



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

**A UBERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: RECONFIGURAÇÃO DAS
CONDIÇÕES E RELAÇÕES DO TRABALHO MEDIADOS POR PLATAFORMAS
DIGITAIS**

PEDRO HENRIQUE DE MELO TEIXEIRA

RECIFE

2022

PEDRO HENRIQUE DE MELO TEIXEIRA

**A UBERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: RECONFIGURAÇÃO DAS
CONDIÇÕES E RELAÇÕES DO TRABALHO MEDIADOS POR PLATAFORMAS
DIGITAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Projeto de pesquisa apresentado para qualificação no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Linha de pesquisa: Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Orientadora: Professora Dra. Katharine Nínive Pinto Silva

RECIFE

2022

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natalia Nascimento, CRB-4/1743

T266u Teixeira, Pedro Henrique de Melo.
A uberização do trabalho docente: reconfiguração das condições e relações de trabalho mediados por plataformas digitais. / Pedro Henrique de Melo Teixeira. – Recife, 2022.
302 f.: il.

Orientadora: Katharine Nínive Pinto Silva.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2022.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Relações de Trabalho - Uberização. 2. Relações de Trabalho - Precarização. 3. COVID 19. 4. Trabalho Docente. 5. Neoliberalismo. 6. UFPE - Pós-graduação. I. Silva, Katharine Nínive Pinto. (Orientadora). II. Título.

PEDRO HENRIQUE DE MELO TEIXEIRA

**A UBERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: RECONFIGURAÇÃO DAS
CONDIÇÕES E RELAÇÕES DO TRABALHO MEDIADO POR PLATAFORMAS
DIGITAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada por videoconferência em: 26/04/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Katharine Ninive Pinto Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Juliane Feix Peruzzo (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Selma Borghi Venco (Examinadora Externa)
Universidade Estadual de Campinas
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. André Gustavo Ferreira da Silva (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

DEDICATÓRIA

À Karinna, que é mais que uma companheira, é aquela que empunha a espada e luta. Frente às dificuldades da vida ela demonstra força, frente ao que nos tornamos, lutando juntos, ela sorri e ama.

À Margarete Jane de Melo Teixeira, que me deu a vida, que me faz renascer todos os dias.

A todos os trabalhadores e trabalhadoras da educação, que lutam, incansáveis, a guerra contra o obscurantismo, que lutam, incansáveis, por uma sociedade melhor.

AGRADECIMENTO

Um caminho tão longo e árduo como o doutoramento não pode, e não deve ser seguido sozinho. Por isso, quanto mais vamos nos aproximando do fim de mais uma etapa, o doutorado não acaba nunca, vai conosco até a eternidade, mais o sentimento de gratidão aflora e, conseqüentemente, aflora em nós a lembrança de pessoas especiais.

Essas pessoas me ajudaram a enfrentar as dificuldades que um doutoramento impõe, essas pessoas são mãos estendidas, sorrisos sinceros, críticas construtivas. Essas pessoas são as afecções que me fizeram chegar até aqui.

Para vocês eu entrego minha gratidão e meu coração!

Karina, que esteve (e está) comigo em todos os momentos, me ajudando a transformar sonhos em objetivos. Para nós todo amor do mundo.

Mãe, que é inspiração, cuidado, e noites sem dormir enquanto eu não chegasse de Recife. Obrigado pela vida.

Katharine, que esteve comigo durante o mestrado e o doutorado, orientando, ensinando, compreendendo meus limites. Obrigado por cada ensinamento, obrigado por me ajudar a mudar a minha vida.

Jamerson, obrigado pelas aulas de filosofia, pelas referências teóricas compartilhadas, pelas referências críticas, obrigado por ser inspiração.

Lucivânia, professora, pesquisadora e mãe de valor inestimável. Obrigado pelas conversas sempre ricas de ensinamentos para mim, nas idas entre Caruaru e Recife, onde aprendi sobre ser forte e acreditar no futuro. Obrigado por me ouvir nas tantas ligações para lamentar cansaço, pedir orientações e, desesperado, pedir para me ajudar nas matrículas semestrais.

Sérgio Rêgo, amigo, companheiro e um professor admirável. Obrigado pelos ensinamentos, obrigado por todas as lutas que travamos no mestrado e no doutorado, os trabalhos apresentados, os artigos publicados, as palestras, o interesse por Nietzsche, o passeio e a aula de igreja medieval em Braga. Continuemos!

John, um camarada na caminhada pelo difícil caminho do materialismo histórico dialético. Obrigado pelos ensinamentos, pelo acolhimento na UFPE, desde o mestrado, por chorar junto comigo e Íkaro assistindo Wolverine no cinema em Caruaru.

Everaldo, amigo de sonhar juntos com um mundo melhor. Obrigado pelas dicas de publicações, pelas conversas sempre engrandecedoras, pelas músicas de John Coltrane compartilhadas nas noites de sábado, obrigado pelo Jazz!

Juliane Peruzzo, obrigado pelos apontamentos importantes e pelo “Vá a Marx”, que me fez aprofundar mais meus estudos.

Eveline Algebaile, obrigado por indicar os caminhos desta tese, pelas análises estruturais que me ajudaram a caminhar depois da qualificação.

Edson, pelas críticas construtivas, pela visão aguçada em relação ao que eu deveria pesquisar com mais afinco.

André, obrigado pelas aulas sobre Hegel (primeiro livro depois do doutoramento será A Fenomenologia do Espírito!), pela generosidade e pelas orientações nas bancas de qualificação e defesa.

Selma Venco, obrigado pela disponibilidade e generosidade em participar da banca de defesa, pelos apontamentos importantes.

Carlos Janduy, obrigado pelo constante acolhimento, pelos conselhos de pai, por acreditar em mim.

Fábio Lima, obrigado pelas conversas construtivas, pelos conselhos importantes, pelas trocas de angústias e esperanças durante a pandemia.

Luiz Felipe Naziazeno, que me deu auxílio na correção da tese e pela amizade que construímos no meio do sertão de Alagoas! Obrigado meu amigo! Ossssss!

Rodrigo Cavaca, obrigado por ser referência para mim, por ser um mestre, um professor, por me ensinar tanto pelo teu exemplo cotidiano de vida, por me ensinar o poder da disciplina, do amor e do respeito. Osssssss!

(...) “Na verdade, ao ouvir os gritos de alegria que vinham da cidade, Rieux lembrava-se de que essa alegria estava sempre ameaçada. Porque ele sabia o que essa multidão eufórica ignorava e se pode ler nos livros: o bacilo da peste não morre nem desaparece nunca, pode ficar dezenas de anos adormecido nos móveis e na roupa, espera pacientemente nos quartos, nos porões, nos baús, nos lenços e na papelada. E sabia, também, que viria talvez o dia em que, para desgraça e ensinamento dos homens, a peste acordaria seus ratos e os mandaria morrer numa cidade feliz” (CAMUS, 2020, p. 286-287)

Subiu a construção como se fosse máquina
Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
Tijolo com tijolo num desenho mágico
Seus olhos embotados de cimento e lágrima
Sentou para descansar como se fosse sábado
Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe
Bebeu e soluçou como se fosse um naufrago
Dançou e gargalhou como se ouvisse música
E tropeçou no céu como se fosse um bêbado
E flutuou no ar como se fosse um pássaro
E se acabou no chão feito um pacote flácido
Agonizou no meio do passeio público
Morreu na contramão atrapalhando o tráfego

Chico Buarque de Holanda

RESUMO

A uberização do trabalho é um dos fenômenos recentes do processo contínuo de degradação da atividade produtiva, estimulada pela contradição capital x trabalho. Esse fenômeno é resultado de processos de reconfigurações na organização produtiva que levaram o mundo do trabalho a conhecer formas mais flexíveis da atividade laboral, no intuito de eliminar os vínculos entre aqueles que vedem sua força de trabalho e aqueles que exploram essa força. Nessas novas modalidades de exploração, a tecnologia entra como componente fundamental para o aumento da efetividade da exploração da força de trabalho, como mostram os estudos de Hillman (2021), Van Dijck (2018), Van Doorn (2021) e Zuboff (2015, 2020). As relações entre a exploração da força de trabalho e as tecnologias se dão desde que o capital subsumiu a maquinaria a seu favor (MARX, 2015), fazendo com que a tecnologia, que poderia libertar o ser humano do jugo do trabalho, aprofundasse ainda mais as relações capitalistas de exploração (MARX, 2014). No campo educacional essas relações de exploração do trabalho com a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TICs) tornaram-se uma tendência ainda mais forte com o advento da uberização do trabalho (SLEE, 2017) e da inserção de exploração do trabalho docente a partir da mediação das plataformas digitais (SRNICEK, 2017), (VENCO, 2019), (HARVEY, 2020). Este estudo partiu da hipótese de que o trabalhador docente poderia estar sofrendo um processo de uberização do trabalho por meio do avanço da plataformização da atividade educativa. Considerando essas informações históricas esta tese coloca como seu problema de pesquisa: *Quais são as tendências de reconfiguração do trabalho docente, no Brasil, mediado por plataformas digitais no contexto da uberização do trabalho?* Desta feita, a pesquisa direcionou esforços para tentar responder ao objetivo de *identificar as tendências de precarização do trabalho docente mediado por plataformas digitais a partir do fenômeno da uberização do trabalho*. O levantamento dos dados se deu pela pesquisa bibliográfica e documental, bem como pela análise de redes sociais (FRIGOTTO, 2017) e plataformas digitais. A uberização do trabalho docente, que se dá pela mediação das plataformas digitais, tem criado tendências de precarização do trabalho docente, trazendo para o campo educacional as mesmas características de precarização que a uberização tem provocado no setor de serviços. Ainda na perspectiva da precarização do ensino e do avanço das plataformas digitais na educação, a pandemia de COVID-19 trouxe uma tendência de aceleração de processos de inserção da plataformização na educação, com a participação efetiva das grandes empresas do setor, conhecidas pela sigla GAFAM, e, conseqüentemente, de processos de reformas empresariais (FREITAS, 2012) que visam privatizar o ensino, o que precariza a atividade pedagógica e as condições do trabalho docente. Esta pesquisa desvelou ainda o quanto avança a descaracterização do trabalho docente em plataformas como a ALICERCE, onde professores acumulam suas atribuições com outras diversas e a COGNA, onde a figura do professor foi substituída pela de colaborador, típico das relações trabalhistas da era da flexibilização total do trabalho no contexto do capitalismo maquínico (ANTUNES, 2018).

PALAVRAS – CHAVE: Uberização. Plataformização. COVID. Precarização do trabalho docente. Neoliberalismo.

ABSTRACT

The uberization of work is one of the recent phenomena of the continuous process of degradation of productive activity, stimulated by the capital x work contradiction. This phenomenon is the result of processes of reconfiguration in the productive organization that led the world of work to discover more flexible forms of work activity, in order to eliminate the ties between those who see their workforce and those who exploit this strength. In these new modalities of exploitation, technology enters as a fundamental component for increasing the effectiveness of the exploitation of the workforce, as shown by studies by Hillman (2021), Van Dijck (2018), Van Doorn (2021) and Zuboff (2015, 2020). The relations between the exploitation of the workforce and technologies have been taking place since capital subsumed machinery in its favor (MARX, 2015), making technology, which could free human beings from the yoke of work, deepen even further. the capitalist relations of exploitation (MARX, 2014). In the educational field, these relations of exploitation of work with the use of information and communication technologies (ICTs) have become an even stronger trend with the advent of uberization of work (SLEE, 2017) and the insertion of exploitation of teaching work to from the mediation of digital platforms (SRNICEK, 2017), (VENCO, 2019), (HARVEY, 2020). This study started from the hypothesis that the teaching worker could be suffering a process of uberization of work through the advancement of the platformization of the educational activity. Considering this historical information, this thesis poses as its research problem: *What are the trends in the reconfiguration of teaching work, in Brazil, mediated by digital platforms in the context of the uberization of work? This time, the research directed efforts to try to respond to the objective of identifying trends in the precariousness of teaching work mediated by digital platforms based on the phenomenon of uberization of work.* Data collection was carried out through bibliographic and documentary research, as well as through the analysis of social networks (FRIGOTTO, 2017) and digital platforms. The uberization of teaching work, which takes place through the mediation of digital platforms, has created trends of precariousness of teaching work, bringing to the educational field the same characteristics of precariousness that uberization has provoked in the service sector. Still from the perspective of the precariousness of teaching and the advancement of digital platforms in education, the COVID-19 pandemic brought a trend of acceleration of processes of insertion of platformization in education, with the effective participation of large companies in the sector, known by the acronym GAFAM , and, consequently, of business reform processes (FREITAS, 2012) that aim to privatize education, which precarious the pedagogical activity and the conditions of teaching work. This research also revealed how much progress is being made in the de-characterization of teaching work on platforms such as ALCERCE, where teachers accumulate their attributions with several others, and COGNA, where the figure of the teacher was replaced by that of a collaborator, typical of labor relations in the era of total flexibility. of work in the context of machinic capitalism (ANTUNES, 2018).

KEYWORDS: Uberization. Platforming. COVID. Precariousness of teaching work. Neoliberalism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - GAFAM (América do Sul)	93
Figura 2 - GAFAM (Brasil)	94
Figura 3 - Cor/raça dos entregadores.	189
Figura 4 - Tabela com carga horária de entregadores Uber/bike.	190
Figura 5 - Média de idade de ciclistas entregadores.....	191
Figura 6 - Número de professores contratados/demitidos durante a pandemia de Covid-19.....	201
Figura 7 - PISA 2018.....	205
Figura 8 - Impacto da COVID na educação em escala global.	217
Figura 9 - Estrutura Cogna Educação.	227
Figura 10 - Perfil corporativo Cogna.	227
Figura 11 -Treinamentos Cogna.	230

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de trabalhos por banco de dados	38
Tabela 2 - Análise documental – Leis e Projetos de Lei.....	41
Tabela 3 - Análise documental – Documentos de plataformas e editais.....	44

LISTA DE SIGLAS

ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
APIs - Application Programming Interface
ARS – Análise de redes Sociais
ASMAA - Associação Sergipana dos Motoristas Autônomos por Aplicativo
ATER – Temporariamente anexado à educação e pesquisa
BDE – Bônus de Desempenho Educacional
BM – Banco Mundial
B2C - Business to consumer
B2B2C - Business to Business to Consumer
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina
CIA - Central Intelligence Agency
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNI – Confederação Nacional das Indústrias
CNT – Confederação Nacional do Transporte
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
EAD – Ensino a Distância
EPI – Equipamento de Proteção Individual
FENEP - Federação Nacional de Escolas Particulares
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil
FMI – Fundo Monetário internacional
GAFAM - Google, Apple, Facebook, Amazon, Microsoft
GRE's – Gerências Regionais de Educação
GT's – Grupos de Trabalho
IA – Inteligência Artificial
IF's – Institutos Federais
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEPE – Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
IFAL - Instituto Federal de Alagoas

IGF - United Nations Internet Governance Forum
IOT – internet of things – Internet das coisas
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MOOC`s¹ - Cursos Online Massivos
MBNC - Movimento pela Base Nacional Comum
OAB – Ordem dos advogados do Brasil
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA – Organização dos Estados Americanos
OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos para a Ciência e a Cultura
OMC – Organização Mundial do Comércio
UNESCO - Organização das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ONU - Organização das Nações Unidas
OS - Organizações Sociais
OSCIP - Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
OTI – Organização Internacional do Trabalho STF – Supremo Tribunal Federal
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI – Programa de Educação Integral
PL – Projeto de Lei
PLS – Projeto de Lei do Senado federal
PNA – Política Nacional de alfabetização
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PPP – Parceria Público Privada
SAI – Sala de aula invertida
SPE – Sistemas Privados de Ensino
TICs – Tecnologias da informação e comunicação
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
VR – Virtual Reality – Realidade Virtual

¹ Massive Open Online Courses

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
2. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	26
2.1. PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	37
2.2. TRATAMENTOS DE DADOS.....	45
3. O USO DAS TECNOLOGIAS APLICADAS À EXTRAÇÃO DE MAIS-VALIA: APONTAMENTOS HISTÓRICOS PARA O PROCESSO DE UBERIZAÇÃO DO TRABALHO	47
3.1. A CHAMADA ACUMULAÇÃO PRIMITIVA OU DE ONDE COMEÇA A VIOLÊNCIA DO CAPITAL CONTRA O TRABALHO	50
3.2. SALÁRIO POR PEÇA: FORMAS DE AUTO RESPONSABILIZAÇÃO DO TRABALHO EM TEMPOS DE UBERIZAÇÃO	55
3.3. A TECNOLOGIA SUBSUMIDA PELO CAPITAL PARA A EXPLORAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA	61
4. OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA UBERIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO HUMANA PARA O CAPITAL.....	73
4.1. MILTON FRIEDMAN E A MUTILAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA	78
4.2. THEODORE SCHULTZ E A EDUCAÇÃO PARA O CAPITAL	81
4.3. A EDUCAÇÃO 4.0 E IDEÁRIO NEOLIBERAL: INOVAÇÃO <i>HIGHTECH</i> PARA A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE ATRAVÉS DO ENSINO HÍBRIDO	88
4.4. MODOS DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: ELEMENTOS PARA A DEGRADAÇÃO/UBERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	100
4.5. NEOTECNICISMO E PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: A AUTOMATIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E A EDUCAÇÃO INVERTIDA.....	107
4.6. PEDAGOGIAS ATIVAS: UM NOVO TERMO PARA O VELHO FENÔMENO DO APRENDER A APRENDER	115
4.6.1. O Relatório Jaques Delors e a “educação para toda vida”: O ideário da adaptação para a empregabilidade	119
4.6.2. O Relatório Jaques Delors e o trabalho docente: Indicações da função dos docentes a partir de uma visão do capital	121
4.6.3. O relatório Jaques Delors e a inserção de tecnologia na educação: Neotecnicismo e a uberização do trabalho docente	126
4.6.4. Os nexos das políticas de precarização do trabalho docente com a BNCC.....	128
5. A RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO E A QUESTÃO DO TRABALHO DOCENTE EM CONDIÇÃO DE “UBERIZAÇÃO”	132
5.1. O BRASIL E A UBERIZAÇÃO DO TRABALHO EM TEMPOS DE DESREGULAÇÃO.....	140

5.2. AS BASES LEGAIS DA UBERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL	149
5.3. ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS SOBRE UBERIZAÇÃO E RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	158
5.3.1. Trabalhos do repositório da UFPE	160
5.3.2. Trabalhos da SCIELO	164
5.3.3. Trabalhos Rede Gestrado	176
5.3.4. Uberização e plataformação do trabalho docente.....	179
6. O TRABALHO MEDIADO POR PLATAFORMAS: A UBERIZAÇÃO REAL DO TRABALHO DOCENTE.....	186
6.1. EDITAL PROF-E: A UBERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE “LEGALIZADA”	194
6.2. ALICERCE/SUMMIT LEARNING/DOT DIGITAL GROUP: METODOLOGIAS E PEDAGOGIAS DA UBERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	200
6.3. COGNA: UM CONGLOMERADO EDUCACIONAL A SERVIÇO DA PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO, DA PLATAFORMIZAÇÃO E DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	218
6.4. A UBERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE COMO FATOR DE ALIENAÇÃO DO TRABALHO	231
6.5. ESTRANHAMENTO DO TRABALHO DOCENTE: A UBERIZAÇÃO COMO GERENCIALISMO E DESREGULAMENTAÇÃO	235
6.6. A UBERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E AS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	243
CONCLUSÃO	249
REFERÊNCIAS.....	259
ANEXO 1 – DIRETRIZES DO CNE PARA A APRENDIZAGEM HÍBRIDA	278
ANEXO 2 – CARTA DA ANPED AO CNE	294
ANEXO 3 – NOTA DA ANFOPE (MANIFESTAÇÃO COM RELAÇÃO À PROPOSTA DE DIRETRIZES GERAIS SOBRE APRENDIZAGEM HÍBRIDA DO CNE)	298

1. INTRODUÇÃO

Muito se tem debatido sobre as mutações que o trabalho, suas relações produtivas e sua organização da produção têm sofrido ao longo da história, entendendo-se que essas mutações na morfologia do trabalho têm, antes de mais nada, consequências importantes na vida da classe trabalhadora. Os estudos mais recentes sobre as novas morfologias do trabalho (ABÍLIO, 2021; ALVES, 2018; ANTUNES, 2018, 2020b; FONTES, 2017; GROHMANN, 2020, 2021), e em especial sobre o trabalho docente (ADRIÃO, 2018, 2020; FREITAS, 2021; HILLMAN, 2021; OLIVEIRA, 2021), têm apontado tendências de precarização das relações de trabalho e, consequentemente das condições de vida dos trabalhadores.

Dentre as tendências de precarização do trabalho docente, estudos sobre a proletarização (PAVAN e BACKES, 2016), a intensificação (FREITAS, 2012) e a uberização, (DA SILVA, 2019; SLEE, 2017; VENCO, 2019) encontram lastro em movimentos históricos que registram alterações nas formas produtivas, no âmbito da infraestrutura da sociedade capitalista, o que têm alterado as composições do trabalho ao longo do processo histórico.

Esse estudo buscou investigar novas tendências de precarização do trabalho docente, e o fez procurando, nos processos históricos, nas relações que os seres humanos constroem socialmente, delinear as novas formas de organização do trabalho e de exploração da força de trabalho no contexto do avanço tecnológico.

O ponto de partida das investigações foi a constatação de que formas de trabalho uberizadas² (SLEE, 2017; VENCO, 2019), que informalizam, intensificam e precarizam o trabalho (ANTUNES, 2018) estavam tomando corpo no campo educacional, sobretudo a partir das plataformas de educação.

Assistimos ao crescimento da inserção de grandes empresas de tecnologia da informação, como Google, Apple, Facebook, Amazon, Microsoft (GAFAM)³ e dos grandes

² Embora haja hoje um debate acalorado a respeito de qual termo usar para descrever os processos de precarização a partir da inserção de tecnologias na exploração do trabalho, optamos pelo uso corrente do termo “uberização”. Para Grohmann (2020) o termo “uberização” escamoteia um grande número de processos de precarização que ocorrem no contexto da plataformização. Por outro lado, Fontes (2017) se utiliza do termo “uberização” por entender que o termo sintetiza os processos de exploração do trabalho no contexto das TIC`s. Nesta pesquisa optamos por utilizar o termo “uberização” quando nos referimos aos processos de exploração do trabalho no contexto das tecnologias e pelo termo “plataformização” quando estivermos tratando diretamente das plataformas e seus usos no contexto educacional.

³ Google, Apple, Facebook, Amazon, Microsoft, representam hoje, segundo o portal Educação vigiada, as maiores empresas de tecnologia da informação e manejo de dados do mundo. Essas empresas têm desenvolvido softwares e oferecido seus serviços de forma “gratuita” para sistemas públicos de educação ao redor do mundo. Num contexto de capitalismo de vigilância, onde dados de usuários de plataformas são coletados e transformados em predição de comportamento para maximizar consumo, domínio ideológico e político, influenciando o comportamento humano para ganho de hegemonia, a inserção dessas plataformas na educação ganha destaque.

grupos educacionais como a COGNA, no meio educacional, oferecendo serviços de conectividade para aulas a distância, cursos, treinamento para professores e para gestores educacionais por exemplo.

O contexto em que este estudo se desenvolveu foi atravessado pela pandemia de COVID-19 (HARVEY, 2020) e o campo educacional também sofreu tensões importantes com o avanço das plataformas educacionais sobre o setor público em função de estratégias de privatização que se utilizam de catástrofes (KLEIN, 2008) para se instalar. O neoliberalismo se utiliza de catástrofes humanitárias para se expandir, utilizando a destruição e a morte para estabelecer reformas econômicas e processos de privatizações, é assim que o estudo de Klein (2008) aponta, por exemplo, como Milton Friedman viu na inundação de Nova Orleans, ocorrida em 2005, onde milhares de pessoas ficaram desabrigadas, não uma tragédia humanitária, mas uma oportunidade de estabelecer um sistema de *voucher* para privatizar o sistema público daquela localidade. Segundo Klein (2008) Friedman, em meio a destrui o que as enchentes provocaram, declarou que: “assim como os lares das crianças que estudavam ali. As crianças agora estão espalhadas por todo o país. Isso é uma tragédia.   também uma oportunidade para reformar radicalmente o sistema educacional” (KLEIN, 2008, p. 14).

Notamos movimento semelhante durante a pandemia de Covid-19, na qual a catástrofe sanitária que se abateu sobre o mundo foi tomada como oportunidade pelas grandes empresas de conectividade para vender suas plataformas e serviços educacionais aos governos. A ado o de sistemas como o *google meet*⁴, por exemplo, teve crescimento exponencial durante a pandemia, por meio da plataformiza o necessária num momento de isolamento social. Aqui, a “doutrina de choque”⁵ se fez valer mediante o atordoamento que a pandemia trouxe para o mundo.

Por isso a importância das GAFAM neste estudo. Informa es sobre GAFAM disponíveis em: < <https://educacaovigiada.org.br/pt/sobre.html> > Acesso em: 15 março de 22.

Informa es sobre capitalismo de vigilância disponíveis em: < <https://www.projeto draft.com/verbete-draft-o-que-e-capitalismo-de-vigilancia/> > Acesso em: 15 março de 22.

⁴ O *google meet* teve crescimento de 275% no período de janeiro a abril de 2021, durante a pandemia, e um aumento de 20 vezes no tempo dedicado ao aplicativo. Vale salientar que esse serviço foi disponibilizado gratuitamente durante a pandemia, o que nos mostra como essa crise sanitária tem servido de oportunidade para que após a pandemia o serviço de conectividade da Google se estabeleça no mercado e seja, inclusive, adotado pelo setor público para que as aulas sejam ministradas também no modo remoto. Disponível em: < <https://tecnoblog.net/noticias/2021/04/29/google-meet-e-adotado-para-momentos-pessoais-dos-brasileiros/> > Acesso em: 15 março de 22.

⁵ Doutrina de Choque, segundo o entendimento de Klein (2008), é uma prática neoliberal, incentivada por Milton Friedman, de transformar catástrofes humanitárias em “oportunidades” de expansão. Assim: “esperar uma grave crise, vender partes do Estado para investidores privados enquanto os cidadãos ainda se recuperavam do choque, e depois transformaras "reformas" em mudanças permanentes. (KLEIN, 2008.p. 16). Para a autora supracitada a doutrina de choque é uma “prática nuclear do capitalismo” (KLEIN, 2008.p. 16), que se utiliza de crises para o fatiamento do Estado e o avanço de práticas de privatiza o.

Vale notar que o contexto em que esse estudo foi escrito tem uma dinâmica de fortes mudanças de realidade. No que diz respeito ao campo dos investimentos sociais no Brasil houve mudanças importantes em marcos regulatórios de fomento e incentivo, tais como a instituição da emenda 95⁶, que alterou a Constituição de 1988 para implementar um novo arranjo fiscal com o objetivo de limitar os gastos públicos no Brasil num período de vinte anos.

Esses processos políticos, aliados à realidade de avanço do processo de uberização do trabalho docente, via plataformização, como é atestado por Van Dijck (2018), Van Doorn (2021) e Zuboff (2015, 2020) tem composto um quadro de degradação do trabalho docente que alinha fatores políticos com uma nova morfologia da organização do trabalho, no contexto de flexibilização, que, em linhas gerais, contribuem de forma eficaz para uma reconfiguração do trabalho docente. Junto desses cortes orçamentários assistimos a várias tentativas, algumas com êxito, de desregulamentar as relações de trabalho (BRASIL, 1998, 2017a, 2017b), e as formas de proteção do trabalho que foram historicamente constituídas foram substituídas por leis que visaram desproteger os trabalhadores nos diversos setores produtivos, o que atingiu a educação também. Maior marco (des) regulatório do trabalho foi a reforma trabalhista⁷ implementada no governo Temer, e que continua avançando, sempre em favor do capital e em detrimento do trabalho, no governo de Jair Messias Bolsonaro, que adota uma orientação neoliberal para a condução de um projeto que visa solapar o Estado brasileiro.

Se colocarmos essas tendências de avanço neoliberal, com conseqüente espoliação do trabalho, em perspectiva, perceberemos como as crises históricas e cíclicas que o sistema capitalista gera, por sua própria natureza, rebatem nas relações que o capital estabelece com o trabalho (MARX, 2014). Esse movimento de defesa do capital contra as suas próprias crises provoca alterações nas morfologias do trabalho (ANTUNES, 2018), nas formas como as relações entre o capital e o trabalho garantem uma mais eficiente extração de mais-valia para o capital, ao mesmo tempo em que gera desumanidade, alienação, fome, violência e morte para aqueles/as que formam o setor que trabalha, como afirma MARX (1978, 1998, 2010).

As estratégias do capital para o cumprimento das metas de manutenção das taxas de lucro são já bem conhecidas do campo da sociologia do trabalho (ALVES, 2017, 2018;

⁶ EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 95, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2016.

Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm > Acesso em: 25 de mar. de 21

⁷ LEI Nº 13.467, DE 13 DE JULHO DE 2017.

Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm > Acesso em: 25 de mar. de 21

BRAGA, 2017). Nesse sentido, as tendências que têm se mostrado mais sólidas, são as tendências de implementação de uma nova (des) regulamentação do trabalho, o que tem precarizado o trabalho, seja no setor privado e/ou público.

Esses fenômenos de precarização são múltiplos e multiformes, sendo imperativo que os pesquisadores se debrucem sobre o emaranhado de formas de exploração do trabalho para tentar compreendê-las e modificá-las através das ações científicas e políticas. Diante da constatação de que o contexto histórico favorecia o avanço de formas de precarização do trabalho docente, sobretudo a sua uberização (GUERRA e DUARTE, 2020; FREITAS, 2021), e de que a pandemia teria importância fundamental no avanço de processos de inserção de plataformas educacionais no ensino (HARVEY, 2020; HILLMAN, 2021), duas inferências importantes foram notadas da crise sanitária em relação ao neoliberalismo (HARVEY, 2008) nesse momento histórico:

- 1) O neoliberalismo não consegue dar respostas humanitárias para crises como a que vivemos, a ação neoliberal, demonstrada nos discursos de muitos dos seus adeptos, dá conta de que não se pode parar o lucro “porque só vão morrer umas 7000 pessoas”⁸ como foi constatado por empresários brasileiros⁹ durante o auge da crise sanitária no país. Hoje, apesar dos 663.513 óbitos contabilizados¹⁰, os trabalhadores e trabalhadoras continuam sendo submetidos aos riscos da pandemia. Metrô e ônibus são câmaras de infecção no holocausto neoliberal brasileiro;
- 2) O neoliberalismo olha para a pandemia como oportunidade de expansão de negócios, destruição do meio ambiente e privatização, como apontado por Klein (2008). A lógica desse sadismo econômico foi exposta por Ricardo Salles, ministro do meio ambiente, quando declarou que: “precisa ter um esforço nosso aqui enquanto estamos nesse momento de tranquilidade no aspecto de cobertura de imprensa, porque só fala de COVID e ir passando a boiada” (GRANEMANN, 2020.p. 9). “Passar a boiada” tem a conotação de se fazer reformas neoliberais para que se destrua qualquer tipo de regulamentação estatal que impeça o mercado

⁸ Declaração dada por Luiz Durski Junior, da rede Madero. Disponível em: < <https://www.cartacapital.com.br/carta-capital/118568/> > Acesso em : 10 de fev. de 22

⁹ Vários empresários, em sua maioria defensores do Governo Bolsonaro, deram declarações de desprezo a vida durante a crise sanitária provocada pelo coronavírus no Brasil. Roberto Justos, empresário de destaque no Brasil, chegou a declarar que: “Falaram que eu estou zombando dos mortos e só penso na parte econômica, não é nada disso, muito pelo contrário. Eu falo muito de estatística. Se nós olharmos para o número de casos do mundo, são 300 mil casos de coronavírus no planeta inteiro, são 15 mil mortos. Ninguém gosta de lidar com pessoas morrendo, é muito triste, não tenho dúvidas disso, mas 15 mil mortos para 7 bilhões de habitantes é um número muito pequeno”. Disponível em : < <https://congressoemfoco.uol.com.br/temas/midia/justus-em-video-15-mil-mortos-e-numero-muito-pequeno/> > Acesso em: 10 fevereiro de 22

¹⁰ Dados disponíveis em: < <https://covid.saude.gov.br/> > Acesso em : 02 maio de 22

de avançar sobre a natureza, a saúde, a educação, os direitos dos trabalhadores e sobre a própria existência social daqueles que trabalham e produzem.

Esse movimento global de transfiguração das formas de organização do trabalho tem como objetivo suprir os interesses do Capital, mesmo em tempos de crises estruturais, buscando, em função da desregulação do trabalho, tipos de superexploração da classe trabalhadora (LINHART, 2007), seja no setor privado ou público.

O contexto histórico das transformações nas morfologias do trabalho, as maneiras como essas morfologias se mesclam e se distinguem, o desenvolvimento de novas formas de extração de mais-valia, o refino das formas de domínio que essas morfologias vão construindo e como isso rebata na degradação do trabalho (ANTUNES, 2018) e do trabalho docente (LOCATELLI, 2017; MANCEBO, 2020) foram abordagens que buscamos entender para podermos elaborar uma compreensão sobre a situação atual do trabalho docente no Brasil, que é dinâmica, portanto, não acabada.

Abílio (2019), afirma que a partir do fenômeno da uberização têm-se outras categorias de análise como a plataformização do trabalho, uma vez que essas categorias representam as mediações de trabalho que são (des) reguladas por plataformas digitais. Dessa forma compreende-se que a uberização tem singular importância nas reflexões sobre as novas morfologias do trabalho, sua atualidade e a abrangência que este fenômeno alcança, dado que se espalha na medida em que é uma forma de TICs e tem chamado a atenção a necessidade do desvelamento desse fenômeno recente de modificação das formas no campo do trabalho. Como fenômeno recente e dinâmico, a uberização se caracteriza como:

[...] uma nova forma de controle, gerenciamento e organização do trabalho, que está amplamente relacionada ao trabalho mediado por plataformas digitais, mas não se restringe a ele; trata-se de uma tendência global, aqui compreendida como uberização. Essa se refere à materialização de décadas de transformações políticas do mundo do trabalho, apresentando-se como tendência que permeia generalizadamente o mundo do trabalho, possibilitando-nos pensar em termos de consolidação do trabalhador como trabalhador *Just-in-time*. (ABÍLIO, 2019p. 111)

A mesma autora define ainda uberização como:

[...] um amplo processo de informalização do trabalho, processo que traz mudanças qualitativas para a própria definição de trabalho informal. Mostra-se complexa e poderosa na redefinição das relações de trabalho, podendo ser compreendida como mais um passo no processo de flexibilização do trabalho, ao mesmo tempo que concorre com as terceirizações na forma como as conhecemos nas últimas décadas. (ABÍLIO, 2019p. 112)

A uberização tem se colocado então como uma tendência que tem ocupado espaço nas relações de trabalho em diversos setores da economia e inúmeros tipos de serviço, o que nos

levou a refletir sobre como esse fenômeno poderia estar afetando o campo educacional e, em especial, o trabalho docente. O intento dessa pesquisa balizou-se então por debater as possíveis afetações desse fenômeno novo do mundo do trabalho, a uberização, no campo educacional e como isso poderia tensionar o trabalho docente.

Diante da hipótese de que o trabalhado docente poderia estar sofrendo um processo de uberização por meio do avanço da plataformização nesse setor, colocamos, como problema de pesquisa deste estudo, a seguinte questão: *Quais são as tendências de reconfiguração do trabalho docente, no Brasil, mediado por plataformas digitais no contexto da uberização do trabalho?* Essa questão só poderia ser respondida se inserida no contexto histórico das reestruturações produtivas e das consequências dessas para os trabalhadores, levando em consideração os mecanismos de domínio e exploração e a sua evolução histórica.

A partir dos indícios de que o campo educacional estaria passando por um processo de uberização (SRNICEK, 2021), que encontraria na uberização da educação um espaço fértil de alterações das relações trabalhistas e de precarização do trabalho docente, e diante da hipótese de que o trabalho docente poderia estar sendo tensionado por essas novas formas de (des) regulamentação é que o desvelamento dessas questões tomavam seu caráter de ineditismo, por ser a uberização fenômeno recente no que se diz respeito as reestruturações produtivas no campo do trabalho.

Se tomada em perspectiva histórica essa tese abarca os avanços do neoliberalismo no mundo e no Brasil, sendo que a década de setenta se coloca aqui como marco, dado que é nessa década que temos uma crise motivadora dos avanços do capital sobre o trabalho, e, no Brasil, os anos noventa, já que essa década inaugura uma “nova” visão de gestão de Estado que, em última instância, vem reconfigurando a ideia de serviço público, e de serviço público educacional (ADRIÃO, 2018), até os dias de hoje. Para tentar responder a esse problema de pesquisa buscamos balizar nossa pesquisa em função dos seguintes objetivos:

OBJETIVO GERAL

Identificar as tendências de precarização do trabalho mediado por plataformas digitais a partir do fenômeno da uberização do trabalho.

Objetivos específicos

1. Analisar as novas morfologias do trabalho no contexto histórico das crises estruturais do capital e dos avanços tecnológicos recentes;
2. Caracterizar essas novas morfologias do trabalho a partir das TICs e suas implicações para o trabalho docente;
3. Elencar as formas de precarização do trabalho docente presentes nos modelos de gestão do trabalho mediados por plataformas digitais
4. Analisar as condições de trabalho docente mediadas por plataformas digitais na educação no contexto da pandemia de Covid-19

O desenvolvimento dessa pesquisa se deu através do uso do materialismo histórico dialético, de como vai se dando a efetivação histórica do fenômeno da uberização do trabalho docente, esse processo de efetivação, por sua vez, se inscreve a partir de múltiplas mediações que tentamos captar no decorrer deste estudo. Assim, os movimentos das legislações, do desenvolvimento de mecanismos tecnológicos, institucionais e as formas de relações trabalhistas, bem como suas contradições, apresentam-se com a seguinte organização:

Na segunda seção, trazemos como referencial metodológico o materialismo histórico dialético, calcado nas categorias que dão fundamentação ao esforço que aqui fazemos. As relações históricas são analisadas a partir da categoria da *totalidade* que é condicionada por mediações de caráter dialético, síntese de múltiplas determinações, que estão em contínuo movimento e que, portanto, dá a esse trabalho o caráter de esforço de aproximação com o seu objeto, o trabalho docente. Nesta segunda seção também são apresentados os procedimentos teórico-metodológicos, com o intuito de balizar as ações que foram base metodológica na condução desta pesquisa.

Na terceira seção, desenvolvemos estudo referente aos usos das tecnologias pelo capital, desde suas formas mais embrionárias, no contexto da I Revolução Industrial com a maquinaria subsumida, a serviço da extração de mais-valia (MARX, 2015), passando por um levantamento

histórico que levam em consideração as condições da classe trabalhadora naquela época (ENGELS, 2010), até encontrarmos as formas mais recentes de “maquinaria”, as TICs (ABÍLIO, 2019; ANTUNES, 2018, 2019, 2020) no contexto do capitalismo de vigilância (ZUBOFF, 2020). Esse debate intenciona trazer à tona o problema dos usos das tecnologias não para a libertação do ser humano do jugo do trabalho, mas para aprisioná-lo e explorá-lo dentro do contexto do modo de produção capitalista.

Os fundamentos teóricos de um processo de desgaste do trabalho, que culmina na forma uberizada da atividade produtiva, são tratados na quarta seção. Desta feita, as teorias, a história, e os fundamentos neoliberais (HARVEY, 2005) serão abordados de forma a se demonstrar como o capital busca exercer o controle sobre a formação educativa das crianças (FRIEDMAN, 2014) e o posterior controle dos nexos psicofísicos, e até sexuais (GRAMSCI, 2008) dos trabalhadores e trabalhadoras. A teoria do capital humano (SCHULTZ, 1973) também é abordada de forma a reforçar a formação humana para o capital, para (de) formar o *Homo economicus* (FRIGOTTO, 2001) fazendo-o servir a reprodução do capital.

A quinta seção traz o debate em torno das reconfigurações pelas quais o trabalho passou até assumir, nos contextos específicos, a sua forma uberizada, em especial, no trabalho docente, desde o desmonte da seguridade social voltada para a classe trabalhadora (KATZ, 1995; ANTUNES, 2017) até o desenvolvimento de um tipo de organização produtiva flexível. Temos então formas avançadas de controle da atividade produtiva (LINHART, 2007) por meio dos usos que o capital vai dar, no sentido da exploração da mais-valia, para as tecnologias da chamada economia de compartilhamento (SLEE, 2017). Ainda neste capítulo fazemos um discurso sobre as bases legais onde a uberização do trabalho docente, no que diz respeito a informalização do trabalho, vai se consolidando como tendência via intervencionismo do Estado em favor das classes dominantes (BRAGA, 2017), o que se apresenta em termos legais com o desmonte da legislação trabalhista.

A sexta seção traz exemplos de trabalho docente mediados por plataformas digitais, onde a uberização do trabalho docente encontra plataformas que precarizam o trabalho dos docentes de forma eficaz. Plataformas como a PROF-E, Dot Digital Group e Cogna têm contratado professores em condições diferenciadas (uberizadas) de trabalho. Encontra-se ainda neste capítulo os efeitos da uberização no contexto da pandemia de Covid-19. A doutrina de choque (KLEIN, 2008) além de implementar a inserção das plataformas digitais no campo educacional, com muito mais efetividade, trouxe elementos de precarização do trabalho docente como será demonstrado.

Por fim, as considerações finais desta tese versam sobre as análises que procedemos, a partir dos dados colhidos, em relação aos efeitos da uberização do trabalho docente sobre as relações de trabalho dos professores e professoras e quais tendências de precarização se apresentam para estes profissionais, num contexto de reconfiguração do trabalho educativo a partir da inserção de tecnologias da informação no gerenciamento educacional e na operacionalização da atividade docente que se utiliza destas plataformas de conectividade.

2. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para Frigotto (2001), o pesquisador deve deixar sua pretensão metodológica bem clara “na própria forma de exposição, tanto nos aspectos de encadeamento metodológico quanto na postura teórica que orienta o estudo” (p. 30), buscando sempre a conciliação entre o método de investigação e a forma metodológica da exposição das questões relativas à pesquisa.

Desta forma, há um entendimento de que, no âmago da explicação do objeto pesquisado, os elementos teóricos de orientação metodológica estão sendo apresentados de forma que estejam intrinsecamente relacionados à exposição deste tema.

Além disso, outra questão importante diz respeito ao fato de que é preciso que sejam desveladas as múltiplas determinações históricas, materiais, para encontrar o ponto de síntese que forma o concreto, de forma a revelar as contradições existentes naquilo que entendemos por síntese de múltiplas determinações. De acordo com Marx (1978):

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (MARX, 1978, p. 116).

Essa relação se dá na totalidade em que os fenômenos não se explicam a partir de si mesmos, os quais estão ligados a mediações que se condicionam dialeticamente. A respeito da mediação existente entre os fenômenos, e sobre a maneira como estes são construídos historicamente, Marx, fazendo uma crítica a Feuerbach¹¹, na sua obra *A ideologia alemã*, afirmou que o pensador, ainda transitava entre o idealismo alemão e o materialismo histórico:

Oscila entre uma maneira de ver profana, que percebe apenas “o que é visível a olho nu”, e uma maneira de ver mais elevada, filosófica, que percebe a “essência verdadeira” das coisas. Não vê que o mundo sensível que o cerca não é um objeto

¹¹Segundo o dicionário do pensamento marxista (BOTTOMORE, 2001), Feuerbach foi um pensador materialista, cuja crítica ao pensamento de Hegel, bem como a sua análise da religião, enquanto forma majoritária de alienação do ser, atraiu a atenção de Marx e Engels. Marx utiliza-se de algumas de suas proposições para o seu próprio desenvolvimento intelectual, embora, em suas Teses sobre Feuerbach, o materialismo feuerbachiano, segundo Marx, apresentava-se, como um “materialismo contemplativo que negligenciou o lado ativo do espírito” (p. 244), o que para Bottomore foi uma conclusão no mínimo equivocada. A contribuição de Feuerbach para a crítica da religião, o seu tratamento para o desenvolvimento de uma concepção de alienação, o seu materialismo incipiente, da mesma maneira que a crítica que dirigiu às ideias de Hegel, ainda que posteriormente criticadas por Marx, serviram de base para o desenvolvimento de muitas das concepções filosóficas, que posteriormente o próprio Marx utilizaria para o desenvolvimento do seu complexo de ideias. Feuerbach criticava a forma com a qual Hegel compreendia o homem, tratando-o como resultado do pensamento e não pensamento como o resultado do próprio homem, o que traria apontamentos importantes para que, posteriormente, Karl Marx colocasse Hegel “de cabeça para baixo”. Dessa forma, embora fazendo críticas à forma como Feuerbach desenvolvera o seu materialismo, Marx pode lançar mão de muitos conceitos feuerbachianos para o desenvolvimento de sua própria filosofia.

dados diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da Indústria, e do estado da sociedade, no sentido de que é um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alça sobre os ombros da precedente, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função da modificação das necessidades (MARX, 1998, p. 43).

Lembremo-nos da primeira tese de Marx em relação a Feuerbach. Nela, Marx reafirma as contradições existentes entre o materialismo desenvolvido por ele, e aquele ao qual Feuerbach tinha desenvolvido a partir de sua crítica a Hegel. Para Marx (1998) há, no materialismo de Feuerbach, uma carência de afirmação da história e das relações histórico-materialistas na apreensão da realidade. Marx (1998) constrói então sua crítica fazendo uma dupla ruptura, primeiro com o idealismo de Hegel, e posteriormente com o materialismo de Feuerbach, que, segundo Marx, não consegue apreender os objetos da realidade como resultado da ação humana, mas como atividade teórica e idealista. Dessa forma:

Até agora, o principal defeito de todo o materialismo (inclusive o de Feuerbach) é que o objeto, a realidade, o mundo sensível, só são apreendidos sobre a forma de objeto ou de intuição, mas não como atividade humana sensível, enquanto práxis, de maneira não subjetiva. Em vista disso, o aspecto ativo foi desenvolvido pelo idealismo, em oposição ao materialismo - mas só abstratamente, pois o idealismo naturalmente não conhece atividade real, sensível, como tal. Feuerbach quer objetos sensíveis, realmente distintos dos objetos do pensamento; mas ele não considera a própria atividade humana como atividade objetiva. É por isso que em A Essência do Cristianismo ele considera como autenticamente humana apenas a atividade teórica, ao passo que a práxis só é por ele apreendida e firmada em sua manifestação judaica sórdida. “É por isso que ele não compreende a importância da atividade “revolucionária”, da atividade “prático- crítica” (MARX, 1998, p. 99).

Neste ponto do debate, se reafirma o caráter histórico do tipo de produção de conhecimento que se filia ao materialismo histórico-dialético desenvolvido por Marx e Engels, e da forma revolucionária que esse pensamento adquire em função de suas práxis. É justamente nesse ponto que aprendemos a importância de se buscar as condicionantes dos fenômenos que nos propomos a estudar. Mais uma vez, afirmamos que essas condicionantes estão na base produtiva da sociedade e que o processo de desenvolvimento social faz parte de uma totalidade.

Nos apoiamos em Bottomore (2001) para afirmar que a categoria totalidade, desenvolvida em seu viés materialista por Marx, entra em contraste com as concepções metafísicas e formalistas que tratam essa categoria como uma abstração atemporal e imobilista, como um conjunto de partes fixas, e, como um todo, formado por partes inalteráveis. Ao contrário, na concepção histórico-dialética, a totalidade é entendida como uma categoria na qual a dialética interfere no real (totalidade), de forma a torná-lo dinâmico. Nesse sentido, a

totalidade da realidade social é uma estrutura complexa e historicamente determinada através das mediações que relacionam as partes do complexo social real que formam o todo.

As próprias mediações que servem como interposto de relação das partes de uma totalidade passam por modificações e variam constantemente, engendrando a forma da categoria totalidade, fazendo com que esta seja, em suas fundamentações principais, uma categoria dinâmica.

Sendo assim, é só a partir de uma “apreensão dialética da estrutura da totalidade” (BOTTOMORE, 2001, p. 597) que será possível avaliar fenômenos sociais que são parte integrante, como elementos de um conjunto, de uma realidade histórica que, acobertados por essa totalidade.

O resultado dos estudos a respeito de um objeto e sobre as mediações da totalidade é, necessariamente, uma compreensão dialética das mediações que estruturam uma determinada totalidade social. A concepção marxista da realidade desenvolve-se a partir de uma visão totalizante, ou seja, a história é fruto de determinações objetivas, e surge a partir das determinações materiais, como produto das interações sociais e históricas que são construídas na relação do ser social com a natureza mediada pelo trabalho. Ainda para Bottomore:

A história do mundo só é decifrável quando as suas interligações totalizantes surgem objetivamente das condições do desenvolvimento e da concorrência capitalista que “produziram a história do mundo pela primeira vez, na medida em que fizeram todas as nações civilizadas e todos os membros individuais dessas nações dependerem, para a satisfação de seus desejos, de todo o mundo, destruindo com isso a exclusividade natural anterior das nações individualizadas” (BOTTOMORE, 2001, p. 597).

Essa relação todo-parte que acabamos de expor, revelando as conexões existentes entre as forças produtivas e a formação ontológica, bem como entre as partes que compõem interação na formação do todo real, aparece nas interações que buscamos desvelar entre as determinações das reconfigurações do trabalho docente. Esse complexo relacional de determinações que constroem o fenômeno, que no nosso caso de estudo é a uberização do trabalho docente, e as relações econômico-sociais que o produz, tem que estar balizado na relação dialética que existe entre a infra e a superestrutura social que formam o todo histórico de uma sociedade.

A análise dessa relação todo-parte deve sempre partir do pressuposto de que a realidade é o resultado da interação dos seres humanos com a natureza, de que essa relação se dá de forma histórica, da interatividade do ser social com o meio natural, em que se reafirma o seu caráter histórico-social.

Assim, a questão da produção do conhecimento, partindo das formas analíticas marxianas, busca o entendimento da gênese do ser social, eliminando, dessa forma, o reducionismo do método de Marx ao simples ato de produção científica de conhecimento, o que cerceia esse método de um elemento essencial que é o seu caráter filosófico, uma vez que retirar essa essência filosófica e a sua perspectiva de práxis, pode resultar na crítica do reducionismo econômico que tanto distorce a compreensão do método em questão.

Ainda a respeito da relação existente entre os objetos observados nas pesquisas, que levam em consideração essa determinada abordagem metodológica, e a totalidade do real, que promove condicionamentos sobre os fenômenos observáveis, temos exemplos que o próprio Marx, numa crítica a Hegel e seu idealismo, utiliza, quando tenta nos explicar o processo de construção do entendimento de determinados fenômenos sociais. Segundo Marx:

O primeiro trabalho que empreendi para resolver a dúvida que me assediava foi uma revisão crítica da filosofia do direito de Hegel, trabalho esse cuja introdução apareceu nos anais Franco-Alemães, editados em Paris em 1844. Minha investigação desembocou no seguinte resultado: relações jurídicas, tais como formas de Estado, não podem ser compreendidas nem a partir de si mesmas, nem a partir do assim chamado desenvolvimento geral do espírito humano, mas, pelo contrário, elas se enraízam nas relações materiais da vida. (MARX, 1978, p. 129).

Dessa forma, Marx nos informa a origem, o espaço gestacional, de onde partem os fenômenos sociais, incluindo a educação e o fenômeno da uberização, que promove reconfiguração na organização, regulamentação e nas relações de trabalho, nos seus aspectos ideológicos e estruturais, que investigaremos nesta tese. Marx (1985), em sua *Filosofia da miséria*, elabora sete pontos de crítica à uma visão histórica idealista e metafísica, elaborando uma espécie de dupla crítica, primeiramente a Proudhon¹², onde este coloca a dialética como simples oposição de contrários (bem e mal) e depois retomando suas críticas ao próprio Hegel em seu idealismo, tenta explicar que uma visão histórica resulta das relações reais de produção e não das operações que a razão opera sobre si mesma, onde o movimento da história só se

¹² Segundo Bottomore (2001) Pierre- Joseph Proudhon foi um pensador e político francês que inaugura o termo “anarquia” sem conotação pejorativa, quando idealizou uma sociedade que pudesse se organizar sem a necessidade de se submeter a governos. Ainda segundo Bottomore (2001), os trabalhadores poderiam se emancipar através de sua organização econômica, através de uma organização que levasse em conta o trabalho voluntário e a cooperação, sistema esse conhecido por “mutualismo”. Marx tece elogios ao pensador francês em questão no seu livro “*A sagrada família*”, para quem o trabalho, “O que é a propriedade”?, representa: “ ‘um grande progresso científico’ que possibilitou, pela primeira vez, ‘uma verdadeira ciência da economia política’”(BOTTOMORE, 2001.p.482). No entanto, em “*A miséria da filosofia*”, obra que estamos analisando neste tópico da tese, Marx, ainda segundo Bottomore, faz uma crítica contundente ao livro “*A filosofia da miséria*” por entender que os usos que Proudhon fizera da dialética hegeliana estavam equivocados e que mantinham as categorias de análise ainda no idealismo como meras encarnações das categorias ideais no mundo real.

reproduz em estado abstrato, assim, explicando a dialética hegeliana, Marx (1985) analisando o movimento dialético idealista, afirma que:

Mais uma vez a razão conseguiu pôr-se como tese, esta tese, este pensamento, oposto a si mesmo, desdobra-se em dois pensamentos contraditórios, o positivo e o negativo, o sim e o não. A luta entre esses dois elementos antagônicos, compreendidos na antítese, constitui o movimento dialético. O sim tornando-se o não, o não se tornando o sim, o sim tornando-se simultaneamente sim e não, o não se tornando simultaneamente não e sim, os contrários se equilibram, neutralizam, paralisam. A fusão desses dois elementos contraditórios constitui um pensamento novo, que é a sua síntese. Este novo pensamento se desdobra ainda em dois pensamentos contraditórios que, por seu turno, se fundem em uma nova síntese. Deste trabalho de processo de criação nasce um grupo de pensamentos. Este grupo de pensamentos segue o mesmo movimento dialético de uma categoria simples, e tem por antítese um grupo contraditório. Destes dois grupos de pensamento nasce um novo, que é a sua síntese. (MARX, 1985, p. 105)

Essa explicação sobre a dialética hegeliana é colocada por Marx (1985) para logo em seguida demonstrar as contradições de um idealismo que não acha em si as explicações para os movimentos reais da economia política. O pensador do socialismo científico resume sua crítica na afirmação de que: “Para Hegel, portanto, tudo que ocorreu e que ainda ocorre é precisamente o que ocorre em seu próprio raciocínio” (MARX, 1985, p. 105). Desta forma Marx (1985) esclarece que o processo histórico já não existe enquanto sucessão de ordem temporal, mas que este processo significa apenas uma sucessão de ideias no entendimento, no qual o mundo vai se constituindo pelo movimento do pensamento.

Assim, as categorias que surgem a partir da lógica do movimento do pensamento não estão susceptíveis a sofrerem mudanças sociais pela ação dos seres humanos, são estanques. As relações sociais e históricas, que os materialismos históricos-dialéticos advogam, são móveis, uma vez que surgem da ação econômica e política dos seres humanos, em suas formas de produção de riquezas. Para exemplificar essas relações sociais materiais Marx afirma que:

Essas relações sociais determinadas são também produzidas pelos homens, como os tecidos de algodão, linho, etc. As relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens transformam o seu modo de produção, e, ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar a sua vida, eles transformam todas as suas relações sociais. O moinho movido pelo braço humano nos dá a sociedade com o suserano; o moinho a vapor dá-nos a sociedade com o capitalista industrial. Os mesmos homens que estabeleceram as relações sociais de acordo com a sua produtividade material produzem, também, os princípios, as ideias, as categorias, de acordo com as suas relações sociais. Assim, estas ideias, estas categorias são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem. Elas são produtos históricos e transitórios. (MARX, 1985, p. 106)

Para efeito de esclarecimento de como se dá os movimentos da economia política na gestação histórica é importante ainda citarmos outra explicação de Marx a respeito do movimento do materialismo histórico dialético, e de como de dentro das próprias categorias

históricas de um determinado tempo surgem as contradições que impulsionam mudanças sociais, econômicas e políticas que gestam uma nova sociabilidade, uma nova forma histórica que contem em si mesma, elementos de uma nova mudança. Usando o exemplo retirado do sistema feudal Marx nos esclarece que:

A feudalidade também possuía o seu proletariado – os servos -, que continha todos os germes da burguesia. A produção feudal também possuía dois elementos antagônicos, designados igualmente como o lado bom e o lado mau da feudalidade, sem se considerar que o lado mal se sobrepôs ao bom. É o lado mau que produz o movimento que faz a história, constituindo a luta. Se, na época da dominação da feudalidade, os economistas entusiasmados com as virtudes cavalheirescas, com a bela harmonia entre deveres e direitos, com a vida patriarcal das cidades, com o estado de prosperidade da indústria doméstica nos campos, com o desenvolvimento da indústria organizada pelas corporações, confrarias e grêmios- entusiasmados, enfim, com tudo o que constitui o lado bom da feudalidade, resolvessem eliminar tudo o que tornava sombrio este quadro -servidão, privilégios, anarquia-, o que aconteceria? Ter-se-ia eliminado todos os elementos constitutivos da luta e sufocado, no seu embrião, o desenvolvimento da burguesia. Ter-se-ia colocado o absurdo problema de liquidar a história. (MARX, 1985, p.116)

É na economia política que se encontra a anatomia da sociedade capitalista, é nela que os seres sociais desenvolvem suas relações, a partir de suas forças produtivas, da forma como os seres sociais se relacionam e transformam a natureza no sentido de produzirem sua vida, sua economia, sua cultura.

É a forma como os seres sociais elaboram a sua vida material que condiciona a forma como estes mesmos seres produzem seus elementos políticos, jurídicos, religiosos e culturais, o ser molda a forma de elaboração das forças produtivas ao mesmo tempo em que, num movimento dialético, é moldado por essas mesmas forças.

Podemos inferir ainda, a partir da crítica da economia política, que, no momento em que as forças produtivas de uma sociedade se chocam com as relações de produção dessa sociedade, há, na forma histórica, uma transformação social, um metabolismo que revoluciona a sociedade, dando-lhe novas características, transformando-lhes as estruturas.

A revolução das estruturas econômicas faz revolucionar também as estruturas jurídicas, sociais, políticas, filosóficas da sociedade, movimentando a história, trazendo para a realidade novas modulações, novas (super) estruturas.

Marx (1978) nos adverte que novas formas sociais só são possíveis quando há um amadurecimento das antigas forças produtivas, gerando forças revolucionárias que, por sua vez, geram novas estruturas de sociedade.

Uma sociedade não revoluciona sua forma histórica antes que haja uma transformação das “condições materiais de existência” (p. 130) na estrutura dessa sociedade. Assim é que a transformação histórico-social se dá, na medida em que:

Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada desenvolvimento as suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem a formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, político e espiritual (MARX, 1978, p. 130).

Assim, Marx (1998) afirma que, a consciência dos seres sociais não determina o ser, colocando na materialidade histórica, a gênese das relações que geram a consciência do ser social. As forças produtivas ativas, representadas aqui pelo trabalho, são o elemento ontológico primordial, como afirma Lukács (1979, p. 16), “através do trabalho, tem lugar uma dupla transformação. Por um lado, o próprio homem que trabalha é transformado pelo seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, a sua própria natureza”. Dessa forma:

A produção das ideias, nas representações da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens. As representações, o pensamento, o comércio material dos homens aparece aqui ainda como a emanação direta de seu comportamento material. O mesmo acontece com a produção intelectual tal como se apresenta na linguagem da política, nas das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. (MARX, 1998, p. 18).

Na mesma linha de raciocínio, Marx (1998) continua afirmando a importância das forças produtivas para o desenvolvimento da história, colocando no ser social, condicionado que é por tais forças, o papel de produtores da existência.

São os homens que produzem suas representações, suas ideias etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar. A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real. E, se, em toda a ideologia, os homens e suas relações nos aparecem de cabeça para baixo como em uma câmera escura, esse fenômeno decorre o seu processo de vida histórico, exatamente como a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico. Ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui é da terra que se sobe ao céu. Em outras palavras, não partimos do que os homens dizem, imaginam que representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital (MARX, 1998, p. 19).

A busca pelo entendimento do ser social leva o pesquisador, que se utiliza das diretrizes metodológicas de Marx, a tentar compreender a realidade, partindo do elemento fundante de

toda e qualquer sociabilidade, partindo do ser social. Assim, para a produção do conhecimento sobre a realidade:

Marx parte da gênese do ser social, do ato que funda a sociabilidade. É na análise desse ato que ele descobriu a origem, a natureza, e a função social essenciais do conhecimento científico. Por isso, sua primeira pergunta não é: O que é o conhecimento (se é possível, quais as possibilidades e limites, como se deve proceder para conhecer), mas: O que é o ser social? Quais as suas determinações essenciais? Por que essa pergunta deve preceder aquela relativa ao conhecimento? Porque o conhecimento é apenas uma das dimensões do ser social. Ora, se o conhecimento é apenas uma das dimensões da totalidade que é o ser social, então, sua origem, sua natureza e sua função social só poderão ser apreendidas na medida em que se conhecerem as determinações mais gerais e essenciais deste ser e na medida em que se identificar o lugar que o conhecimento ocupa na produção e reprodução do ser social como totalidade, ou seja, nas práxis sociais (TONET, 2018, p. 74).

Como já foi dito, nosso trabalho busca suporte filosófico e metodológico no materialismo histórico-dialético, considerando esse método científico como elemento essencial de apreensão, análise, compreensão da realidade objetiva e sua transformação através da ação histórica que os seres humanos podem imprimir no processo de desenvolvimento social.

Para tal intento, afirma-se que o materialismo histórico-dialético “realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento” (TRIVIÑOS, 1987, p. 51) e que “a história pode promover mudanças tanto mais profundas quanto maior for à participação das amplas massas populares nas ações históricas” (KONDER, 2015, p. 52).

Salientamos aqui, mais uma vez, que a história, resultado das trocas do ser social com a natureza, por meio do trabalho, é construída pelos indivíduos que, interagindo entre si, vivendo em sociedade, formam a base social sobre a qual transformam sua realidade na medida em que são transformados por ela.

Toda essa interação é realizada pelo imperativo ontológico que, para Marx, é o trabalho, elemento fundamental para formação humana. Este mesmo filósofo concebe o ser humano como:

Imediatamente ser natural. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, por um lado, munido de forças naturais, de forças vitais, é um ser natural ativo; estas forças existem nele como possibilidades e capacidades, como pulsões; por outro, enquanto ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, ele é o ser que sofre, dependente e limitado, assim como o animal e a planta, isto é, os objetos de suas pulsões existem fora dele, como objetos independentes dele. Mas esses objetos são objetos de seu carência, objetos essenciais, indispensáveis para a atuação e confirmação de suas forças essenciais. Que o homem é um ser corpóreo, dotado de forças naturais, vivo, efetivo, objetivo, sensível significa que ele tem objetos efetivos, sensíveis como objeto de seu ser, de sua manifestação de vida, ou que ele pode somente manifestar sua vida em objetos sensíveis efetivos (MARX, 2010, p. 127).

O fato de o ser humano existir em função de suas forças naturais, existir como ser de carecimento e que necessita promover o intercâmbio com a natureza para exercer a confirmação de suas forças essenciais no mundo, faz do ser humano um ser atuante no seu meio e produtor de sua própria história. Não obstante, “todos os homens devem ter condições de viver para fazer a sua própria história” (MARX, 1998, p. 21). O que significa dizer que o ser social precisa produzir seus próprios meios para satisfazer as suas necessidades naturais.

O que desefetiva o ser, alienando-o de sua própria essência, é a divisão do trabalho nos moldes que lhes são impostos na sociedade capitalista, uma vez que, alienado de suas capacidades de elaboração de sua própria história, o ser social perde a autonomia que lhe seria natural numa sociedade pela qual o processo revolucionário desmontasse as divisões de classe, fazendo com que o ser social pudesse: “caçar de manhã, pescar na parte da tarde, cuidar do gado ao anoitecer, fazer crítica após as refeições, a meu bel-prazer, sem nunca me tornar caçador, pescador ou crítico” (MARX, 1998, p. 28).

Segundo Bottomore (2001), antes mesmo de Karl Marx desenvolver o conceito de alienação, baseado em pressupostos materialistas, filósofos como Rousseau, Hegel e Feuerbach utilizaram o termo para dar destaque a elementos de suas construções filosóficas. O conceito de alienação fora usado em diversas situações que iam da transferência ou perda de propriedade privada à descrição de desvios de comportamentos no caso da psiquiatria.

Em Hegel (MENESES, 1992; MÉSZÁROS, 2016), a alienação corresponde ao processo de extrusão, êxtase (sair de si) que originava a natureza a partir do espírito absoluto, conceito que alcança sua maturidade na obra *A fenomenologia do espírito*. Nas palavras de Bottomore: “o conceito de auto alienação aplica-se, em Hegel, ao absoluto. A ideia absoluta (Espírito Absoluto), que para ele é a única realidade, é um “Eu” dinâmico envolvido em um processo circular de alienação e desalienação. Torna-se alienado de si mesmo na natureza (o que é a forma auto alienada da ideia absoluta) e volta a seu auto alienação no espírito infinito, o homem (que é o absoluto no processo de desalienação). Auto alienação e a desalienação são, dessa maneira, a forma do ser absoluto” (p. 20).

Há um outro sentido de alienação (MÉSZÁROS, 2016), que diz respeito ao ato da produção realizada pelo homem, em que este expressa-se (aliena) na produção de objetos, se objetificando na produção de produtos físicos, cultura e manifestações sociais. Nesse sentido, o conceito de alienação explica-se pela objetificação, que ocorre com tudo o que o homem produz quando realiza trabalho.

Mészáros (2016) explica o fenômeno da alienação a partir da elaboração marxista desse conceito, no sentido de que a alienação da humanidade, no sentido fundamental do tempo, refere-se à perda de controle: sua incorporação em uma força alienígena que se confronta com os indivíduos como poder hostil e potencialmente destrutivo.

Quando analisou a alienação em seus Manuscritos econômico-filosóficos, Marx (2010) indicou quatro aspectos principais da alienação dos seres humanos:

- (1) em relação à natureza;
- (2) em relação à sua própria atividade produtiva;
- (3) em relação ao seu "ser genérico", como membros do ser humano;
- (4) uns em relação aos outros.

Marx (2010) exemplifica a situação de alienação do trabalhador da seguinte forma:

Primeiro, que o trabalho é externo 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. 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. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório (MARX, 2010, p. 83)

Aqui, a categoria alienação ganha espaço em função das apropriações que a tecnologia e o gerencialismo fazem em relação ao trabalho docente. Assim, em vias de conclusão deste debate, é importante destacarmos que todo conhecimento produzido a partir de pressupostos do materialismo histórico-dialético, deve ter implícito em suas estruturas a ideia de que o saber sobre os processos que constituem a sociedade capitalista demonstra suas contradições e engendram as formas revolucionárias de transformação destas mesmas estruturas.

Dessa forma, o desvelamento dos processos que levam ao fenômeno da alienação como forma de desumanização do ser social, nesse caso tendo a uberização do trabalho como elemento que, reestruturando as relações de organização do trabalho, aprofunda o processo de alienação, pode propiciar as forças propulsoras e revolucionárias que impulsionem os trabalhadores e trabalhadoras a buscarem a sua emancipação diante da possibilidade de transformação social, que é resultado de uma tomada de consciência dos processos e dos mecanismos que, invariavelmente, levam à exploração do ser pelo ser.

A sociedade burguesa cria, com cada vez mais sofisticação, mecanismos de cooptação dos trabalhadores, que hoje apresentam as mais diversas características e condições sociais,

implicando numa, cada vez maior, complexidade, e, por conseguinte, dificuldade de apreensão de todas as determinantes e mediações que compõem esses mecanismos de exploração.

Essa busca pela compreensão das determinações e mediações que se relacionam com o objeto de estudo em debate, a saber: os processos de mediação do trabalho por TICs e a uberização do trabalho, tem como objetivo principal fazer a interpretação do real, para que este seja conhecido em sua estrutura da maneira como ele é, de forma que, independente das aspirações do pesquisador, esse objeto seja compreendido em sua dinâmica e nas suas relações com todo social. Por sua vez, esse entendimento do objeto será mais preciso quanto mais o pesquisador se filiar ao método utilizado na pesquisa e ao próprio objeto estudado.

O entendimento do objeto é, na realidade, o desvelamento de sua essência, a busca das suas determinações em detrimento de um conhecimento que se ancora apenas no entendimento do seu caráter fenomenológico (TONET, 2011), ou seja, de sua aparência. Essa forma de compreensão da realidade, que encontra respostas para os fenômenos em si mesmos, descartando suas relações sociais e suas construções históricas, produz o conhecimento acrítico da realidade, um conhecimento a-histórico, que não leva em consideração as construções e influências que o processo histórico exerce sobre os fenômenos da realidade.

É a apreensão e o desvelamento da essência dos fenômenos, suas determinações históricas, suas estruturas e a sua própria dinâmica, o objetivo do pesquisador quando empreende uma investigação de um determinado objeto de estudo.

Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visando alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando em sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto investigou (PAULO NETTO, 2011, p. 22).

Nesse sentido, a observação da realidade, o recolhimento de dados empíricos, a organização desses dados por categorias e a análise, sempre baseada em elaborações científicas, são elementos fundamentais para que o pesquisador possa apresentar resultados consistentes de sua pesquisa.

Ainda nos referenciando em Paulo Netto (2011), afirmamos que as conclusões, embora ancoradas num método científico consistente, apresentam caráter provisório em função do desenvolvimento histórico-dialético, carente de comprovação e retificações, ou, em consequência de incoerências com a realidade, do seu próprio abandono.

2.1. PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Diante dessas perspectivas teórico-metodológicas, elencamos a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a análise de redes sociais (ARS) (FRIGOTTO, 2017) para compor os nossos procedimentos metodológicos, entendendo que esses procedimentos podem nos fornecer as informações necessárias para o desenvolvimento desta pesquisa de caráter qualitativo.

Para o desenvolvimento desta tese foram necessários inúmeros esforços metodológicos, com pesquisas bibliográfica, feitas em livros, artigos, análises de dados de *rankings* educacionais, pesquisa documental, análises de plataformas digitais e um esforço sociológico, filosófico e histórico para elaborar uma interpretação desses dados, que encontraram na realidade o suporte mais importante de validação.

Nos apoiamos em Paulo Netto (2011) para afirmar que os procedimentos utilizados para o desenvolvimento dessa pesquisa são uma chave para a análise do nosso objeto de estudo, para a compreensão desta matéria em seus pormenores, compreensão esta que se dá na medida em que se vai analisando suas formas diferenciadas de desenvolvimento histórico, buscando sempre maneiras de compreender a conexão que existe entre essas formas. Para tanto, instrumentos e técnicas de pesquisa são fundamentais para que a pesquisa instrumentalize o pesquisador em sua busca pela compreensão do objeto estudado.

Dentre as técnicas utilizadas para coleta de informações deste trabalho, o levantamento bibliográfico nos forneceu o aporte teórico e o embasamento histórico-filosófico necessário para fundamentar nossa investigação, através dessa busca por uma bibliografia especializada fizemos um esforço para a elaboração de um arcabouço científico com as produções a respeito da uberização do trabalho docente, objeto de estudo dessa pesquisa.

Para melhor compreendermos o nosso objeto de estudo buscamos bibliografias que nos apontaram, além das condições históricas que levaram à precarização do trabalho e do trabalho docente, elementos de uma nova morfologia do trabalho, a saber: a uberização do trabalho com o conseqüente fenômeno da flexibilização total da atividade produtiva. As investigações em torno do nosso objeto foram de fundamental importância para montarmos um aparato teórico/histórico que se aproximasse da realidade investigada, nesse sentido:

1. Os fatos e movimentos históricos que (des) regulamentaram e modificaram as relações de trabalho ao longo do tempo, da I Revolução Industrial (ENGELS, 2010; MARX, 2006, 2007, 2014, 2015), com o advento da subsunção da tecnologia (maquinaria) ao capital, ao advento das novas morfologias do trabalho e suas conseqüências para a classe trabalhadora. Esse

levantamento nos serviu para compreendermos a formação dos fenômenos do trabalho que afligem os trabalhadores como um todo e, em especial, os trabalhadores e trabalhadoras docentes;

2. As formas de (des) regulamentação do trabalho docente no Brasil (ALVES, 2017, 2018; ANTUNES, 2005, 2012, 2018, 2019, 2020a, 2020b; BRAGA, 2017; FONTES, 2017; SLEE, 2020; VENCO, 2019) e como os novos fenômenos do trabalho, plataformização e uberização, concorrem para uma maior eficiência da precarização do trabalho docente;

3. As plataformas digitais e as TICs (GROHMANN, 2020; SLEE, 2017; SRNICEK, 2017; VAN DIJCK, 2018; VAN DOORN, 2021, ZUBOFF, 2015, 2020) que tensionam o trabalho docente, modificando as condições gerais da profissão, privatizando espaços públicos de educação e descaracterizando o trabalho docente.

Segundo Lakatos (2003), a pesquisa documental “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, até meios de comunicação orais e audiovisuais: filmes e televisão” (p. 183) e que reunimos no estado da arte¹³ desta pesquisa.

Dessa forma, também realizamos um levantamento do estado da arte sobre o tema nos seguintes repositórios: UFPE, ANPED, Portal SCIELO, no grupo GESTRADO da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e no banco de teses e dissertações da capes. Foram utilizados como descritores: “precarização do trabalho docente”, “reconfiguração do trabalho docente”, “Uberização do trabalho” e “Uberização do trabalho docente”, “plataformização do trabalho docente”. Em seguida, foram lidos os trabalhos, em sua integralidade, que apresentaram maior proximidade com a temática que pretendíamos debater. Apresentamos o resultado desse estudo na seção 5.3 da tese. Segue abaixo quadro com as referências selecionadas:

Tabela 1 - Quantitativo de trabalhos por banco de dados

Banco de dados	Nº	Título
Repositório UFPE	4	CARNEIRO, Reivan Marinho de Souza. Controle de qualidade e qualidade de vida: atuais formas de controle do capital sobre o

¹³ Ver anexo 1.

		<p>trabalho na reestruturação empresarial brasileira nos anos 90. UFPE, 2006.</p>
		<p>CAVALCANTI, Teresa Maria Tigre Holanda. A Reforma da Administração Pública: Pernambuco 1999-2002. UFPE, 2003.</p>
		<p>DOURADO, Debora Coutinho Paschoal. Qualidade de vida no trabalho: propósitos organizacionais e mecanismos de alienação do homem. UFPE, 2007.</p>
		<p>LIMA, Danielly Rolim. Reconfiguração da profissionalidade docente e prática reflexiva: o que dizem professores de Camaragibe- PE sobre contributos da formação continuada. UFPE, 2013.</p>
SCIELO	9	<p>ANDRÉ, Marli. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. PUC/SP, 2015.</p>
		<p>CROSO, Camilla; MODÉ MAGALHÃES, Giovanna. Privatização da educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação – São Paulo (SP), 2016.</p>
		<p>FAGUNDES. Los conceptos de professor investigador y profesor reflexivo: perspectivas de trabajo docente. Revista Brasileira de Educação, v. 21, n. 65, p. 281-298, 2016.</p>
		<p>LOCATELLI. Os professores no ensino superior brasileiro: transformações do trabalho docente na última década. Revista brasileira de estudos pedagógicos, 2017.</p>
		<p>PAVAN, Ruth; BACKES, José Licínio. O processo de (des) proletarização do professor da educação básica. Universidade Católica Dom Bosco, 2016.</p>
		<p>PIOLLI, Evaldo et al. Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. UNICAMP, 2018.</p>
		<p>DE SOUZA, Aparecida Neri. Trabalho docente em Universidades Públicas-olhares cruzados: Brasil e França. UNICAMP, 2017.</p>
		<p>VENCO, Selma. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? UNICAMP, 2019.</p>

		ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização: o empreendedorismo como novo nome para a exploração. Revista Jurídica: Trabalho e desenvolvimento humano, 2019.
GESTRADO	3	ÁVILA ASSUNÇÃO, Ada; ANDRADE OLIVEIRA, Dalila. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. UFMG, 2019.
		OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. UFMG, 2010.
		DUARTE, Alexandre William Barbosa; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Valorização profissional docente nos sistemas de ensino de Minas Gerais e Pernambuco. UFMG, 2014.
UBERIZAÇÃO E PLATAFORMIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	4	VAN DIJCK, J. & T. Poell. Social media platforms and education. In <i>The SAGE Handbook of Social Media</i> , edited by Jean Burgess, Alice Marwick & Thomas Poell. London: Sage. p. 579-591 2018
		DA SILVA, Amanda Moreira. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. Revista Trabalho necessário, 2019.
		ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização: a era do trabalhador just-in-time? 1. Estudos avançados, v. 34, n. 98, p. 111-126, 2020.
		GUERRA, Ana; DUARTE, Fernanda da Costa Portugal. Plataformização e trabalho algorítmico: contribuições dos Estudos de Plataforma para o fenômeno da uberização. Revista Eletrônica Internacional de Economia Política da Informação, da Comunicação e da Cultura, v. 22, n. 2, p. 38-55, 2020.
		GROHMANN, Rafael. Plataformização do trabalho: entre dataficação, financeirização e racionalidade neoliberal. Revista Eletrônica Internacional de Economia Política da Informação, da Comunicação e da Cultura, v. 22, n. 1, p. 106-122, 2020.
		RODRIGUES, Eduardo Santos Junqueira. Estudos de plataforma: dimensões e problemas do fenômeno no campo da educação. 2020.
		COSTA, M. F.; TEIXEIRA, P. H. M. O IMPACTO SUBJETIVO DA PRESSÃO PSICOLÓGICA INSTITUCIONAL NO

		COTIDIANO DE PROFESSORAS-MÃES DURANTE O ISOLAMENTO SOCIAL. INTER-AÇÃO (UFG. ONLINE), v. 46, p. 1-62, 2021.
--	--	---

Fonte: UFPE, ANPED, Portal SCIELO, Grupo GESTRADO

Entendendo que o método adotado para o desenvolvimento deste trabalho busca captar o movimento real, histórico, o fato grave de uma pandemia, que tem relações em sua causa com movimentos do próprio capital (KLEIN, 2008; HARVEY, 2020) não poderia ficar de fora, uma vez que o trabalho e as suas condicionantes respondem aos movimentos históricos.

Procedemos também uma análise documental, com o intuito de captar o movimento das plataformas em relação aos procedimentos no campo educacional, em relação aos docentes e as formas de regulação do trabalho que essas plataformas propõem, bem como documentos oficiais onde tentamos captar as proposições de políticas para o campo educacional. O levantamento das leis se deu, também, de forma histórica, buscando as origens das políticas de organização do trabalho, bem como, sua desestruturação. Foram analisados os seguintes documentos:

Tabela 2 – Análise documental – Leis e Projetos de Lei.

Documento	Descrição documental
Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943	Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho.
Lei 4.090, de 13/07/1962	Institui a Gratificação de Natal para os Trabalhadores.
Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974	Dispõe sobre o Trabalho Temporário nas Empresas Urbanas, e dá outras Providências. Art. 3º - É reconhecida a atividade da empresa de trabalho temporário que passa a integrar o plano básico do enquadramento sindical a que se refere o art. 577, da Consolidação da Leis do Trabalho.
LEI 9394/96	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Lei Nº 9.601/98	Dispõe sobre o contrato de trabalho por prazo determinado e dá outras providências.

Lei 13.260/2016	Regulamenta o disposto no inciso XLIII do art. 5º da Constituição Federal, disciplinando o terrorismo, tratando de disposições investigatórias e processuais e reformulando o conceito de organização terrorista; e altera as Leis nº 7.960, de 21 de dezembro de 1989, e 12.850, de 2 de agosto de 2013.
PLS ¹⁴ - 272/2016	Altera a Lei nº 13.260, de 16 de março de 2016, a fim de disciplinar com mais precisão condutas consideradas como atos de terrorismo.
LEI Nº 13.467, de 13 de julho de 2017	Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho.
Lei nº 13.429/2017	Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros.
Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017	Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo

¹⁴ Projeto de Lei do Senado Federal.

	Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
Projeto de Lei nº 1665, de 2020	Dispõe sobre medidas de proteção asseguradas ao entregador que presta serviço por intermédio de empresa de aplicativo de entrega durante a vigência da emergência em saúde pública decorrente do coronavírus responsável pela Covid-19.

Fonte: Sites da Câmara dos Deputados e do Senado Federal

Tabela 3 - Análise documental – Documentos de plataformas e editais.

Documento	Link
EDITAL- 001/2019 da empresa Edtech Prof- e inovação em educação.	https://inscricao-profe.inlinetech.com.br/
E-BOOK - O jeito Dot de fazer edtech.	https://conteudo.dotgroup.com.br/ebook_jeito_dot_de_fazer_edtech
Plataforma Summit Learning (FACEBOOK)	https://help.summitlearning.org/hc/en-us
Plataforma educacional COGNA	https://www.cogna.com.br/#lp-pom-block-30
Plataforma ALICERCE	https://www.alicercedu.com.br/
Diretrizes gerais sobre aprendizagem híbrida (CNE)	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
EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.	http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf
BNCC - Base Nacional Comum Curricular	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/
Carta da ANPED ao CNE	https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2021/11/parecer-ao-cne-ensino-hibrido5996.pdf
EDUCAÇÃO 4.0: Reflexões, práticas e potenciais caminhos.	http://www.hrenatoh.net/livros/educacao40.pdf

<p>ANFOPE-</p> <p>Manifestação com relação à Proposta de Diretrizes Gerais Sobre Aprendizagem Híbrida do CNE</p>	<p>http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/12/Nota ANFOPE Ensino Híbrido.pdf</p>
--	--

Fonte: pesquisa documental

2.2. TRATAMENTOS DE DADOS

Para o tratamento dos dados colhidos no trabalho de prospecção, realizamos a partir da pesquisa bibliográfica e da investigação documental, com o intuito de levantar respostas para os objetivos e o problema de nossa pesquisa, uma análise das morfologias do trabalho docente que se submete aos aparelhamentos das tecnologias de plataformas num processo de uberização do trabalho que avança na atualidade.

Na interpretação dos dados, utilizamos a hermenêutica-dialética, que, segundo (MINAYO, 2000, p. 217), se define como “um ‘caminho do pensamento’, como uma via de encontro entre as ciências sociais e a filosofia”. Dessa forma, ainda segundo Minayo (2000), os passos da interpretação hermenêutica-dialética são:

(a) diferenciar a compreensão do contexto da comunicação, da compreensão do contexto do próprio pesquisador; (b) para isso, explorar e deduzir as definições de situação que o texto transmitido permite, a partir do mundo da vida do autor e de seu grupo social. Esse mundo da cotidianidade é o horizonte, o parâmetro do processo de entendimento do texto com o qual seus contemporâneos e interlocutores concordam ou discordam sobre algo, num único mundo objetivo, num mundo social comum, num mundo de intersubjetividades; (c) O pesquisador ao analisar pode pressupor que compartilha com o autor suas referências formais à vida social. Busca entender porque o sujeito da fala acredita em determinada situação social, valoriza determinadas normas e atribui determinadas ações ou responsabilidades a certos atores sociais. Em resumo, busca entender porque o autor do texto o apresenta dessa forma e não de outra (MINAYO, 2000, p. 221).

Assim, buscamos inferir, a partir da interpretação conferida aos dados de nossa pesquisa, os elementos necessários ao esclarecimento e ao entendimento do nosso objeto de pesquisa,

entendendo os dados como resultantes de processos históricos e sociais, sendo esses dados, resultantes de “múltiplas determinações, mas com significado específico” (MINAYO, 2000, p. 227).

A partir do delineamento dos elementos teórico-metodológicos e dos métodos de tratamento de dados elencados acima, nossa pesquisa pretendeu lançar um olhar sobre as formas de mediação do trabalho docente a partir das TICs e de sua reconfiguração/redefinição a partir do fenômeno da uberização dessa atividade, que pode ser definida aqui por plataformização, desregulamentação, flexibilização com consequência de espoliação dos direitos trabalhistas dos professores.

A análise de plataformas que se colocam no papel de mediadoras da atividade docente pôde nos fornecer elementos para o conhecimento desses fenômenos de uberização do trabalho docente. Assim, recorreremos, na investigação, a análise de plataformas como: Cogna, DOT digital group, Edital PROF-E, com o intuito de captarmos o movimento das novas formas de relações trabalhistas dos docentes.

3. O USO DAS TECNOLOGIAS APLICADAS À EXTRAÇÃO DE MAIS-VALIA: APONTAMENTOS HISTÓRICOS PARA O PROCESSO DE UBERIZAÇÃO DO TRABALHO

“As máquinas aumentaram, certamente, o número dos abastados ociosos”

Karl Marx

Partindo do fato de que o sistema capitalista, pela sua própria característica metabólica, procura, na luta contra o setor que trabalha, desmontar os aparatos de proteção social dos trabalhadores, para que os níveis de lucro das classes que exploram o trabalho se mantenham em alta, é necessário observar as alterações pelas quais as morfologias do trabalho passam, para que se tenha ideia aproximada de como o capital modifica suas estratégias de exploração da classe trabalhadora.

O nosso esforço aqui nesta seção é fazer um levantamento histórico do movimento das forças produtivas, em sua caminhada rumo ao processo de uberização, para posteriormente tentarmos auferir se esses efeitos do mundo do trabalho se inserem no campo do trabalho docente. É importante também registrar a nossa intenção de tentar captar as modificações da organização do trabalho no sentido de extrair dessas novas morfologias as possibilidades de tendências que podem se consolidar ou não no atual contexto ou num eventual pós-pandemia de covid-19.

No campo educacional notamos, primeiramente, um avanço de tendências de desregulamentação do trabalho, a partir da inserção de reformas de cunho neoliberal na gestão educacional, como analisado por Freitas (2012), no movimento dos reformadores empresariais e como essas reformas levaram a uma desmoralização do magistério com a consequente tentativa de destruição do sistema público de educação.

De forma preliminar, e para efeito de exposição das questões relacionadas à uberização do trabalho, nesta pesquisa, notamos que há uma tendência de adesão dos trabalhadores aos aplicativos e plataformas como mediadores para a venda de sua força de trabalho (ANTUNES, 2018), notadamente os motoboys, entregadores de pizza, trabalhadores do *care*¹⁵, por exemplo, cumprem jornadas extremamente longas e desgastantes, sem, contudo, contarem com as garantias legais que outras categorias de trabalhadores ainda conservam. Essa “adesão” se dá, na maioria dos casos, pelas imposições sócio-históricas indicadas pelo capital, que usa

¹⁵ Trabalhadores do *Care* constituem, segundo Antunes (2018), um conjunto de trabalhadores que engloba: “Médicos, enfermeiros (...) cuidadores de idosos, crianças, doentes, portadores de necessidades especiais etc)” (ANTUNES, 2018, p. 34)

artifícios legais, como reformas nas leis que garantem condições de trabalho, e artifícios ideológicos, que tentam cooptar as subjetividades dos trabalhadores (GRAMSCI, 2002) em função da reprodução do capital.

Nós apoiamos em Slee (2017), para afirmarmos que a mesma lógica sistêmica da espoliação do trabalho e, por consequência, a lógica da exploração do trabalhador, observa-se que os meios de trabalho, todo o instrumental necessário para realização do determinado serviço, não é fornecido pela empresa/aplicativo que contrata determinados serviços. Assim, é o próprio trabalhador que deve arcar com os custos dos equipamentos e instrumentos que servem para auferir lucros para empresa/aplicativo contratante. Esse fenômeno é observado não só no caso do aplicativo Uber, que oferece serviços de transporte, mas encontra-se também observado em aplicativos de diversas formas de serviços, como os que provem entregas de alimentos, como é o caso do Uber Eats e Ifood, sem que seus entregadores tenham qualquer garantia de seguridade, tendo que os mesmos proverem os equipamentos, motos, bicicletas, celulares, EPI's e ficarem à disposição dos aplicativos muitas vezes por até dezoito horas por dia.

São essas formas de desregulamentação do trabalho, ou as suas diversas formas de sub-regulamentação, com as consequências que vêm chamando a atenção de pesquisadores na área da sociologia do trabalho. Essas novas morfologias do trabalho vêm sendo detectadas por diversos estudos, os quais estão avançando no desvelamento das mediações que possibilitam a ocorrência do fenômeno da espoliação do trabalho através das plataformas digitais.

Assim, autores como Abílio (2019); Alves (2006, 2017, 2018) e Antunes (2004, 2005, 2010, 2012, 2017, 2018, 2019, 2020a, 2020b, 2021) fazem análises que têm demonstrado como o trabalho, quando regido pelas TICs no contexto da uberização, tem aprofundado o processo de espoliação das condições de trabalho na sociedade brasileira atual.

As grandes protagonistas dessas modificações nas relações, e na organização, do trabalho são as plataformas digitais, que promovem a mediação entre os trabalhadores e os consumidores finais de determinados serviços. A principal função dessas plataformas, ao contrário do que o senso comum possa inferir, não é a de prover o encontro entre o consumidor e o serviço, nem de prover trabalho para supostos empreendedores.

A função dessas plataformas/ aplicativos é a de promover o controle da atividade dos trabalhadores, visando com isso uma maior exploração do trabalho e conseqüentemente uma maior extração de mais-valia, ao mesmo tempo em que incute na subjetividade dos trabalhadores a ideia de que estes são empreendedores e não explorados.

A ideia de controle do trabalho rebate no conceito de capitalismo de vigilância, típico dos tempos de TICs no contexto do chamado *big data*, esse debate remete ao fato de que grandes plataformas, como a Google ou o *Facebook*, sem excluir a própria Uber ou plataformas que oferecem serviços educacionais (Google, Microsoft, Cogna), coletam informações do seus usuários e que podem fazer os mais diversos usos, do incentivo ao consumo, direcionando propaganda, passando pelo controle do tempo e da produtividade do trabalho até a manipulação de eleições, inclusive em grandes democracias, como foi o caso do Brasil, com Bolsonaro, e dos Estados Unidos, com Trump.

O conceito de *big data* se confunde com o de capitalismo de vigilância, de acordo com as reflexões de Zuboff (2015). Para o autor, a *big data* ou o capitalismo de vigilância compõe um mecanismo de acumulação, onde a previsibilidade da conduta humana se torna uma ferramenta de condução de procedimentos para uma mais efetiva geração de receitas e controle, seja do mercado ou das formas de trabalho. Slee (2017), nos alerta para o fato de que a Uber, por exemplo, pune os motoristas que recusam viagens, mesmo que o trabalhador julgue perigoso ou não lucrativa a atividade proposta pelo aplicativo.

O poder que os algoritmos exercem sobre os consumidores, automatizando seu comportamento em favor do consumo de produtos direcionados àquelas subjetividades capturadas pelo capital, é denominado de instrumentalismo por Zuboff (2020). Desta forma, o capitalismo de vigilância direciona condutas, instrumentalizando informações e utilizando esse comportamento instrumentalizado para auferir lucros e/ou persuadir trabalhadores a se submeterem ainda mais aos mecanismos de exploração, assim:

Os capitalistas de vigilância descobriram que os dados comportamentais mais preditivos provem da intervenção no jogo de modo a incentivar, persuadir, sintonizar e arrebanhar comportamento em busca de resultados lucrativos. Pressões de natureza competitiva provocaram a mudança, na qual processos de máquina automatizados não só conhecem nosso comportamento, como também moldam nosso comportamento em escala. Com tal reorientação transformando conhecimento em poder, não basta mais automatizar o fluxo de informação sobre nós; a meta agora é nos automatizar (ZUBOFF, 2020, p.19).

Nos automatizar é exatamente o que apontam os estudos sobre as estratégias do capital para maximizar as potencialidades da exploração da força do trabalho. Motoristas, entregadores, profissionais do *care*, professores, podem estar tendo seus comportamentos moldados pela própria interação com as plataformas que medeiam suas atividades cotidianas. Ainda a esse respeito o mesmo autor afirma que:

Nessa fase da evolução do capitalismo de vigilância, os meios de produção estão subordinados a “meios de modificação comportamental” cada vez mais complexos e

abrangentes. Dessa maneira, o capitalismo de vigilância gera uma nova espécie de poder que chamo de instrumentalismo. O poder instrumental conhece e molda o comportamento humano em prol das finalidades de terceiros. Em vez de armamentos e exércitos, ele faz valer sua vontade através do meio automatizado de uma arquitetura computacional cada vez mais ubíqua composta de dispositivos, coisas e espaços “inteligentes” conectados em rede (ZUBOFF, 2020, p.19).

Voltemos a Zuboff (2015) para pontuar que a relação capital/tecnologia, no que diz respeito ao aumento da exploração do trabalhador, não é fenômeno recente e está, de forma histórica, ligada à própria gênese das formas mais eficientes de exploração do trabalho. O autor argumenta que a mesma lógica algorítmica utilizada para automatizar operações no capitalismo do século XXI: “pouco diferia daquele presente em séculos anteriores: substituir o corpo humano por máquinas que possibilitassem maior controle e continuidade” (ZUBOFF, 2015.p. 20). Na impossibilidade da substituição total do corpo humano pelas máquinas, o capital se voltou para o uso das tecnologias para o domínio, controle e direcionamento desse corpo.

Ao longo da história, esse processo de relação do trabalhador com as tecnologias voltadas à produção foi sendo modificada e refinada para melhor atender aos intentos do capital. Assim, desde o advento da revolução industrial que já se notava a relação, desfavorável, da tecnologia com os seres humanos.

Na medida em que o capital subsumiu os aparatos tecnológicos, os seres humanos foram, e ainda são submetidos às mais graves formas de exploração e alienação do trabalho, no sentido de terem o fruto do seu trabalho alienado de si, como colocado por Marx (2010), onde o trabalhador está em si quando fora do trabalho.

3.1. A CHAMADA ACUMULAÇÃO PRIMITIVA OU DE ONDE COMEÇA A VIOLÊNCIA DO CAPITAL CONTRA O TRABALHO

Com o suor do teu rosto comerás o teu pão, até que voltes ao solo, pois da terra foste formado; porque tu és pó e ao pó da terra retornarás!
Gênesis 3:19

Segundo a mitologia hebraica, o ser humano teria sido condenado, pela ousadia de ter adquirido o conhecimento do bem e do mal, a viver do seu trabalho, do suor do seu rosto. A bem da verdade, o capital subverte o mito contido no velho testamento, uma vez que nele apenas os trabalhadores, aqueles que vendem sua força de trabalho, continuam condenados ao suplício do labor.

Aqueles que são donos do capital, como se fossem aparentados de Deus, vivem da exploração do suor alheio, como se fossem escolhidos por Ele para explorar a parte dos seus filhos condenada ao trabalho. É com essa metáfora que Marx (1976), inicia sua reflexão sobre as origens da acumulação primitiva de capitais e de como essa acumulação levou milhões de seres humanos ao suplício do trabalho, assim, segundo o filósofo da economia política:

A legenda do pecado original teológico conta-nos, contudo, como o homem foi condenado a comer seu pão com o suor de seu rosto; a história do pecado original econômico, no entanto nos revela por que há gente que não tem necessidade disso. Tanto faz. Assim se explica que os primeiros acumularam riquezas e os últimos, finalmente, nada tinham para vender senão sua própria pele. E desse pecado original data a pobreza da grande massa que até agora, apesar de todo seu trabalho, nada possui para vender senão a si mesma, e a riqueza dos poucos, que cresce continuamente, embora há muito tenham parado de trabalhar (MARX, 1976, p. 339).

Aqui constatamos que o trabalhador é livre, livre porque não há, no sistema do capital, uma relação de pertencimento do trabalhador aos meios de produção. Essa constatação de alienação se aplica exatamente na relação dos trabalhadores do século XXI com os meios de produção. Uma vez que são mediados por plataformas ou aplicativos há uma ilusão de transferência de propriedade dos meios de produção do trabalho para aqueles que trabalham e a mediação passa a ser a grande responsável pela gestão da exploração e do acúmulo de lucros.

Temos assim a caracterização das formas de trabalho uberizadas baseadas nos estudos sobre a acumulação primitiva, onde há a separação do trabalhador da mediação entre trabalhador e cliente, fazendo com que, numa atualização do debate, haja uma separação daqueles que trabalham da “propriedade das condições do seu trabalho”, uma vez que essa mediação fica por conta das plataformas ou aplicativos. Assim:

Portanto, o processo que cria a relação-capital não pode ser outra coisa que o processo de separação de trabalhador da propriedade das condições de seu trabalho, um processo que transforma, por um lado, os meios sociais de subsistência e de produção em capital, por outro, os produtores diretos em trabalhadores assalariados. A assim chamada acumulação primitiva é, portanto, nada mais que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção. Ele aparece como “primitivo” porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção que lhe corresponde (MARX, 1976, p. 340).

Na passagem da idade média para a era do capital, a classe trabalhadora foi expropriada dos seus meios de produção para poder, nos novos arranjos produtivos, ser um vendedor de si mesmo. Ainda segundo Marx (1976), os trabalhadores só poderiam se adequar aos novos quando, forçados pelas novas condições históricas, se desfaziam dos seus meios de produção e das garantias de subsistência que o antigo regime lhes oferecia. As formas de expropriação estão, segundo o autor, em debate. Escritas “nos anais da humanidade com traços de sangue e fogo” (MARX, 1976, p. 341).

A uberização é uma forma de reprodução dessas relações de expropriação e separação dos trabalhadores dos meios de produção e das formas de gestão do seu próprio trabalho. Aqui, os donos dos “novos meios de produção” são, em verdade, donos dos meios de mediação entre o trabalho e a mais-valia.

Se, na passagem das formas medievais de produção para as formas capitalistas de produção, foi necessário “libertar” o trabalhador, lançando-os na condição de proletários livres, “livres como pássaros” (MARX, 1976, p. 342), na era da uberização há um movimento de retorno à ideia de uma liberdade irrestrita, agora das leis de proteção trabalhista, que foram conquistadas a duras penas pela luta dos trabalhadores.

Essa “liberdade” serve, tão somente, para que aqueles que exploram o trabalho não tenham nenhuma responsabilidade para com os trabalhadores. A análise ora em termo serve para demonstrar como ocorreu o aparecimento de um novo modo de produção, mas também nos serve de modelo para tentarmos compreender como essas relações se reproduzem em tempos de tecnoeconomia e/ou tecnopolítica.

Se o modo de produção capitalista nasce da separação do trabalhador dos seus meios de produção, ele se reproduz na interferência que faz naquilo que sobrou de garantias trabalhistas, desregulamentando as regras e atuando em novas formas de mediação do trabalho. A violência contemporânea que assistimos acontecer contra a classe trabalhadora não é novidade quando se trata do capital, comentando como a duquesa de Sutherland decidiu “modernizar” os campos, Marx relata que:

De 1814 até 1820, esses 5 mil habitantes, cerca de 3 mil famílias, foram sistematicamente expulsos e exterminados. Todas as suas aldeias foram destruídas e arrasadas pelo fogo, todos os seus campos transformados em pastagem. Soldados britânicos foram encarregados da execução e entraram em choque com os nativos. Uma velha senhora foi queimada nas chamas da cabana que ela se recusava a abandonar. Dessa forma, essa madame apropriou-se de 794 mil acres de terras, que desde tempos imemoriais pertenciam ao clã (MARX, 1976, p. 350/351).

Marx demonstra o estrago humano que as ações de desapropriação criaram nas populações que sofreram a violência do capital. Sua descaracterização, aculturação e perda de suas terras criaram seres humanos desterrados não só dos seus meios de sobrevivência, mas das formas próprias de identidade cultural, assim:

A duquesa foi tão longe com seus nobres sentimentos a ponto de arrendar por 2 xelins e 6 pence, em média, o acre de terra às pessoas do clã que desde séculos tinham vertido seu sangue pela família. Ela dividiu toda a terra roubada ao clã em 29 grandes arrendamentos para a criação de ovelhas, cada um habitado por uma única família, na maioria servos ingleses de arrendatários. No ano de 1825, os 15 mil gaélicos já tinham sido substituídos por 131 mil ovelhas. Aquela parte dos aborígenes que foi jogada na orla marítima procurou viver da pesca. Eles se tornaram anfíbios e viviam, como diz

um escritor inglês, metade sobre a terra e metade na água e viviam, com tudo isso, apenas a metade de ambas (MARX,1976, p. 350/351).

Assim são os efeitos das ações que o capital faz recair sobre as costas dos/ trabalhadores, sejam os camponeses gaélicos, seja os entregadores do *Ifood* ou até mesmo os professores da EAD. Os trabalhadores e trabalhadoras sempre estarão, no sistema do capital, deformados pela exploração que os desumaniza e os transformam em máquinas de produzir mais valia. Vale ressaltar que quando os capitalistas viram que a pescaria dos gaélicos dava lucro, os gaélicos foram novamente expulsos de suas terras no litoral e de sua condição de anfíbios, para adaptarem-se a outros ambientes, cada vez mais insalubres.

Não pode ser coincidência que hoje, no Brasil, haja uma arquitetura da exclusão, que impede pessoas em situação de rua de dormirem embaixo de pontes ou que impedem de pessoas com boa vontade de ajudar de alimentar aqueles que estão excluídos pelo próprio sistema. Marx (1976) relata que:

Esmoleiros velhos e incapacitados para o trabalho recebem uma licença para mendigar. Em contraposição, açoitamento e encarceramento para vagabundos válidos. Eles devem ser amarrados atrás de um carro e açoitados até que o sangue corra de seu corpo, em seguida devem prestar juramento de retornarem a sua terra natal ou ao lugar onde moraram nos últimos 3 anos e “se porem ao trabalho” (to put himself to labour). Que cruel ironia! Henrique VIII, o estatuto anterior é repetido, mas agravado por novos adendos. Aquele que for apanhado pela segunda vez por vagabundagem deverá ser novamente açoitado e ter a metade da orelha cortada; na terceira reincidência, porém, o atingido, como criminoso grave e inimigo da comunidade, deverá ser executado (MARX,1976, p. 356).

A análise que segue é um retrato dos movimentos que o capital realiza, nos dias de hoje, para desregular o trabalho, usando o próprio Estado para legislar em detrimento da classe trabalhadora. Em sua análise, Marx (1976) denuncia a situação degradante do trabalhador que tem que vender a si mesmo enquanto a classe dominante usa o Estado para, nas palavras de Marx, “regular” o salário.

Lembremos que o Estado hoje busca desregular o salário num movimento contrário ao relatado acima, mas com os mesmos objetivos em contextos legais diferentes. Assim, Marx relata que:

Não basta que as condições de trabalho apareçam num pólo como capital e no outro pólo, pessoas que nada têm para vender a não ser sua força de trabalho. Não basta também forçarem-nas a se venderem voluntariamente. Na evolução da produção capitalista, desenvolve-se uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição, costume, reconhece as exigências daquele modo de produção como leis naturais evidentes. A organização do processo capitalista de produção plenamente constituído quebra toda a resistência, a constante produção de uma superpopulação mantém a lei da oferta e da procura de trabalho e, portanto, o salário em trilhos adequados às necessidades de valorização do capital, e a muda coação das condições econômicas sela o domínio do capitalista sobre o trabalhador. Violência extra-econômica direta é ainda, é verdade, empregada, mas apenas excepcionalmente. Para o curso usual das

coisas, o trabalhador pode ser confiado às “leis naturais da produção”, isto é, à sua dependência do capital que se origina das próprias condições de produção, e por elas é garantida e perpetuada. Outro era o caso durante a gênese histórica da produção capitalista. A burguesia nascente precisa e emprega a força do Estado para “regular” o salário, isto é, para comprimi-lo dentro dos limites convenientes à extração de mais-valia, para prolongar a jornada de trabalho e manter o próprio trabalhador num grau normal de dependência. Esse é um momento essencial da assim chamada acumulação primitiva (MARX, 1976, p. 359).

Não é preciso um esforço muito grande para saber que a análise supracitada pode caracterizar um retrato das condições de trabalho uberizadas, guardadas, obviamente, as nuances históricas daquele e deste contexto histórico, podemos vislumbrar semelhantes bases da exploração capitalista, hoje, nos tempos de flexibilização total do trabalho.

Esse movimento apenas retrata a volta que o capital está dando às formas mais primitivas de exploração, repetindo nos dias de hoje a bestialização da exploração, típica do processo de revolução industrial, só que com mecanismos mais refinados de cooptação da subjetividade dos trabalhadores e com formas tecnológicas mais avançadas para promover a mediação do trabalho, a saber: as plataformas digitais.

Se Marx (1976) argumenta que o que possibilita a acumulação primitiva de capitais é a expropriação dos meios de produção dos trabalhadores, então o que dizemos dos mecanismos tecnológicos, leia-se aplicativos e plataformas, que fazem a mediação do trabalho, realizando o trânsito entre aquele que oferece a sua força de trabalho e o consumidor final? A propriedade privada foi deslocada do trabalhador para o capitalista, fazendo com que o capitalista, detentor dessa propriedade, os meios de produção, se permita não trabalhar ao mesmo tempo que que enriquece com a exploração do trabalho alheio.

A uberização desapropria o trabalhador não só do domínio que este tem de mediar seu trabalho, uma vez que aplicativos e plataformas passam a fazer esse papel, mas ainda consegue desregular o trabalho, precarizando e intensificando a atividade laborativa de muitas categorias de trabalhadores, inclusive da atividade docente. Sobre esse processo Marx afirma que:

A propriedade privada do trabalhador sobre seus meios de produção é a base da pequena empresa, a pequena empresa uma condição necessária para o desenvolvimento da produção social e da livre individualidade do próprio trabalhador. Na verdade, esse modo de produção existe também durante a escravidão, a servidão e outras relações de dependência. Mas ela só floresce, só libera toda a sua energia, só conquista a forma clássica adequada, onde o trabalhador é livre proprietário privado das condições de trabalho manipuladas por ele mesmo, o camponês da terra que cultiva, o artesão dos instrumentos que maneja como um virtuose (MARX, 1976, p. 379).

Entende-se assim que o capital só conseguiu se reproduzir se utilizando dos métodos mais vis que a humanidade, através do seu processo histórico, pode assistir. A violência das

expropriações dos trabalhadores, a pilhagem, o roubo e depois a institucionalização desta violência pelo Estado, através de legislação assassina, como se pode constatar acima, fez com que houvesse um processo de apropriação, não só da propriedade privada dos trabalhadores, como de sua autonomia enquanto ser.

3.2. SALÁRIO POR PEÇA: FORMAS DE AUTO RESPONSABILIZAÇÃO DO TRABALHO EM TEMPOS DE UBERIZAÇÃO

“O salário por peça é a forma de salário mais adequada ao modo de produção capitalista”
Karl Marx, O capital

Os efeitos das reestruturações produtivas (ANTUNES, 2020) a partir da crise dos anos 70 do século XX, e de como essas mudanças foram metabolizando mudanças importantes, que tiveram impulso no Brasil a partir dos anos 1990, quando dos avanços de reformas neoliberais, sobretudo na governança de Fernando Henrique Cardoso (ANTUNES, 2005), embora praticamente todos os governos da chamada nova república concorreram para implementar reformas neoliberais.

Nesse contexto específico do capital, com foco no aprimoramento das formas de exploração do trabalho, o trabalho por produção, também conhecido como trabalho por peça, se apresenta como um desses mecanismos sofisticados de regulação do trabalho adaptado aos tempos de auto-gestão do trabalho pelos trabalhadores.

O salário por peça, como colocado por Marx (2013), é uma forma salário que ativa no trabalhador os mecanismos de autogestão do trabalho. Os trabalhadores se tornam “seus próprios patrões”, embora continuem vendendo sua força de trabalho e sendo explorados de forma até mais intensa e violenta, como é o caso dos trabalhos mediados por plataforma, como atesta Slee (2017).

Marx (2013) nos alerta para o fato de que o salário por peça permite ao contratante firmar com o trabalhador um contrato de esforço onde este ganha por quantidade de tempo e esforço que dedica a sua atividade laboral. É importante destacar que as formas salários caracterizadas por Marx são: o salário por peça e o salário por tempo, onde o salário por tempo se constitui da:

Soma de dinheiro que o trabalhador recebe por seu trabalho diário, semanal, etc. constitui a quantia do seu salário nominal, ou do seu salário estimado segundo o valor. Porém, é claro que, conforme a extensão da jornada de trabalho, quer dizer, conforme a quantidade de trabalho diariamente fornecida pelo trabalhador, o mesmo salário diário, semanal etc. pode representar um preço muito diferente do trabalho, isto é,

quantia de dinheiro muito diferentes para a mesma quantidade de trabalho. Assim, ao considerarmos o salário por tempo, temos de distinguir, por sua vez, entre a quantia total do salário diário, semanal etc. e o preço do trabalho. Mas como encontrar esse preço, isto é, o valor monetário de uma dada quantidade de trabalho? O preço médio do trabalho é obtido ao dividirmos o valor diário médio da força de trabalho pelo número de horas de jornada média de trabalho (MARX, 2013, p. 406)

Dados os fatores e cálculos que demarcam o salário por tempo, podemos então investigar a outra forma de salário caracterizada por Marx (2013), e que se adequa aos formatos de exploração típicos do trabalho realizado pela mediação de plataformas e aplicativos, no contexto da uberização da organização do trabalho, seja na entrega de comida, correspondências, seja na quantidade de aulas que possa oferecer, para poder aumentar o seu salário. A forma salário por peça já é contabilizada como forma de domínio sobre trabalhadores sem contrato nem garantias trabalhistas, como é o caso do trabalho uberizado. Assim:

Na atualidade, explorando intensamente as contradições experimentadas pelos trabalhadores nas suas relações de emprego, está em curso um processo de subordinação direta – sem a mediação de emprego ou contrato – dos trabalhadores às mais variadas formas de capital. Multiplicaram-se as modalidades jurídicas para enquadrar tais situações, seccionando desigualmente direitos das relações concretas (efetivas) de trabalho. Assim, ao lado da permanência de empregos com contratos regulares (e direitos), multiplicam-se formas paralelas, com contratos parciais (tempo determinado, jornada parcial ou alongada), terceirizações em vários níveis (subcontratações), subordinação sem contrato (bolsistas, estagiários etc.), salário por peças, trabalho a domicílio, pessoa jurídica (quando o trabalhador cria uma empresa cujo objetivo é vender sua força de trabalho, uma das modalidades do empreendedorismo, na qual o próprio trabalhador torna-se “empresa”, para a qual não estão previstos direitos trabalhistas, ou ainda “trabalho voluntário”, quando trabalhadores aceitam realizar tarefas “sociais” com a expectativa de posteriormente conseguirem empregos) (FONTES, 2017, p. 48)

Lembremos que o: “salário por peça não é senão uma forma modificada de salário por tempo” (MARX, 2013, p. 411) o seu uso é adequado para o alcance de níveis de intensificação e de alargamento das jornadas de trabalho. É interessante notar aqui que a forma salário por peça se adequa ao trabalho uberizado/plataformizado por exigir do trabalhador uma quantidade maior, determinada pelo próprio trabalhador, de serviços prestados para que haja compensação salarial pelo esforço dispendido. Assim, para diferenciar as duas formas de salário, temos que:

Na realidade, o salário por peça não expressa diretamente nenhuma relação de valor. Não se trata de medir o valor da peça pelo tempo de trabalho nela incorporado, mas, ao contrário, de medir o trabalho gasto pelo trabalhador pelo número de peças por ele produzido. No salário por tempo, o trabalho se mede por sua duração imediata; no salário por peça, pela quantidade de produtos em que o trabalhador se condensa durante um tempo determinado. O preço do próprio tempo de trabalho é, por fim, determinado pela equação: valor do trabalho de um dia = valor diário da força de trabalho. O salário por peça, portanto, não é mais que uma forma modificada do salário por tempo (MARX, 2013, p. 412)

No salário por peça é a capacidade de produção de cada um que determina o valor a ser recebido, ou a capacidade de se dedicar mais tempo e mais energia ao serviço a ser oferecido. Esse esforço na produção individual, ou na maior capacidade de oferecer serviços, tem efeito colateral sobre a sociabilidade da classe trabalhadora, uma vez que esse tipo de forma salário impulsiona a concorrência entre os próprios trabalhadores.

Aqui se nota a força que o salário por peça tem de capturar os nexos psicofísicos dos trabalhadores no sentido de que estes se convençam de que são gestores e/ou empreendedores, quando na verdade o que se tem é um contexto de intensificação do trabalho que, por sua vez, é mediado pela forma de pagamento por peça. Nos apoiamos em Pires (2021) para afirmarmos que o salário por peça, analisado por Marx em *O Capital*, guarda semelhanças, no que diz respeito ao controle do trabalho e as consequências de precarização na forma trabalho uberizada, onde a intensificação do trabalho, pela expansão de sua jornada, os baixos salários e a ausência de proteção social, via direitos trabalhistas, faz com que a situação de degradação que os trabalhadores de revolução industrial enfrentavam, não seja tão diferente daquilo que testemunhamos hoje.

O capital busca criar um esforço ideológico para justificar as crises de emprego gerada por suas próprias contradições. Podemos traduzir essa ideologia com a expressão “mito do empreendedorismo”. Esse mito se apoia numa visão acrítica da realidade e tem ganhado o afeto de muitos através do discurso dos empreendedores, assim:

Os empreendedores de palco vendem palestras e enchem salas de congressos, com um discurso que está normalmente mais próximo do de um pastor evangélico do que de um professor de economia. Com falsas promessas de uma prosperidade fácil e com receitas rápidas baseadas em ideias de senso comum, estes empreendedores recorrem a um discurso emocional em estilo de autoajuda, mas as suas lições são do domínio do entretenimento (CAMPOS; SOEIRO, 2016.p. 9).

Este mito do empreendedorismo cria ilusões de sucesso para que mais e mais trabalhadores se convençam de que a culpa por suas condições de vida não é do capital. Essa falácia ideológica do empreendedorismo:

Exibe-se como uma ideia generosa e evidente face à crise generalizada do emprego. Mas propõe um mundo de gente livre e de microempresários felizes em tudo contrastante com a realidade que nos rodeia: um mar de gente precária, uma economia cada vez mais destruída pelo empobrecimento e novas formas de servidão no trabalho, nomeadamente em resultado da individualização das relações de emprego. O empreendedorismo apresenta-se como a saída para a crise do emprego. Mas trata-se de uma saída que acentua a lógica neoliberal enraizada na origem do problema (CAMPOS; SOEIRO, 2016, p. 10).

Aqui, o casamento entre o mito do empreendedorismo e a forma salário por peça encontra na própria crise crônica do capital seu meio para se propagar, assim, e ainda de acordo com os autores supracitados:

Com uma retórica assente na liberdade e na autonomia individual, a narrativa do empreendedorismo tem, por isso, um efeito político cada vez mais evidente: fazer com que cada um se sinta o responsável único pela sua situação. Desembaraçados do contrato de trabalho, instilados de «espírito empreendedor» e munidos de conselhos para melhorar a nossa «empregabilidade», não é afinal um mundo de produtores autônomos o que temos pela frente, mas uma selva de exploração, de desigualdade e de desproteção social. Uma selva na qual o discurso do empreendedorismo se constitui como uma nova forma de dominação, tanto mais eficaz quanto mais incorporada na subjetividade e quanto mais capaz de nos fazer interiorizar a culpa pela nossa própria desgraça (CAMPOS; SOEIRO, 2016, p. 10)

Os trabalhadores são incitados a contraírem empréstimos para comprar meios para entrarem no trabalho uberizado, vendendo sua força de trabalho em troca de um “salário por peça”, onde o discurso utilizado é de que o trabalhador faz o seu próprio salário como se fosse um empreendedor. Venco (2021), nos alerta que a forma trabalho advinda das relações uberizadas estão ligadas ao modo salário por peça, onde o trabalhador é incitado a trabalhar muito além daquilo que suas forças permitem, para assim poderem usufruir de um salário que, ainda assim, é considerado baixo. Assim:

Dado o salário por peça, é natural que o interesse pessoal do trabalhador seja o de empregar sua força de trabalho o mais intensamente possível, o que facilita ao capitalista a elevação do grau normal de intensidade. É igualmente o do interesse pessoal do trabalhador prolongar a jornada de trabalho, pois assim aumenta seu salário diário ou semanal. Com isso, ocorre a reação já descrita no caso do salário por tempo, abstraindo do fato de que o prolongamento da jornada de trabalho, mesmo mantendo-se constante a taxa do salário por peça, implica, por si mesmo, uma redução no preço do trabalho (MARX, 2013, p. 413)

No que concerne aos elementos já mencionados aqui, de que há, no caso do salário por peça, uma falsa sensação de autonomia, onde o trabalhador se coloca no lugar de empreendedor, ao mesmo tempo em que se isola/aliena de sua condição de classe, nota-se que o esforço individual, reforçado pela recompensa financeira, cria um ambiente de falseamento de sensações de liberdade e de controle sobre seu próprio trabalho. Assim sendo:

No que diz respeito à receita real surgem, aqui, grandes diferenças, conforme os distintos níveis de destreza, força, energia, resistência etc. dos trabalhadores individuais. Isso não altera naturalmente em nada a relação geral entre capital e trabalho assalariado. Em primeiro lugar, as diferenças individuais se compensam na totalidade da oficina, de modo que, num tempo determinado de trabalho, ela fornece o produto médio, e o salário total que nela é pago equivale ao salário médio desse ramo industrial. [...] a proporção entre o salário individual do trabalhador insulado corresponde a massa de mais-valor individualmente fornecida por ele. Mas o maior espaço de ação que o salário por peça proporciona à individualidade tende a desenvolver, por um lado, tal individualidade e, com ela, o sentimento de liberdade, a independência e o autocontrole dos trabalhadores; por outro lado, sua concorrência uns contra os outros (MARX, 2013, p. 413)

Há aqui um aspecto importante a ser ressaltado no que diz respeito às formas de resistência à exploração que se gesta a partir do modo salário por peça. Nesse sentido o próprio Marx (2013) alerta para o fato de que há uma tendência de rebaixamento do salário na medida em que a produtividade aumenta, ou seja, o salário tende a diminuir ao mesmo tempo em que o tempo de trabalho diminui na produção de uma peça, ou, em termos contemporâneos, no oferecimento de um serviço. Esse fenômeno causa, ainda segundo o mesmo autor: “lutas constantes entre o capitalista e os trabalhadores” (MARX, 2013, p. 414).

No contexto do trabalho mediado por plataformas a situação dos trabalhadores tem se colocado um pouco diferente. A crescente individualização nos espaços de trabalho, a tendência ao não engajamento coletivo e/ou sindical e o distanciamento que as plataformas criam entre os trabalhadores tendem a desmobilizar as lutas dos trabalhadores por melhorias de condições de trabalho e de salário (ALVES, 2021; ANTUNES e BRAGA, 2009), embora, com todos os mecanismos de desmobilização, os trabalhadores continuem resistindo. Nesse contexto, até mesmo as demissões começam a adquirir um novo sentido como descrito abaixo:

A velha figura do RH, na tenebrosa salinha em que o operário recebia a terrível notícia da demissão foi despojada de toda a sordidez do ritual capitalista e transformada na mais pragmática e insólita forma de relação capital-trabalho, a demissão pela via de um bloqueio em seu celular. Sem poder de reação, sem nem mesmo entender o porquê, os trabalhadores estão demitidos. A nova faceta da demissão é mediada por algo “intangível e impalpável”, o algoritmo do aplicativo. Supostamente dado o comportamento do trabalhador, o algoritmo identificaria quem não teve a produtividade esperada e simplesmente descarta a força de trabalho ao gosto do planejamento programado. E quando não é demissão, é o controle pela via da pontuação, outra demanda sensível do movimento (o fim das pontuações), já que os “autônomos” entregadores são obrigados a estarem disponíveis diariamente, do contrário afeta-se sua pontuação e eles recebem menos entregas nos dias posteriores. Assim, o questionamento do “bloqueio indevido” é embrionário, porque a crítica a lógica do aplicativo poderia ser mais ampla, mas é fundamental porque questiona essa nova forma de demissão não só sem justa causa, mas sem explicação, e que tem papel ativo nos trabalhadores de intensificar e controlar o trabalho a partir das tecnologias de big data e inteligência artificial (pensando as pontuações), que funcionam como algo desprovido de intencionalidade, a “mão invisível do algoritmo” (TONELO, 2020)¹⁶

A perspectiva é, como já alertado por Antunes (2018), a de uma situação em que servir, ser servo, é um privilégio. Nas condições apresentadas acima, o autor aponta condições de trabalho semelhantes aos da escravidão, onde sempre se trabalha mais e se recebe menos, onde os acidentes de trabalho se ampliam, ao mesmo tempo em que a assistência social e de saúde voltada aos trabalhadores desaparece, assim a constituição das novas morfologias do trabalho

¹⁶ Disponível em: < <https://www.esquerdadiario.com.br/A-paralisacao-do-entregador-o-destino-da-uberizacao-em-disputa> > Acesso em : 31 AGO 2021

tendem a solapar ainda mais os trabalhadores em favorecimento daqueles que apenas lucram com a exploração do trabalho.

É também importante notar que a uberização do trabalho atinge os docentes de forma a precarizar a atividade daqueles e daquelas que ensinam. A constatação é de que: “Os docentes já vivenciam situações semelhantes aos motoristas uberizados, pois estão sempre disponíveis, o rendimento é incerto, cujo grau de instabilidade financeira pode ser sintetizado pela máxima: se não trabalhar, não come, não mora” (VENCO, 2021, p. 25). Aqui, a uberização do trabalho docente nos é apresentada de forma bastante clara, os efeitos da uberização, sobretudo no que concerne a informalização e a intensificação do trabalho, faz com que características típicas do trabalho uberizado sejam detectadas também no trabalho docente. Ainda para Venco (2021):

Estudos desenvolvidos talharam a comparação entre motoristas da Uber e docentes. As entrevistas realizadas ao longo dos anos indicam que a jornada indefinida dos professores, os quais necessitam buscar em diversas escolas uma quantidade de aulas capaz de permitir a mínima sobrevivência e, assim como os concursados, estão em permanente avaliação e disponibilidade, pois, ao contrário, não serão novamente chamados pela direção. Assim, as duas categorias profissionais precisam estar permanentemente disponíveis, pois os ganhos dependem do pagamento por peça, como alertava Marx (1982) (VENCO, 2021, p. 22).

O que o trabalho docente tem assistido, no contexto da Gig economy, onde fazer bico tem se tornado quase que uma regra, é a depreciação das condições de trabalho. Venco (2021) admite que a presença de características da uberização no trabalho docente não são exatamente uma novidade, mas que se os docentes: “ainda não estão em situação igualitária à dos motoristas de plataforma” (VENCO, 2021.p. 23), podem experienciar situação análoga aos serviços mediados por plataformas como uma tendência cada vez mais permanente de reconfiguração das condições do seu trabalho.

3.3. A TECNOLOGIA SUBSUMIDA PELO CAPITAL PARA A EXPLORAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA

“Abandonado a si mesmo, o capital está fadado a produzir uma estrutura de classe oligárquica e plutocrática cada vez mais vulnerável, sob a qual a massa da população mundial deve se virar para ganhar a vida ou morrer de fome”

David Harvey, 17 contradições e o fim do capitalismo

Engels (2010), em “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra”, descreve o processo de desenvolvimento das máquinas e suas consequências para os trabalhadores ingleses da I Revolução Industrial, ao relacionar o desenvolvimento tecnológico com o aumento da miséria e da fome, Engels não prevê o futuro que a tecnologia traria para os trabalhadores, ele apenas constata, em seu contexto histórico, o que a tecnologia, quando apropriada com fins de exploração do ser humano, pode fazer.

Lembremos que: “A tecnologia pode ser definida como o uso de processos e coisas naturais na fabricação de produtos para propósitos humanos. Em sua base, a tecnologia define uma relação específica, dinâmica e contraditória, com a natureza” (HARVEY, 2016, p.133) tomando essa contradição importante do capital como parâmetro, retomamos Engels (2010), notando que o pensador prussiano descreve como as primeiras máquinas de fiar foram, com velocidade estonteante, retirando empregos e barateando a força de trabalho naquele país. Sob aquelas condições históricas, descreve com acuidade como as máquinas, no contexto do capital, jogavam os trabalhadores em situação de extrema penúria, como se estivesse descrevendo aqueles que rodam as cidades com caixas de pizza nas costas, ou os que transportam pessoas e mercadorias em seus próprios carros, ou até mesmo os chamados para substituir um professor faltoso através de um aplicativo.

Foi pela força motriz dessa tecnologia de fiar e de tecer, marca da revolução industrial, que as contradições que se estruturavam no mundo do trabalho começaram a tomar vulto histórico naquele contexto. Ao mesmo tempo em que cidades cresciam, a burguesia se desenvolvia, a população se multiplicava e o preço dos produtos caíam, o proletariado empobrecia e era forçado, pela adoção das novas tecnologias que surgiam, em detrimento da manufatura caseira, a vender suas terras e migrarem para os centros produtores, onde encontravam uma situação degradante e condições de pauperização.

É da própria dinâmica do sistema de reprodução do capital as formas de degradação humana que se dão a partir da exploração que as classes dominantes impõem à classe

trabalhadora. Essas formas de exploração não só criam condições insalubres para os trabalhadores como, também, fomentam a degradação da vida como um todo e, nesse contexto, dos nexos psicofísicos que são capturados em nome da geração de riquezas para um grupo pequeno que explora a massa que trabalha e que produz. Para Harvey (2016):

As mudanças tecnológicas do capitalismo, para as quais contribui e das quais se alimenta com voracidade, derivam, em suma, da atividade de vários agentes e instituições. Essas inovações criam um amplo domínio de possibilidades mutáveis para sustentar ou aumentar a lucratividade do capital (HARVEY, 2016, p. 136).

Nesse contexto, a servidão que se metaboliza a partir dos elementos alienadores e da subsunção dos trabalhadores aos interesses do capital (MARX, 2015), quando este absorve o trabalho vivo e o submete aos seus interesses na produção da mais-valia, se mostra atemporal. Atemporal porque ligada à mesma infraestrutura histórica que produz esse fenômeno, uma vez que o sofrimento que, Engels (2010), relata em seu estudo sobre a situação da classe trabalhadora na Inglaterra, durante a revolução industrial, pode ser facilmente notado, na maioria das cidades do mundo no século XXI.

É importante, no contexto atual, adicionar a esta condição de exploração os elementos tecnológicos que contribuem decisivamente para uma maior eficiência na extração de mais-valia e, ao mesmo tempo, uma maior eficácia na subsunção (MARX, 2015), e na consequente alienação do trabalho (MARX, 2010).

Aqui reproduzimos relato de Engels ao se deparar, pelas ruas de Londres, com as massas de trabalhadores ingleses em tempos de revolução industrial. E, no relato que segue, nota-se que o comportamento observado naquela época em muito se assemelha ao que se pode notar nos dias de hoje:

Depois de pisarmos, por uns quantos dias, as pedras das ruas principais, depois de passar a custo pela multidão, entre as filas intermináveis de veículos e carroças, depois de visitar os “bairros de má fama” desta metrópole – só então começamos a notar que esses londrinos tiveram de sacrificar a melhor parte de sua condição de homens para realizar todos esses milagres da civilização de que é pródiga a cidade, só então começamos a notar que mil forças neles latentes permaneceram inativas e foram asfixiadas para que só algumas pudessem desenvolver-se mais e multiplicar-se mediante a união com as de outros. Até mesmo a multidão que se movimenta pelas ruas tem qualquer coisa de repugnante, que revolta a natureza humana. Esses milhares de indivíduos, de todos os lugares e de todas as classes, que se apressam e se empurram, não serão *todos eles* seres humanos com as mesmas qualidades e capacidades e com o mesmo desejo de serem felizes? E não deverão *todos eles*, enfim, procurar a felicidade pelos mesmos caminhos e com os mesmos meios? Entretanto, essas pessoas se cruzam como se nada tivessem em comum, como se nada estivessem a realizar uma com a outra e entre elas só existe o tácito acordo pelo qual cada uma só utiliza uma parte do passeio para que as duas correntes da multidão que caminham em direções opostas não impeçam seu movimento mútuo – e ninguém pensa em conceder ao outro sequer um olhar (ENGELS, 2010, p. 67).

O que se depreende do relato supracitado é o fato histórico de que o desenvolvimento tecnológico se dá no mesmo espectro da degradação dos trabalhadores, na medida em que essa tecnologia é utilizada para o aperfeiçoamento da extração de mais valia, nos seus mais diversos aspectos, indo dos elementos físicos, uma vez que todas as forças que um trabalhador possa reunir devem ser empregadas na produção (GRAMSCI, 2002b), (ou nos serviços, no contexto da uberização do trabalho), aos elementos da alienação que faz com que o ser não se entenda como parte integrante da humanidade (MARX, 2010), onde este ser não se reconhece no outro, aparece na fala de Engels (2010), na medida em que ele cita a indiferença que se espalha na multidão, que não busca a felicidade por meios comuns ou que, no que tange o interesse comum, apenas conseguem fazer com que o caminho para o trabalho, nas calçadas das cidades, não seja atrapalhado.

Assim, achamos nos relatos de Engels (2010) sobre a situação da classe trabalhadora na Inglaterra, elementos para que possamos realizar uma ponte temporal que tente alcançar os nexos que ligam essas duas épocas. Encontra-se assim, na tecnologia aplicada à produção, os elementos que “desefetivam” e submetem os trabalhadores aos mais diversos tipos de desumanização. Dessa forma, embora o capital tente vender a ideia de que com o desenvolvimento tecnológico o setor que produz ganha, há a constatação de que:

O aperfeiçoamento das máquinas se opera continuamente e que, se o operário consegue inserir-se num novo setor de trabalho (supondo que isso seja possível), logo será deslocado, perdendo, conseqüentemente, aquele pouco de segurança que ainda lhe restava para ganhar o pão, na realidade, a burguesia limita-se a tirar proveito do aperfeiçoamento das máquinas (ENGELS, 2010. p. 176).

Neste ponto Antunes e Alves (2004) reforçam essa ótica que enxerga a alienação do trabalhador implementado pelo desenvolvimento tecnológico, quando afirmam que:

Contrariamente à interpretação que vê a transformação tecnológica movendo-se em direção à idade de ouro de um capitalismo saneado, próspero e harmonioso, estamos presenciando um processo histórico de desintegração, que se dirige para um aumento do antagonismo, o aprofundamento das contradições do capital. Quanto mais o sistema tecnológico da automação e das novas formas de organização do trabalho avança, mais a alienação tende em direção a limites absolutos (ANTUNES e ALVES, 2004,p. 348).

Essa é uma contradição importante que podemos apontar a partir da leitura que Engels (2010) fez da classe trabalhadora na Inglaterra da Revolução Industrial, e que podemos utilizar nas nossas reflexões sobre a uberização do trabalho, o avanço tecnológico, seja a máquina que se move pela força do vapor, da combustão, do aplicativo de celular ou da plataforma, causa a degradação da vida dos trabalhadores, simplesmente porque a condição da tecnologia dentro da

lógica do capital, onde o trabalho é subsumido, é a de fortalecer aqueles que vivem da exploração do trabalho, sem qualquer preocupação com os trabalhadores.

Independente da época, ou do tipo de avanço técnico, entende-se que a tecnologia, no lugar de libertar o ser humano do trabalho, já que supostamente ela produziria os meios de sobrevivência humana, aprisiona-o, uma vez que o uso tecnológico se dá, como já exposto aqui, para o aperfeiçoamento da exploração da força de trabalho e para a captura, inclusive, da subjetividade do trabalhador. Recorremos, ainda, a Engels para afirmar que:

Numa ordem social organizada, tais aperfeiçoamentos seriam uma ótima coisa; porém, num regime em que reina a guerra de todos contra todos, uns poucos indivíduos se apossam das vantagens que deles derivam e subtraem à maioria os seus meios de subsistência. Qualquer aperfeiçoamento das máquinas põe alguns operários na rua e quanto mais importante é o progresso, maior é a parcela da classe jogada no desemprego; assim, todo aperfeiçoamento mecânico tem, para um bom número de operários, os mesmos efeitos de uma crise comercial, gerando miséria, sofrimentos e crime (ENGELS, 2010, p. 174).

Na impossibilidade de se libertar do trabalho em função do avanço tecnológico, o trabalhador tem que se mesclar à tecnologia para sobreviver, o resultado desse processo é a alienação do trabalhador e o aumento da degradação do trabalho, como avalia Antunes (2018):

Como a máquina não pode suprimir o trabalho humano, é necessária uma maior interação entre a subjetividade que trabalha e a nova "máquina inteligente". Nesse processo, o envolvimento interativo maquínico pode intensificar ainda mais o estranhamento do trabalho, ampliando as formas modernas da reificação, distanciando ainda mais a subjetividade do exercício de uma cotidianidade autêntica e autodeterminada. Mais: se o estranhamento permanece e, mesmo, se complexifica nas atividades de ponta do ciclo produtivo, naquela parcela aparentemente mais "estável" e inserida da força de trabalho que exerce o trabalho intelectual abstrato, o cenário é ainda mais intenso nos extratos precarizados da força humana de trabalho, que vivenciam as condições mais desprovidas de direitos e a instabilidade cotidiana, Dada pelo trabalho *part-time*, temporário, precarizado, para não falar nos crescentes contingentes que vivenciam o desemprego estrutural. Sob a incerteza e a superfluidade dadas pela condição da precarização ou de risco do desemprego, o estranhamento pode assumir formas ainda mais intensificadas e mesmo brutalizadas, pautadas pela perda (quase) completa da dimensão de humanidade (ANTUNES, 2018, p. 107).

Marx (2015), nos seus esboços da crítica da econômica política, escritos entre 1857 e 1858, trata desse processo de desenvolvimento tecnológico e de seus desdobramentos para com os trabalhadores. No esboço supracitado, o elemento tecnológico desenvolve o trabalho quase que de forma autônoma, colocando o trabalhador como parte aderente desse mecanismo. Esse processo se assemelha ao que ocorre com os trabalhadores que operam a partir de aplicativos, ainda que nessa modalidade de exploração do trabalho a atividade intelectual seja mais importante (ANTUNES, 2018). Nesse contexto, o próprio trabalho intelectual é capturado,

dando aos que exploram essa força produtiva ainda mais domínio sobre o processo de extração de mais valia.

A análise que se desenvolve nesse estudo corre no sentido de afirmar o poder de domínio da tecnologia, que Marx (2015) denominará de “sistema de maquinaria” (p. 929), que altera o meio de trabalho para fazê-lo atuar como metabolizador do capital, ao mesmo tempo em que o próprio processo de produção, ou de atividade no setor de serviços é responsável por colocar o ser humano a serviço da maquinaria¹⁷ e não o contrário. Assim:

Em nenhum sentido a máquina aparece como meio de trabalho do trabalhador individual. A sua *differentia specifica* não é de forma alguma, como no meio de trabalho, a de mediar a atividade do trabalhador sobre o objeto; ao contrário, esta atividade é posta de tal modo que tão somente medeia o trabalho da máquina, a sua ação sobre a matéria-prima supervisionando-a e mantendo-a livre de falhas (MARX, 2015, p.929-930).

No nosso contexto de análise percebemos que a maquinaria medeia o trabalho e que o trabalhador opera quase que desconectado do processo de produção, no caso dos serviços, executando atividades, com importância secundária, uma vez que, no contexto da uberização, é o ser humano que pode ser substituído em caso de “mal funcionamento”.

Na passagem que segue podemos perceber como a maquinaria passa a ser elemento principal que atua na relação de produção, e como esta passa a atuar sobre a consciência do trabalhador para submetê-lo à lógica do capital, onde o próprio processo de produção se confunde com o processo de apropriação do trabalho vivo:

A ciência, que força os membros inanimados da maquinaria a agirem adequadamente como autômatos por sua construção, não existe na consciência do trabalhador, mas atua sobre ele por meio da máquina como poder estranho, como poder da própria máquina. Na produção baseada na maquinaria, a apropriação do trabalho vivo pelo trabalho objetivado – da força ou atividade valorizadora pelo valor existente por si, inerente ao conceito do capital – é posta como caráter do próprio processo de produção, inclusive de acordo com os seus elementos materiais e seu movimento material. O processo de produção deixou de ser processo de trabalho no sentido de processo dominado pelo trabalho como unidade que o governa (MARX, 2015, p. 930).

Note-se que Marx (2015) advoga a ideia de que o trabalhador é incorporado ao sistema maquínico, absorvido, subsumido pela maquinaria e por isso coisificado, colocado à disposição do capital para ser explorado como máquina. É interessante notar que o avanço tecnológico é também o refinamento das formas de exploração do trabalho pela maquinaria, desta feita, a

¹⁷ Utilizaremos o termo maquinaria como sinônimo de tecnologia para a atualização do presente debate. Esclarecemos que a atualização se dará apenas em termos de linguagem uma vez que, tomando por base a leitura do texto marxiano em análise neste tópico, os elementos conceituais são, espantosamente atuais, dando conta de diversos processos que se repetem na atualidade, quando se analisa a relação ser humano-máquina e de como essa correlação de forças concorre para a desefetivação e subsunção do trabalhador pelo capital.

tecnologia informacional, a inteligência artificial, guarda em seu bojo as formas mais arrojadas e eficientes de exploração do trabalho humano. Para Harvey (2016):

O capital inventou, inovou e adotou formas tecnológicas cujo principal objetivo é melhorar seu controle sobre o trabalho, tanto no processo do trabalho quanto no mercado de trabalho. Essa tentativa de controle envolve não só a eficiência física, mas também a autodisciplina dos trabalhadores empregados, a qualidade da mão de obra disponível no mercado, os hábitos culturais e a mentalidade dos trabalhadores em relação às tarefas que se espera que realizem e os salários que esperam receber (HARVEY, 2016, p. 147).

O trabalhador é disposto como elemento adicional, apêndice da maquinaria, apenso dos aplicativos de celulares que, como a antiga maquinaria industrial, promove a subsunção de quem produz, que, de forma eficiente, submete o ser humano à maquinaria a serviço do capital. No capital, o ser social é reduzido, como afirmado em Marx (2015), onde o trabalhador torna-se tão somente um autômato, tratando-se como maquinaria e não reconhecendo no outro uma vida que esteja distante do conceito de máquina. Não queremos afirmar aqui, no entanto, que os mesmos efeitos da maquinaria da primeira revolução industrial sobre a humanidade se repetem na era da informatização. Marx (2015) entende que:

Por conseguinte, um modo de trabalho determinado aparece aqui diretamente transposto do trabalhador para o capital na forma da máquina, e por meio dessa transposição sua própria capacidade de trabalho é desvalorizada. Daí a luta dos trabalhadores contra a maquinaria. O que era atividade do trabalhador vivo devém atividade da máquina. Assim, a apropriação do trabalho pelo capital, o capital absorvendo em si o trabalho vivo, se apresenta ante o trabalhador de maneira cruamente perceptível – “como se tivesse amor no corpo” (MARX, 2015, p. 940).

Parte dos estudos de Marx sobre o funcionamento do capital, como podemos observar aqui, foi dedicada ao estudo da maquinaria, do seu desenvolvimento, aplicação e consequências para ao processo de produção e, à vista disso, para o proletariado. Nesse sentido, fica a análise sobre a possibilidade de que a maquinaria pudesse libertar o ser humano do jugo do trabalho, na medida em que este mecanismo substituísse a força humana, não passa de utopia no contexto do capital, uma vez que este sistema visa o aumento da extração de mais-valia e não há nele outro objetivo que não este. Num contexto mais atual, a tecnologia induz ao desemprego a traz consequências danosas para os trabalhadores, neste contexto:

O papel do desemprego tecnologicamente induzido na regulação dos salários, a busca de produtos cada vez mais baratos para sustentar a mão de obra (fenômeno Walmart), a fim de tornar mais aceitáveis os baixos salários, a crítica a qualquer proposta de salário social (como se fosse um incentivo ao espaço) e outras manobras semelhantes constituem um domínio da luta de classes em que as invenções e mediações tecnológicas são cruciais (HARVEY, 2016, p. 148).

Assim, o capital dirime a possibilidade de emancipação do trabalho, porque se apropria da maquinaria/tecnologia para tornar mais eficiente a exploração da força que produz, o que ocorre com os aplicativos e plataformas nos dias atuais, eliminando a ideia de que a maquinaria/tecnologia favorecesse a reorganização da produção, do tempo gasto com trabalho e a redistribuição da renda produzida neste processo, o que só ocorreria com a superação da lógica capitalista.

No *Capital Marx* (2014) retoma o debate sobre a maquinaria e, além de mostrar como se deu o desenvolvimento tecnológico, traça um panorama de como o proletariado é submetido pelo processo de desenvolvimento tecnológico no lugar de se libertar em função dele. Ele nos alerta que:

Tornando supérflua a força muscular, a maquinaria permite o emprego de trabalhadores sem força muscular ou com desenvolvimento físico incompleto, mas com membros mais flexíveis. Por isso, a primeira preocupação do capitalista, ao empregar maquinaria, foi a de utilizar o trabalho das mulheres e das crianças. Assim, de poderoso meio de substituir trabalho e trabalhadores, a maquinaria transformou-se imediatamente em meio de aumentar o número de assalariados, colocando todos os membros da família do trabalhador, sem distinção de sexo e de idade, sob o domínio direto do capital. O trabalho obrigatório, para o capital, tomou o lugar dos folguedos infantis e do trabalho livre realizado, em casa, para própria família, dentro limites estabelecidos pelos costumes (MARX, 2014, p. 451).

Para ilustrar melhor essa contradição basta observarmos que a tecnologia poderia diminuir bastante o tempo de trabalho, no entanto o que Marx (2014) observou, e pelo que se observa hoje, na uberização, é que o tempo de dedicado ao trabalho aumenta na proporção do avanço tecnológico, uma vez que o gerenciamento do trabalho por TICs leva a “intensificação e extensão do tempo de trabalho” (ABÍLIO, 2020.p.119). A tecnologia intensifica o trabalho na medida em que consegue diminuir a porosidade¹⁸ do trabalho e aumentar o tempo disponível do trabalhador para quem compra a sua força de trabalho.

Basta situarmos no debate os motoristas de Uber, entregadores, professores contratados por plataformas, lembrando que estes passam boa parte do tempo esperando (ANTUNES, 2018) a solicitação dos aplicativos e plataformas para que exerçam sua atividade laboral sem que, contudo, possam, sob pena de serem mal avaliados ou perderem a atividade remunerada para a qual ficam à disposição, abandonar a condição de estarem sempre disponíveis ao serviço da “maquinaria”. Aqui Marx observa que:

Se a maquinaria é o meio mais poderoso para aumentar a produtividade do trabalho, isto é, para diminuir o tempo de trabalho necessário à produção de uma mercadoria,

¹⁸ Para Dal Rosso (2008) a porosidade se expressa “no sentido de uma atividade intercalada por momentos de não-trabalho. Ou seja, a jornada compreende em seu interior duas realidades: momentos de trabalho e de não-trabalho. (...) Durante os tempos mortos, os porosos o trabalhador não trabalha e não produz valor” (DAL ROSSO, 2008, p. 47).

em mãos do capital torna-se ela, de início nos ramos industriais de que diretamente se apodera, o meio mais potente para prolongar a jornada de trabalho além de todos os limites estabelecidos pela natureza humana. A maquinaria gera novas condições que capacitam o capital à da plena vazão a essa tendência constante que o caracteriza, e cria novos motivos para aguçá-la por trabalho alheio (MARX, 2014, p. 460).

Como resultado desse tipo de exploração mais eficiente promovido pela tecnologia há, para o trabalhador, dois efeitos sobre sua atividade, esta é alongada e intensificada ao mesmo tempo em que, pela criação de uma população de trabalhadores excedentes, o capital passa a dispor de uma reserva de oferta de mão de obra que se submete, para poder sobreviver, às mais duras condições de trabalho. Nesse contexto:

Aplicação capitalista da maquinaria cria motivos novos e poderosos para efetivar a tendência de prolongar sem medida o dia de trabalho e revoluciona os métodos de trabalho e o caráter do organismo de trabalho coletivo de tal forma que quebra a oposição contra aquela tendência. Demais, ao recrutar para o capital camadas da classe trabalhadora que antes eram inacessíveis e ao dispensar trabalhadores substituídos pelas máquinas, produz uma população trabalhadora excedente, compelida a submeter-se à lei do capital. Daí esse estranho fenômeno da história da indústria moderna: a máquina põe abaixo todos os limites morais e naturais da jornada de trabalho. Daí o paradoxo econômico que torna o mais poderoso meio de encurtar o tempo de trabalho no meio mais infalível de transformar todo o tempo da vida do trabalhador e de sua família em tempo de trabalho de que pode lançar mão o capital para expandir seu valor (MARX, 2014, p. 466).

Em vias de conclusão deste debate, para efeito de reflexão, o próprio Marx (2014) nos alerta para o fato de que é necessário que o trabalhador compreenda que a tecnologia não é o mal, o mal é a forma de apropriação, de subsunção, que o capital faz desse aparato tecnológico, independente do tempo histórico em que é feito, mudando, é obvio, sua eficiência em explorar o trabalho na medida em que refina e aprimora sua tecnologia. Cabe ainda um último, e longo, mas necessário, alerta a respeito da maquinaria:

O instrumento de trabalho, ao tomar a forma de máquina, logo se torna concorrente do próprio trabalhador. A auto expansão do capital através da máquina está na razão direta do número de trabalhadores cujas condições de existência ela destrói. Todo o sistema de produção capitalista baseia-se na venda da força de trabalho como mercadoria pelo trabalhador. A divisão manufatureira do trabalho particulariza essa força de trabalho, reduzindo-a à habilidade muito limitada de manejar uma ferramenta de aplicação estritamente especializada. Quando a máquina passa a manejar a ferramenta, o valor de troca de força de trabalho desaparece ao desvanecer seu valor de uso. O trabalhador é posto fora do mercado como o papel moeda retirado da circulação. A parte da classe trabalhadora que a maquinaria transforma em população supérflua, não mais imediatamente necessária à auto expansão do capital, segue uma das pontas de um dilema inarredável: ou sucumbe na luta desigual dos velhos ofícios e das antigas manufaturas contra a produção mecanizada, ou inundada todos os ramos industriais mais acessíveis, abarrotando o mercado de trabalho e fazendo o preço da força de trabalho cair abaixo do seu valor. Para os trabalhadores lançados à miséria, é um grande consolo, dizem, serem apenas temporários seus sofrimentos; outro consolo de correria de a máquina apropriar-se, apenas pouco a pouco, de um ramo inteiro de produção, com que se reduz a extensão e a intensidade dos seus efeitos destruidores (MARX, 2014, p. 491).

Fica claro que a maquinaria, seja a máquina de fiar ou a aplicativo de celular, tem emprego específico quando posta no contexto do capital, o de metabolizar as formas de exploração do trabalho e aumentar a penúria da parte que produz em favorecimento da parte que explora o trabalho.

Os efeitos mais visíveis da maquinaria/tecnologia no processo produtivo, seja industrial ou mesmo no setor de serviços, é, inevitavelmente, a exploração, a alienação e a subsunção dos trabalhadores. E aqui Marx (2014) afirma que: “Quando a máquina se apodera, pouco a pouco, de um ramo da produção, produz ela miséria crônica na camada de trabalhadores com que concorre” (MARX, 2014, p.491).

Todo processo exposto aqui tem como escopo a subsunção do trabalho a partir do emprego da tecnologia no processo de produção, o emprego da maquinaria possibilitou ao capital a extração de mais-valia uma vez que, com os mecanismos tecnológicos, o capital pode explorar o tempo de trabalho que os trabalhadores produziam não para si mas para o capital.

Lembremos Marx (2014), quando afirma que a mais-valia relativa aumenta na medida em que se aumenta a extensão da jornada de trabalho, isso ocorre quando se prolonga o tempo de trabalho excedente em detrimento do tempo de trabalho necessário, esse prolongamento é de fato a transformação da força e o tempo de trabalho do trabalhador para a força e o tempo de trabalho do capitalista. Para o aumento do trabalho excedente, Marx (2014) já aponta que o melhoramento técnico é condição necessária. Desta forma:

Quando se trata de produzir mais-valia tornando excedente trabalho necessário, não basta que o capital se aposses do processo de trabalho na situação em que se encontra ou que lhe foi historicamente transmitida, limitando-se a prolongar sua duração. É mister que se transformem as condições técnicas e sociais do processo de trabalho. Só assim pode cair o valor da força de trabalho e reduzir-se a parte do dia de trabalho necessário a reproduzir esse valor (MARX, 2014, p. 366).

Assim, nos termos do avanço tecnológico, o que se dá de fato é que a tecnologia apropriada, subsumida pelo capital, não terá outro intuito se não aquele de superexplorar a força de trabalho, tornando o ser humano escravo do trabalho, escravo do capital, ainda que, em termos ideais, a tecnologia pudesse fornecer as condições adequadas da libertação do ser humano do martírio, da alienação, da tortura¹⁹ do trabalho, em especial no contexto do capital.

¹⁹ A grande maioria dos pesquisadores parece ter batido o martelo em relação a origem da palavra trabalho: ela viria de *tripalium* (ou *trepalium*), que era, a princípio, um instrumento utilizado na lavoura. Em fins do século VI, este passou a ser também o nome de um instrumento romano de tortura. A palavra é composta por "tri" (três) e "palus" (pau) - o que poderia ser traduzido por "três paus". Argumenta-se que daí surgiu o termo *tripaliare* (ou *trepaliare*), que significava acometer alguém ao *tripalium*. Dessa raiz romana teriam saído os termos das línguas latinas de hoje em dia. Datamos da Baixa Idade Média e do fortalecimento das línguas geradas do casamento entre os dialetos bárbaros e os resquícios romanos o surgimento de expressões como trabalho (em português), travail

O que se compreende do estudo de Marx (2014) sobre a mais-valia diz respeito ao fato de que: para além das formas de exploração de que o capitalista dispõe para reproduzir sua riqueza, em detrimento até da própria sobrevivência do trabalhador, o desenvolvimento tecnológico tem papel fundamental nesse processo.

E se o estudo em questão coloca o desenvolvimento da maquinaria, nos termos de máquinas de fiar e tecer, próprias da revolução industrial, ponderamos sobre a eficiência e a funcionalidade das TICs para o processo de exploração do trabalho num contexto histórico em que as tecnologias de aplicativos e plataformas fazem um papel de maquinaria na exploração do trabalho, sendo que com eficiência redobrada.

Essa função da tecnologia, de aumento efetivo de extração de mais-valia, faz com que o capital invista ainda mais em desenvolvimento tecnológico pois, segundo essa lógica, quanto mais avançada for a tecnologia quanto mais eficiente será a exploração do trabalho e, conseqüentemente, a acumulação do capital.

No desenvolvimento da tecnologia para a produção, e no contexto atual, das TICs, que além de efetivar a produção é também utilizada para a regulação das atividades dos trabalhadores, a subsunção do trabalho se torna efetiva e continuamente em desenvolvimento, pois o desenvolvimento tecnológico vai alterando a eficiência da exploração e aumentando o grau de capacidade de subsunção do trabalho pelo capital. É por esse motivo que o sistema capitalista, após o processo de subsunção do trabalho, aplica esforço considerável no desenvolvimento tecnológico e o faz no intuito de fomentar a ampliação da extração de mais-valia para o acúmulo de capital e mortificação dos trabalhadores.

No trabalho subsumido a força de trabalho vivo é submetida e deslocada pelo domínio do capital a partir do desenvolvimento tecnológico ao papel de meio de produção, o trabalhador torna-se assim uma peça da engrenagem de produção, um componente de operação de determinados aplicativos no contexto atual e perde inclusive sua humanidade.

Assim, no contexto do capital, quanto mais desenvolvimento tecnológico mais desumanização e exploração, quanto mais tecnologia menos liberdade, a desvalorização do trabalhador se dá de forma diretamente proporcional ao desenvolvimento tecnológico, por que este desenvolvimento subordina o trabalho a tudo aquilo que concorre para a acumulação de riquezas e aumento das desigualdades. Embora, Harvey (2016) argumente que o

(francês), *trebajo* (catalão), *trabajo* (espanhol), e *travaglio* (em italiano, sendo associado ao trabalho de parto). A palavra *labor* (inglês) e *lavoro* (em italiano) são também um resquício da antigüidade, onde se diferenciava o trabalho do labor. Hoje são considerados sinônimos. Disponível em : < https://www.ufrgs.br/e-psico/subjectivacao/trabalho/etim_trab.htm > Acesso em : 27 jul. 2021.

desenvolvimento tecnológico pode fornecer instrumentos de sublevação aos trabalhadores.

Desta forma:

Sabemos que qualquer luta contra a degradação do meio ambiente em escala mundial, as desigualdades sociais e o empobrecimento, as dinâmicas perversas de população, os déficits globais em saúde, educação e nutrição e as tensões geopolíticas e militares implicará a mobilização de muitas das tecnologias disponíveis atualmente para se atingir propósitos sociais, ecológicos e políticos não capitalistas (HARVEY, 2016, p. 156).

Por fim, refletindo sobre o contexto das sequelas do desenvolvimento da tecnologia sobre os trabalhadores Marx (2014) relata que:

Enquanto a cooperação simples, em geral, não modifica o modo de trabalhar do indivíduo, a manufatura o revoluciona inteiramente e se apodera da força de trabalho em suas raízes. Deforma o trabalhador monstruosamente, levando-o, artificialmente, a desenvolver uma habilidade parcial, à custa da repressão de um mundo de instintos e capacidades produtivas, lembrando aquela prática das regiões platinas onde se mata um animal apenas para tirar-lhe a pele ou o sebo. Não só o trabalho é dividido e suas diferentes frações são distribuídas entre os indivíduos, mas o próprio indivíduo é mutilado e transformado no aparelho automático de um trabalho parcial, tornando-se, assim, realidade a fábula absurda de Menenius Agrippa²⁰ que representa um ser humano com simples fragmento do seu próprio corpo (MARX, 2014, p.415).

A subsunção do trabalho pelo capital legou à humanidade um sistema de produção ou de serviços eficiente para a extração de mais-valia na mesma medida em que tensionou os trabalhadores no sentido, como afirmado por Marx acima, de deformá-lo e mutilá-lo, fazendo com que este/a se automatize como a máquina ou o aplicativo a que este serve.

²⁰ Marx coloca em nota de rodapé explicação sobre a fábula de Agrippa, onde o cônsul romano fala sobre a importância do estômago para o corpo, comparando este órgão com os plebeus e sua importância para o corpo da civilização romana quando da revolta do monte sagrado. No *Capital* Marx faz essa comparação em relação aos trabalhadores em relação ao sistema produtivo. Reproduzimos aqui a fábula de Agrippa que não consta nas notas de rodapé de *O capital*, segundo Lopez Cruz (2011): Livio (Titus Livius), relata lo siguiente: Después del retiro de los plebeyos al Monte Sacro, en la ciudad se viven momentos de terror porque tanto los plebeyos que se habían quedado como los patricios temían que la violencia estallara de una u otra parte. Éstos deliberan sobre la situación y deciden que debía conseguirse a cualquier precio la concordia de los ciudadanos. Por ello, envían como legado a Menenio Agripa, hombre elocuente y querido de la plebe por ser de origen plebeyo. Éste, al entrar en el campamento, se limita a contarles lo que sucedió en el cuerpo del hombre cuando no había acuerdo entre sus miembros, pues cada uno tenía su propio pensamiento. En esa época aconteció que los miembros del cuerpo tramaron una conspiración contra el estómago, porque pensaban que por estar en medio del cuerpo no hacía nada y sólo se dedicaba a disfrutar del alimento que recibía por el trabajo y esfuerzo de los demás. Indignados por esto, conspiraron para que las manos no llevaran alimento a la boca, para que ésta no lo aceptara y los dientes no lo trituraran; de esta manera imaginaron que podrían someter al estómago por hambre, pero pronto se dieron cuenta de que todo el cuerpo adelgazó extremadamente. Hasta entonces, los miembros del cuerpo entendieron con toda claridad cuál era la verdadera función del estómago: él también los alimentaba al enviarles, por igual, la sangre que elaboraba por medio de la digestión de los alimentos que recibía. Livio añade que, haciendo esta comparación entre la sedición interna del cuerpo y la ira de la plebe contra los patricios, Menenio logró doblegar las mentes de aquellos hombres. De inmediato se empezó a tratar sobre la reconciliación y se acordó la creación de los tribunos de la plebe, cuya finalidad sería auxiliar a los plebeyos ante las decisiones de los cónsules. Disponível em: < http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-30582011000200004&lng=es&nrm=iso >. Acesso em: 27 jul. 2021.

O capital fez com que o trabalho só tenha sentido, do ponto de vista da produção e reprodução de riquezas, se estiver ligado ao seu contexto. Ainda sobre a subsunção do trabalho, e daquele que trabalha, pelo capital o mesmo autor afirma:

Agora, sua força individual de trabalho não funciona se não estiver vendida ao capital. Ela só opera dentro de uma conexão que só existe depois da venda, no interior da oficina do capitalista. O trabalhador da manufatura, incapacitado, naturalmente, por sua condição, de fazer algo independente, só consegue desenvolver sua atividade produtiva como acessório da oficina do capitalista. O povo eleito trazia escrito na fronte que era propriedade de Jeová; do mesmo modo, a divisão do trabalho ferreteia o trabalhador com a marca do seu proprietário: o capital (MARX, 2014, p.416).

O que sobra para o trabalhador depois do capital submeter todas as suas qualidades ao processo produtivo? Depois de ser explorado e de ter sua vida absorvida e integrada à maquinaria e/ou ao aplicativo? Marx (2014) se utiliza das conclusões de um defensor do capital para, a partir das conclusões do próprio capitalista, demonstrar os efeitos danosos e nefastos da exploração.

Assim, as forças produtivas a serviço do capital não produzem nada que não esteja a serviço do acúmulo deste, trazendo riqueza e desenvolvimento sempre para o capitalista e nunca para quem trabalha e produz. Na medida em que avança a tecnologia avança também o aprofundamento dessas formas de extração de mais-valia e, conseqüentemente, avança a desumanização de quem produz a riqueza. Aquela tecnologia que libertaria a humanidade da opressão do trabalho serve sim para que o processo de exploração se efetive e se torne cada vez mais eficiente em detrimento da humanidade e vida daqueles que produzem a riqueza.

4. OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA UBERIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO HUMANA PARA O CAPITAL

A política brasileira, quando olhada no seu viés histórico e tomando como recorte a nova república (1985 - dias atuais), vem consolidando um projeto neoliberal. Esse contexto nos revela uma contradição aparente do neoliberalismo, que, pregando o Estado mínimo, se alimenta do próprio Estado para conseguir sobreviver em diversos setores da economia, utilizando o setor público como fator de sustentação do seu metabolismo. Segundo Harvey (2008), na perspectiva neoliberal o Estado deve servir como elemento regulador da sociedade, agir na manutenção das garantias da propriedade privada e na conservação da integridade do dinheiro circulante naquela sociedade.

Para além disso, a teoria neoliberal entende que o avanço do Estado, em áreas que não sejam as previamente delimitadas pelo mercado, pode gerar intervenção nas leis do desenvolvimento das forças produtivas, bem como no desenvolvimento econômico, uma vez que, se a teoria neoliberal entende que o Estado é limitado no gerenciamento das funções de crescimento da economia, este imporia ameaça grave ao livre desenvolvimento do mercado e às liberdades individuais. Para Bourdieu (1997), o neoliberalismo é uma utopia que se apoia numa maquinaria destrutiva, infernal que os dominadores tentam impor aos povos do mundo, para Bourdieu:

[...] esta utopía suscita una formidable creencia, la free trade faith (la fe en el libre câmbio), no solamente en los medios de quienes viven en él en forma concreta, como los financistas, los patrones de las grandes empresas, etc., sino en los de aquellos que extraen de él la justificación de su existencia, como los altos funcionarios y los políticos. Ellos sacralizan los poderes del mercado a nombre de la eficacia económica, la que exige el desmonte de barreras administrativas o políticas que puedan molestar a los detentadores del capital en la persecución puramente individual de la maximización de la ganancia individual, institucionalizada como modelo de racionalidad. Por esa razón desean bancos centrales independientes, que predican la subordinación de los Estados nacionales a las exigencias de la libertad económica para los dueños de la economía, acompañada de la supresión de todas las reglamentaciones sobre los mercados, comenzando por: a) el mercado de trabajo; b) la prohibición de incurrir en los déficits y en la inflación; c) la privatización generalizada de los servicios públicos; y d) la reducción de los gastos públicos y sociales (BOURDIEU, 1997, p. 3).

O discurso liberal detém elementos de cooptação que, aparentemente, trazem soluções para diversos problemas econômicos e sociais, apostando na iniciativa individual, na força criativa dos indivíduos, em busca de melhoras econômicas no alcance do mercado como elemento propulsor dos avanços sociais e no racionalismo como fator explicativo de suas teses. Para Anderson (1995), o neoliberalismo:

O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política. O alvo imediato de Hayek, naquele momento, era o Partido Trabalhista inglês, às vésperas da eleição geral de 1945 na Inglaterra, que este partido efetivamente venceria. A mensagem de Hayek é drástica: "Apesar de suas boas intenções, a social-democracia moderada inglesa conduz ao mesmo desastre que o nazismo alemão – uma servidão moderna" (ANDERSON, 1995, p. 01).

Podemos apontar o pós-segunda guerra mundial como ponto inicial da difusão da ideologia e prática neoliberal na história, e a chamada “Escola Austríaca”, sendo Ludwing Von Mises foi um dos seus fundadores, como central teórica de balizamento das ideias neoliberais. Assim, o neoliberalismo constitui, em sua essência, uma tentativa de dar novo sentido e novo valor às teorias liberais advindas do iluminismo, com pensadores como Adam Smith e François Quesnay.

Para Bresser-Pereira (2009), o neoliberalismo foi hegemônico, dos anos 1980 aos anos 2000, adotado pelos governos nos Estados Unidos. Segundo o autor, a partir de Ronald Reagan (1911-2004), este sistema se mostrou fracassado em promover desenvolvimento econômico e muito eficiente em se promover concentração de renda e a sua consequente pobreza.

O estado de bem-estar social, que se baseia nas ideias do economista britânico John Maynard Keynes (1883-1946), adiou, por assim dizer, a tentativa de se pôr em prática um plano de hegemonia para o neoliberalismo, desta feita. Foi só a partir da grave crise dos anos 1970²¹ que os países capitalistas avançados iniciaram um empreendimento de escala mundial para tentar consolidar o neoliberalismo como teoria econômica hegemônica.

²¹ Foram duas as crises do petróleo nos anos 1970 que levaram essa década a marcar o capitalismo com uma grande depressão: Em 1973 houve uma primeira crise, resultante da regulação que os países árabes, representados pela OPEP - Organização dos Países Exportadores de Petróleo. Esse quadro de crise se agravou em função da queda na produtividade petrolífera dos Estados Unidos, principal produtor e consumidor até então. Segundo o IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, outro fator contribuiu para o agravamento da crise naquela década do século XX: “No início da década de 1970, os principais países produtores do Oriente Médio, como Arábia Saudita, Irã, Iraque e Kuwait começam a regular as exportações do óleo às nações consumidoras. Mas o choque vem mesmo em 1973, por motivações políticas. Literalmente, o petróleo árabe vira arma contra o mundo ocidental, principalmente os Estados Unidos e países europeus que declararam apoio a Israel na Guerra do Yom Kippur (Dia do Perdão) contra Egito e Síria. As retaliações causam pânico global: em 16 de outubro, as vendas para os EUA, maiores importadores mundiais, e para a Europa são embargadas; a produção sofre firme redução em tempos de alta demanda, forçando o preço do barril a subir cerca de 400% em três meses, de US\$ 2,90, em outubro de 1973, para US\$ 11,65, em janeiro do ano seguinte. Disponível em: < https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2321:catid=28 > Acesso em: 6 de mai. 22

Na fórmula neoliberal, como afirma Harvey (2008), o que deve subsistir é um Estado forte, mas no sentido de garantir o controle e a segurança monetária, ao mesmo tempo em que promova a privatização de seus próprios ativos. Levando em consideração as análises de Harvey (2008), afirmamos que o neoliberalismo tem um viés autoritário importante. Notemos que as reformas neoliberais mais profundas e inaugurais ocorridas no Chile tem o assassinato de Salvador Allende (1908-1973) como ponto de partida e que, no caso brasileiro, embora reformas neoliberais já estivessem sendo implementadas, foi o golpe contra a então presidenta Dilma Rousseff, que inaugura a era do neoliberalismo de Temer, Guedes e Bolsonaro. Desta feita: “Governos como o de Ronald Reagan nos EUA (1982-1990) e Margaret Thatcher no Reino Unido (1979-1990), ditaduras militares como a de Augusto Pinochet (1973-1990), no Chile, e os sucessivos governos de junta militar na última ditadura argentina (1976-1983)” (SCHAEFER, 2018.p. 98) não se consolidaram sem que muita violência fosse utilizada contra opositores e população mais pobre.

O resultado da implementação do neoliberalismo é a devastação de estruturas importantes de seguridade social, de saúde, de educação; a venda, muito abaixo das cotações de mercado, de ativos e patrimônio governamentais; o congelamento de salários, a inflação galopante, a desassistência do governo no caso da pandemia, sendo preciso pressão dos poderes legislativo e judiciário para que providencias sanitárias fossem tomadas. Ainda nesse contexto, Schaefer (2018) argumenta que há um alinhamento do ministro da fazenda Paulo Guedes, principal articulador das ideias neoliberais no governo Bolsonaro, com o discurso de Hayek (2008), numa mistura de enxugamento total do Estado com pautas morais, que são apropriadas por Bolsonaro.

O alinhamento de Paulo Guedes às ideias de Friedrich Hayek (1889-1992) se dá no ponto em que o ministro corrobora com a ideia de que a política neoliberal, levada a cabo em sua radicalidade, deve ser uma política promotora da vida e da proteção e expansão da propriedade privada (SCHAEFER, 2018), onde qualquer intervenção do Estado pode significar interferência na promoção da vida, como se a vida social fosse fruto de abiogênese, e da taxa de lucro do capital.

No Chile, quando do golpe de Estado, Pinochet contou com a ajuda de agências norte-americanas, como a *Central Intelligence Agency* (CIA), interessadas em ver aplicadas as premissas do neoliberalismo na América Latina, apoiaram golpes de Estado e ditaduras militares em diversos países, inclusive no Brasil. Essa experiência neoliberal, forçada por golpes de Estado, nesteio de ditaduras, teve no Chile um laboratório promissor:

[...] sob a ditadura do general Augusto Pinochet, no dia seguinte ao golpe-de-estado militar que mergulhou em poça de sangue o regime de unidade popular de Salvador Allende. As medidas monetaristas inspiradas de Milton Friedman, foram implantadas em conjunto com uma desnacionalização das empresas nacionalizadas no tempo de Allende, a privatização dos serviços públicos, as medidas de desregulamentação, uma intensa repressão antissindical e uma redistribuição da riqueza em favor dos ricos (GILL, 2002, p. 23).

Até questões morais são levadas em consideração quando o objetivo é o exercício da organização e do controle sobre o trabalhador. Em referência ao controle sobre trabalhadores que atinge até mesmo suas questões morais, Gramsci afirma que:

O abuso e a irregularidade das funções sexuais é, depois do alcoolismo, o inimigo mais perigoso das energias nervosas e é comum que o trabalho obsedante provoque depravação alcoólica e sexual. As tentativas feitas por Ford de intervir, com um corpo de inspetores, na vida privada dos seus empregados e controlar como gastavam o seu salário e como viviam é um indicio destas tendências ainda privadas ou latentes, que podem se tornar, a um certo ponto, ideologia de Estado, enxertando-se no puritanismo tradicional e apresentando-se como um renascimento da moral dos pioneiros, do verdadeiro americanismo (GRAMSCI, 2008, p. 71).

Talvez o pensador italiano já estivesse prevendo o nível de controle que a tecnologia, subsumida pelo capital, exercesse sobre os trabalhadores. Ainda nesse estudo, Gramsci denuncia que:

A relativa firmeza das uniões sexuais camponesas esta estreitamente ligada ao sistema de trabalho no campo. O camponês, que volta para casa à noite depois de uma longa jornada de esforços, quer a *Venerem facilem parabilemque* (porque eu quero o amor fácil e disponível) de Horácio. Ele não tem disposição de fazer corte às mulheres de sorte; ama a sua mulher, segura, sempre presente, que não fará firulas e não requisitara a comedia da sedução e do estupro para ser possuída. Pode parecer que assim a função sexual está mecanizada, mas na realidade trata-se de uma nova forma de união sexual, sem as cores estonteantes do ouropel romântico próprio do pequeno-burguês e do boêmio desocupado. Parece claro que o novo industrialismo quer a monogamia, quer que o homem-trabalhador não desperdice as suas energias na procura desordenada e excitante da satisfação sexual ocasional. O operário que vai ao trabalho depois de uma noite de extravagancia não é um bom trabalhador, a exaltação passional não está de acordo com os movimentos cronometrados dos gestos produtivos dos mais perfeitos automatismos (GRAMSCI, 2008, p. 73).

Assim, quanto mais liofilizado (ANTUNES, 2015) o ambiente pela ação da ideologia neoliberal, mais controle sobre o trabalhador; e, quanto mais avança a tecnologia, mais os detentores do capital se esforçam em criar mecanismos que ajudem no controle desses trabalhadores, inclusive desregulamentando, com o suporte do próprio Estado, esse trabalhador, para que não haja nenhum tipo de garantia para que abusos de exploração ocorram.

Harvey (2016) concorda com Gramsci (2008), quando afirma que a lógica neoliberal também se assenta sobre o controle do trabalho. Que a meta dessa lógica é sempre o aumento da produtividade para acúmulo de capital e, nesse sentido, melhorar a precisão do processo

produtivo e tirar poder do trabalhado, controlando todas as esferas de sua vida, inclusive a sexual, a moral e a política, para que esse não consiga se organizar e lutar por seus direitos.

O alerta de Harvey (2016) para as consequências de um mundo produtivo e social que se curve ao neoliberalismo, como já se pode constatar empiricamente, há um avanço do desemprego, provocado justamente pelo avanço tecnológico, e, concomitantemente, se nota que partes consideráveis da população mundial se tornam descartáveis e alienadas, sem sentido para a vida dentro da lógica neoliberal, que, ao mesmo tempo que aumenta a produção, diminui o número de consumidores (população empregada), o que constitui contradição grave do neoliberalismo.

O neoliberalismo tem, já nos escritos de sua fundação, preocupação com a educação. É no processo educativo que o neoliberalismo enxerga a doutrinação como forma de reprodução do sistema capitalista, com a sociedade fechada (FREIRE, 2000), onde a regra é a reprodução das relações de dominação que implicam no fechamento ao diálogo, com crescente violência nas formas de exploração e domínio entre os seres humanos.

O neoliberalismo tem, já nos escritos de sua fundação, preocupação com a educação. É no processo educativo que o neoliberalismo enxerga a doutrinação como forma de reprodução do sistema capitalista, com a sociedade fechada (FREIRE, 2000), onde a regra é a reprodução das relações de dominação que implicam no fechamento ao diálogo, com crescente violência nas formas de exploração e domínio entre os seres humanos. Assim:

Toda relação de dominação, de exploração, de opressão já é, em si, violenta. É, a um tempo, desamor e óbice ao amor. Óbice ao amor na medida em que dominador e dominado, desumanizando-se o primeiro, por excesso, o segundo, por falta de poder, se fazem coisas. E coisas não se amam. De modo geral, porém, quando o oprimido legitimamente se levanta contra o opressor, em quem identifica a opressão, é a ele que se chama de violento, de bárbaro, de desumano, de frio. É que, entre os incontáveis direitos que se admite a si a consciência dominadora tem mais estes: O de definir a violência. O de caracterizá-la. O de localizá-la. E se este direito lhe assiste, com exclusividade, não será nela mesma que irá encontrar a violência. Não será si próprias que chamaram de violenta. Na verdade, a violência do oprimido, ademais de ser mera resposta em que revela o intento de recuperar sua humanidade, é, no fundo, ainda, a lição que recebeu do opressor (FREIRE, 2000, p. 58).

Em função de reproduzir as relações de exploração e domínio, o neoliberalismo, cria, naqueles que forma, os mesmos valores de dominação, embora não lhes dê poder, o que faz com que estes objetivem a sua “elevação” ao nível do opressor e não vislumbrem a luta por justiça social e uma sociedade mais democrática. Embora essa ideologia não tenha alcance absoluto, com resistências teóricas e políticas em diversos setores da sociedade, o neoliberalismo avança e promove seus valores no meio educacional.

Os teóricos do neoliberalismo assim elaboraram reflexões sobre como a educação seria peça chave na reprodução da sociedade do individualismo. Desta feita, Milton Friedman e Theodor Schultz são pensadores neoliberais que podemos tomar de exemplo de como o pensamento neoliberal trata a educação.

4.1. MILTON FRIEDMAN E A MUTILAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA

Milton Friedman se insere na Escola de Chicago. Segundo Harvey (2008), essa escola pregava o neoliberalismo como alternativa para a solução da crise do estado de bem-estar social nos anos 1970. Essa crise tinha abalado o processo de acumulação de grandes empresas, e era necessário tomar medidas para garantir esses lucros, o que implicou num ataque aos trabalhadores em todas as frentes imagináveis: da seguridade social, passando pela dilapidação do sindicalismo, reduzindo a intervenção do Estado na economia, ao aprofundamento da exploração do trabalho.

Na base das ideias de Friedman (2014), encontramos a centralidade do mercado como promotor do desenvolvimento social e histórico. Nesse mesmo sentido, seria o mercado o elemento impulsionador das transformações societárias, na medida em que impulsiona o desejo dos indivíduos. Seria então o mercado, segundo Friedman (2014), o núcleo do desenvolvimento social, sendo o Estado apenas aquele capaz de promover o arbítrio de questões mercadológicas quando o próprio mercado não pudesse regular estas questões por insuficiência técnica ou choque de interesses.

Nesse sentido, Friedman afirma que: “[...] esses são, pois, os papéis básicos do governo na sociedade livre – prover os meios para modificar as regras, regular as diferenças sobre seu significado, e garantir o cumprimento das regras para aqueles que, de outra forma, não se submetem a elas” (FRIEDMAN, 2014, p. 32).

Friedman (2014), em seu livro *Capitalismo e Liberdade*, faz considerações importantes sobre a educação, sempre levando em consideração a perspectiva neoliberal. As teses de Friedman passam pela regulação da atividade estatal, fazendo com que esta sirva de anteparo ao mercado, uma vez que esta entidade pode não conseguir desenvolver mecanismos de desenvolvimento econômico por si só.

O mesmo autor entende que o Estado, quando promove educação, é paternalista e os efeitos colaterais do Estado seriam a interferência no processo educacional, advindo de um interesse pelo domínio sobre as crianças e sobre outros indivíduos irresponsáveis. Para este autor, ainda, a escola e os professores não têm mais competência que os pais para educar as

crianças, o que justificaria, inclusive, a possibilidade de adoção da chamada *homeschooling*. Na visão de Friedman:

As crianças são, ao mesmo tempo, consumidoras de produtos e membros, responsáveis, em potencial, da sociedade. A liberdade de os indivíduos usarem seus recursos econômicos de modo que desejarem incluir a liberdade de usá-los para ter crianças – para comprar, por assim dizer, os serviços de crianças como uma forma particular de consumo. Mas, uma vez que tal escolha tenha sido feita, as crianças têm um valor em si próprias e em si próprias e uma liberdade que lhes pertence e que não consiste, simplesmente, numa extensão da liberdade dos pais (FRIEDMAN, 2014, p. 98).

Essa visão do ser humano encontra, nas análises e afirmações de Friedman (2014) sobre a educação, uma afirmação de que a educação é uma mercadoria e serve, em essência, para criar seres humanos prontos a produzir lucro para o mercado. O mesmo autor faz uma crítica ao fato de que a educação seja, majoritariamente, financiada pelo Estado, uma vez que:

A intervenção governamental no campo da educação pode ser interpretada de dois modos. O primeiro diz respeito aos “efeitos laterais”, isto é, circunstâncias sob as quais a ação de um indivíduo impõe custos significativos a outros indivíduos pelos quais não é possível forçar uma compensação, ou produz ganhos substanciais pelos quais também não é possível forçar uma compensação – circunstâncias estas que tornam a troca voluntária impossível (FRIEDMAN, 2014, p. 94).

Nessa perspectiva, a educação é sempre um negócio para obtenção de lucros e compensações, quase sempre no sentido direto, financeiro, lucrativo, do termo. Não há, nessa perspectiva, uma visão societária, humanista, coletiva dos benefícios da educação como um bem social que promova a formação mais integral dos seres humanos, esse sim, um “efeito lateral” importante para qualquer sociedade.

É importante salientar que este pensador é contra a ideia de um Estado fomentador de educação e cultura, quando entende que a ajuda estatal para educação só deve ser realizada em casos de famílias necessitadas, sob o risco de se promover interferência no ímpeto do indivíduo de buscar sua educação. O papel do Estado, ainda segundo Friedman (2014), seria fiscalizar os serviços privados de educação para que estes fornecessem o mínimo de conteúdo para os seus “clientes”.

Essa perspectiva é a da tentativa de se transformar a educação em mercadoria, que pode ser vendida, trocada e que, em essência, possa gerar lucros, sendo a educação um processo que deve caminhar necessariamente pelo caminho da formação dos indivíduos para o mercado de trabalho, o que caracteriza uma redução importante no sentido de uma educação omnilateral.

Além da visão da educação como mercadoria, o pensamento de Friedman fornece base para a precarização do trabalho docente. Em sua visão, os professores são vistos como profissionais muito caros, mesmo no contexto social do pensador, esse raciocínio se fia na ideia de que o barateamento do professor é um pré-requisito para que a educação possa ser lucrativa. Para Friedman, a educação pública recebe enormes quantidades de recursos sem, contudo, dar retorno à sociedade em função desses investimentos. Desta feita:

O salário dos professores tem aumentado mais rápido do que os de profissões comparáveis. O problema não consiste principalmente em gastar muito pouco dinheiro -embora talvez isso seja verdade-, mas receber tão pouco por dólar gasto. Talvez seja correto classificar como despesas de instrução as realizadas na construção de estruturas luxuosas e magníficos campi. Mas é difícil considerá-las como despesas de educação. Isso também é verdade para os cursos de basquete, de danças sociais e outros tantos itens considerados por educadores ingênuos (FRIEDMAN, 2014, p. 101).

O que está por trás desse discurso é a proposta neoliberal de desmonte da educação pública e a tentativa de retirar do Estado a gestão desses recursos, que, para eles, deveriam ser passados para a iniciativa privada ou para os pais, que, na visão de Friedman, têm toda a capacidade técnica para decidir sobre a instrução dos seus filhos.

Um dos pontos da visão neoliberal de educação, é, contudo, a visão anti-humano que este pensamento coloca sobre a educação, vendo esta como uma forma de produzir indivíduos aptos a dar retorno e lucro aos que investirem na educação. O próprio Friedman nos dá uma ideia de como o neoliberalismo enxerga o ser humano, para este pensador, a preparação instrucional ou vocacional se trata de:

Uma forma de investimentos em capital humano precisamente análoga ao investimento em maquinaria, instalações ou outra forma qualquer de capital humano. Sua função é aumentar a produtividade econômica do ser humano. Se ele se tornar produtivo, será recompensado numa sociedade de empresa livre (FRIEDMAN, 2014, p. 107).

De acordo com Friedman (2014) se bem gerenciada, a educação garantirá um retorno diferente: “Essa diferença no retorno é o incentivo econômico para o investimento de capital quer sob a forma de uma máquina quer em terno de ser humano. Em ambos os casos o retorno extra deve oferecer compensação para os custos de adquiri-lo” (p. 107).

São grandes as preocupações de Friedman a respeito das incertezas sobre o retorno de investimentos de capital quando se trata do ser humano, para o neoliberalismo, o investimento

em seres humanos é inconsistente, uma vez que o investimento em capital físico dá retorno certo para tais investimentos, assim:

O investimento em seres humanos não pode ser financiado nos mesmos termos e com a mesma facilidade do investimento em capital físico, e é fácil perceber por quê. Se um empréstimo físico em dinheiro é feito para financiar investimento em capital físico, o indivíduo ou a organização que a concede o empréstimo pode garantir-se sob a forma de uma hipoteca ou de existência sobre os bens físicos e pode realizar pelo menos parte de seu investimento, em último caso, pela venda de bens físicos. Se for feito o mesmo empréstimo para aumentar o poder ou a capacidade produtiva, não se pode evidentemente obter garantia comparável (FRIEDMAN, 2014, p. 108).

Em sua concepção de educação, Friedman entende o ser humano como ativo econômico, deixa de lado uma concepção mais abrangente de formação educacional, não leva em consideração uma formação omnilateral, pregando a formação de seres humanos reificados, que precisam dar retorno financeiro à terceiros pelos investimentos em sua formação. Na concepção neoliberal de Friedman, se estabeleceu uma distinção entre educação e instrução, colocando a divisão já conhecida dos estudiosos da educação, educação humanista para a elite, educação para a servidão para os filhos dos trabalhadores.

Fica evidente, na leitura de *Capitalismo e Liberdade*, de Friedman, que os investimentos em educação pretendem gerar retorno a partir da concepção de capital humano. Essa teoria coloca Theodore W. Schultz e Milton Friedman como mutiladores da concepção de formação integral do ser humano, direcionando os esforços educacionais para a formação de força de trabalho, muitas vezes acrílicas, e docilizadas para a servidão e reprodução do capital.

Ao contrário de Friedman (2014), Schultz (1973) defende maiores investimentos no processo de instrução. Na sua visão, a instrução é um fator de investimento em si, uma vez que complementa o capital, gerando riqueza a partir do fomento do chamado capital humano.

4.2. THEODORE SCHULTZ E A EDUCAÇÃO PARA O CAPITAL

A teoria do capital humano, formulada por Theodore Schultz, ainda nos anos 1970 do século XX, contribui para que a educação seja considerada uma ferramenta produtora de capacidade de trabalho. Esta ferramenta atuaria no desenvolvimento eficaz da força de trabalho qualificada para a geração de mais-valia.

De acordo com Harvey (2008), o neoliberalismo tem, em suas diretrizes, uma forte demanda por exercer influência na educação. Essa demanda advém da necessidade de se elaborar uma cultura antiesquerda, que passa pela regulamentação da educação e dos meios de comunicação.

Nesse contexto, temos a UNESCO e o Banco Mundial como organismos internacionais de fomento educacional, entendendo a educação como um elemento de desenvolvimento econômico, nos moldes da teoria do capital humano desenvolvida por Theodore Schultz no final dos anos 1970, o que lhe rendeu um prêmio Nobel de economia.

Santos Souza (2006), afirma que a teoria do capital humano advoga a ideia de que uma sociedade só crescerá se houver uma necessária concentração de renda e das desigualdades, o que aumentaria as taxas de acumulação, que, naturalmente, seria redistribuída em função do crescimento econômico. Essa fórmula do “fazer o bolo crescer” já nos dá uma ideia preliminar das ideias da teoria do capital humano e de como essas ideias justificam a desigualdade social e o acúmulo de riquezas pelos capitalistas.

Outro aspecto importante da teoria do capital humano se relaciona diretamente com a educação, pois, nesta perspectiva, ela é caracterizada como um fator de investimento que os indivíduos fazem em si mesmos e que geraria, de forma direta, retorno econômico em forma de aumento salarial dos indivíduos. Santos Souza (2006), entende que a teoria do capital humano:

Busca traduzir o montante de investimento que uma nação ou os indivíduos fazem em formação/qualificação profissional, na expectativa de retornos adicionais futuros traduzidos na forma de aumento salarial. O cerne desta teoria consiste na consideração de que o somatório imputado à produtividade do estoque de capital físico e estoque de trabalho da economia, ao longo de determinado tempo, corresponde apenas a uma parcela do crescimento econômico. Há um resíduo que não é explicado pelo acréscimo de estoque de capital e de trabalho. E a existência desse resíduo é explicada pelo investimento nos indivíduos, denominado analogicamente “capital humano”, que engloba o investimento em educação formal, treinamento, saúde do trabalhador (SOUSA SANTOS, 2006, p.162).

Para Laval (2019), a teoria do capital humano constitui hoje o elemento propulsor da escola, onde esta teoria mobiliza saberes para aspectos “radicalmente utilitaristas” (p.29) da educação, fazendo com que esses saberes sejam mobilizados quase que unicamente para fatores de produção e mercadorias.

Para explicitarmos melhor as tendências educacionais que a teoria do capital humano vai induzindo nos sistemas de educação, a partir de pressupostos neoliberais e de interferências gerenciais na educação, é importante citarmos que:

Na era neoliberal, ao contrário, a educação visa a formação do assalariado ou, de modo mais geral, do “ativo” cuja existência parece se reduzir a aplicação de conhecimentos operacionais no exercício de uma profissão especializada ou de uma atividade considerada socialmente útil. Não tendo como perspectiva nada além do campo das profissões e das atividades existentes, ela fecha o homem em um presente ao qual ele deve se adaptar custe o que custar, excluindo a utopia de uma libertação (LAVAL, 2019, p. 65).

O sentido do capital humano, ainda que a nomenclatura insinue, é o sentido oposto de uma educação para emancipação, educação humanista, como veremos adiante. Na verdade, aquilo que propõe aqueles que olham para o processo educativo como uma ativo e uma mercadoria é uma orientação para que a educação seja vista como investimento e o próprio ser humano, neste caso, como produto. Segundo o próprio Schultz:

Sempre que a instrução elevar as futuras rendas dos estudantes, teremos um investimento. É um investimento no capital humano, sob a forma de habilidades adquiridas na escola. Existem numerosos investimentos no capital humano e as cifras tornam-se elevadas. Pode-se dizer, na verdade, que a capacidade produtiva do trabalho é, predominantemente, um meio de produção *produzido*. Nós "produzimos", assim, a nós mesmos e, nesse sentido os "recursos humanos" são uma consequência de investimentos entre os quais a instrução é da maior importância (SCHULTZ, 1973, p. 25).

Duas questões são importantes no conceito de capital humano desenvolvido por Shultz, uma é de ordem ontológica e está relacionada à forma como este autor liberal compreende a formação do ser humano, a outra é de ordem meritocrática e se relaciona com a crença de que o esforço na aquisição de instrução, por si só, pode ser um elemento de obtenção de maior renda.

Em ambas as questões, o ser humano e os processos econômicos, estruturais e sociais tendem a ser vistos, na visão liberal acrítica, como elementos isolados da estrutura econômica, como se estas (super) estruturas não influenciassem na forma como se desenvolve o ser humano. Há, então, uma forma de determinismo onde a crença na educação como investimento trás consigo e ideia de retorno para o educando, sem levar os contextos históricos em consideração.

Schultz (1973), considera que o ser humano produz a si mesmo, a partir da aquisição de instrução, e não considera elementos ontológicos essenciais com as relações que o ser humano estabelece com a natureza, mediada pelo trabalho.

O que importa na teoria do capital humano não passa pelo cuidado na formação do ser humano. A questão da formação de um ser emancipado não passa pelo interesse da teoria do capital humano, essa teoria está engajada em perpetuar o metabolismo da força de trabalho para que esta continue sendo explorada.

A instrução é, assim, um instrumento de melhoria da eficácia dessa exploração. Para Marx (2014), o capitalista tem interesse nessa reprodução de força de trabalho, uma vez que é ela quem garante a continuidade do padrão de acumulação capitalista. No entender de Marx:

Por força de trabalho ou capacidade de trabalho compreendemos o conjunto das faculdades físicas e mentais existentes no corpo e na personalidade viva de um ser humano, as quais ele põe em ação toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie. A fim de o possuidor de dinheiro encontrar no mercado a força de trabalho como mercadoria, é mister que se preencham certas condições (MARX, 2014, p. 198).

Essas condições, segundo o próprio Marx (2014), para que a força de trabalho seja vendida e comprada, são a consideração da força de trabalho (existe um ser humano por trás desse conceito) como mercadoria. Nesse sentido, consideremos que a força de trabalho como mercadoria pode ser melhor vendida, se essa força de trabalho é melhorada por meio da instrução.

Marx (2014) reconhece, observando os movimentos do capital, a educação como meio de desenvolver a força de trabalho que será alienada pelo trabalhador, reconhece também que esse tipo de esmero de força de trabalho reproduz as forças de trabalho alienadas, portanto, distorcidas em sua ontologia. Sobre este tópico do debate, Marx afirma:

A fim de modificar a natureza humana, de modo que alcance habilidade e destreza em determinada espécie de trabalho e se torne força de trabalho desenvolvida e específica, é mister educação ou treino que custa uma soma maior ou menor de valores em mercadorias. Esta soma varia de acordo com o nível de qualificação da força de trabalho. Os custos de aprendizagem, ínfimos para a força de trabalho comum, entram, portanto no total dos valores despendidos para a sua produção (MARX, 2014, p. 202).

A ilusão da meritocracia também encontra, na teoria do capital humano, elementos para sua reprodução, ainda mais se levado em consideração o fato de que a educação é a base sobre a qual repousa a falácia do esforço para a diferenciação.

De acordo com Frigotto (2001), o interesse maior da teoria do capital humano é a reprodução do sistema capitalista, atuando como elemento reprodutor de força de trabalho pronta para ser explorada. Ao mesmo tempo em que vende, através de um discurso positivo e acrítico, a ideia de que o subdesenvolvimento e a pobreza não estão relacionados às próprias contradições do sistema capitalista, imputando essa responsabilidade (*accountability*) nos indivíduos, fazendo-os pensar que a culpa pelo desemprego e/ou subemprego recai necessariamente sobre sua falta de esforço, sua falta de mérito.

Apoiamo-nos ainda em Frigotto (2001), para afirmar que a teoria do capital humano tem um caráter mascarador da realidade, fundamentalmente apologética em relação ao capital, uma vez que desconsidera as crises estruturais próprias do sistema capitalista, as contradições de classe e as relações de exploração do trabalho, para tentar vender a ideia de que a solução para tais crises estaria na melhoria e desenvolvimento dos “recursos” humanos. O discurso que qualifica a teoria do capital humano como elemento de desenvolvimento de “recursos” humanos

é o mesmo que coloca na meritocracia a solução para crises de empregabilidade que se encontram, na verdade, entranhadas na própria estrutura do sistema.

Esse discurso, que enaltece a meritocracia como forma de desenvolvimento econômico social e individual é o mesmo que se renova em tempos de uberização, para convencer o trabalhador de que este pode ser um empreendedor individual, e que, de certa forma, se pode obter sucesso econômico se "empreender" sua própria atividade, mesmo que essa atividade reúna praticamente todas as condições de precarização do trabalho. Nesse contexto, Frigotto (2001), fazendo levantamento histórico dos usos da teoria do capital humano aplicada à educação no Brasil, afirma:

Toda a política educacional, desenhada especialmente após a segunda metade da década de 60, tem nos postulados da teoria do capital humano seu suporte básico. Ao lado de uma política econômica que velozmente se associa ao capital internacional, cujo escopo é a exacerbação da concentração de renda e da centralização do capital, toma-se a “democratização” do acesso à escola – particularmente a universidade – como sendo o instrumento básico de mobilidade, equalização e “justiça social. Produz-se, então, a crença de que o progresso técnico não só gera novos empregos, mas exige uma qualificação cada vez mais apurada. De outra parte, enfatiza-se a crença de que a aquisição de capital humano, via escolarização e acesso aos graus mais elevados de ensino, se constitui em garantia de ascensão a um trabalho qualificado e, conseqüentemente, a níveis de renda cada vez mais elevados (FRIGOTTO, 2001, p. 27).

É importante salientar, aqui, que o discurso da teoria do capital humano vai ao encontro do discurso da meritocracia e, ao mesmo tempo, reforça a ideia de empreendedorismo que a uberização tenta imprimir no imaginário dos trabalhadores. Recorremos, ainda a Frigotto (2001) para reafirmarmos que existe, de fato, uma relação entre a mítica do capital humano e o discurso do empreendedorismo pessoal da uberização.

O discurso que a teoria do capital humano sustenta em sua base leva, inevitavelmente, ao processo de responsabilização (*Accountability*) (FREITAS, 2012) dos trabalhadores dentro do sistema capitalista. Parte-se, então, da premissa de que se os indivíduos são livres e podem operar dentro do capital da forma que lhes convêm, então, as diferenças sociais e as desigualdades são, necessariamente, culpa daqueles que, por demérito, não conseguem promover realizações pessoais dentro desse contexto econômico. Ainda nos utilizando das afirmações de Frigotto (2001):

O mérito é definido em termos de talentos individuais e motivação para suportar privações iniciais, como longos anos de escolaridade, antes de galgar os postos de elite. O modelo de concorrência perfeita não admite direitos adquiridos, dominação, pois supõe-se que o somatório das decisões feitas, fruto das aspirações pessoais, resultará num equitativo equilíbrio de poder (FRIGOTTO, 2001, p. 61).

E reafirma:

A visão do capital humano, além de estabelecer este tipo de redução, vai reforçar toda a perspectiva meritocrática dentro do processo escolar. Assim como no mundo da produção todos os homens são “livres” para ascenderem socialmente, e esta ascensão depende única e exclusivamente do esforço, da capacidade, da iniciativa, da administração racional dos seus recursos, no mundo escolar a não-aprendizagem, a evasão, a repetência são problemas individuais. Trata-se da falta de esforço, da “não-aptidão”, da falta de vocação. Enfim, a ótica positivista que a teoria do capital humano assume no âmbito econômico justifica as desigualdades de classe, por aspectos individuais; no âmbito educacional, igualmente mascara a gênese da desigualdade no acesso, no percurso e na qualidade da educação que têm as classes sociais (FRIGOTTO, 2001, p. 67).

Para tentar justificar o discurso meritocrático, Schultz (1973) injeta distorções históricas na análise da teoria do capital humano, com o intuito de fazer crer que o trabalhador pode ser responsabilizado por seu insucesso, omitindo que muitas das explicações para a crise de desemprego e a ascensão do subemprego, uberizado, estão na crise estrutural do próprio sistema. Nesse esforço, Schultz chega a descaracterizar o trabalhador, dando-lhe características de classe burguesa. Assim, Schultz afirma: “Conforme já tive a oportunidade de acentuar, os trabalhadores vêm se tornando capitalistas, no sentido de que têm adquirido muito conhecimento e diversas habilidades que representam valor econômico” (SCHULTZ, 1973, p. 13).

A teoria do capital humano opera, assim, uma dupla função dentro do sistema educativo: de um lado, ela procura justificar as crises sistêmicas do capital, colocando na falta de qualificação pessoal a culpabilidade pelo desemprego; do outro, ela se realiza por sistema de responsabilização, buscando convencer o trabalhador de que sua situação de desemprego é, invariavelmente, culpa de sua própria falta de qualificação.

É necessário, aqui, ressaltar a forma como Schultz (1973) emprega sua teoria do capital humano. O chamado valor econômico da educação não é, na sua totalidade, uma forma de implementar uma educação para a humanidade, mas, de forma impositiva, tornar as pessoas instrumentos de trabalho para a produção de valor, não poupando sequer as crianças, que são vistas pela ótica do capital humano como possibilidade de geração de valor. Assim, o pensador liberal em questão avalia a situação da educação para as crianças da seguinte forma:

1. Muitas crianças talentosas, pertencentes a famílias que têm baixo rendimento, não continuam a sua instrução além da idade legalmente obrigatória, ainda que a instrução seja gratuita ou bolsas de estudo estejam disponíveis para cobrir as anuidades;
2. As crianças da zona rural frequentam as escolas com menos regularidade do que as da zona urbana e, finalmente,

3. Muitas crianças, nos países de baixa renda, somente permanecem matriculadas até completarem o período inicial de instrução. Nas três situações citadas, os salários não recebidos parecem constituir a solução, por quanto as crianças podem ser empregadas em trabalhos úteis, contribuindo assim, para a escassa renda da família (SCHULTZ, 1973, p. 21).

Neste ponto do debate, além de mostrar sua afinidade com Milton Friedman para desejar ver crianças trabalhando, Schultz (1973) mostra que sua visão da formação do ser humano é uma visão completamente alienante para o educando, fazendo deste uma mera força para geração de riqueza, não importando se este é adulto ou criança.

O modelo de educação preconizado pela teoria do capital humano é um reflexo de uma visão burguesa em relação à realidade. A objetividade quase inorgânica com a qual Schultz emprega os seus termos na relação ser humano-formação é um reflexo direto de uma visão acrítica e atemporal que os estudiosos do neoliberalismo utilizam em suas análises e proposições. Tudo para tentar adequar o capital em quaisquer que sejam as circunstâncias histórico-políticas.

A ideia de ser humano para a produção, ser humano destituído de suas relações humanas, alienado, sem se reconhecer enquanto parte de um gênero, vem a corroborar com o conceito de *homo economicus racional*, oriundo da concepção ontológica burguesa. Segundo o próprio Frigotto:

O homo economicus é, pois, o produto do sistema social capitalista para economia burguesa não interessa o homem enquanto homem, enquanto um conjunto de faculdades a serem trabalhadas para que o sistema econômico possa funcionar como um mecanismo. Todas as características humanas que dificultam o funcionamento desse sistema (reflexão, ética etc.) são indesejáveis e tidas como não-científicas. As duas características básicas exigidas deste homem desprovido de si mesmo enquanto totalidade, são a racionalidade do comportamento e o egoísmo (FRIGOTTO, 2001, p. 58).

Esse tipo de concepção ontológica, metabolizada pelo modo burguês de educação, é compatível em suas bases econômicas, concebe e gera um ser humano quase que exclusivamente para a reprodução do capital. Nesta concepção ontológica: “o homem reduz-se a uma abstração genérica, indeterminada, a-histórica, cuja racionalidade e egoísmo lhe permite escolher sempre o melhor” (FRIGOTTO, 2001, p. 58). O ser, assim, é concebido para melhor vender sua força de trabalho, um ser concebido para o consumo e para o individualismo.

O processo de uberização do trabalho (ABÍLIO, 2019), reforça a necessidade da teoria do capital humano como elemento formador do ser humano em *Homo economicus*. O ser para o capital, o *Homo economicus* (FRIGOTTO, 2001), é definido a partir dos elementos estruturais do sistema capitalista, que reduz o ser a mero produtor de mais-valia e consumidor, e aos

elementos formativos/educativos da ótica burguesa, que trabalha numa instrução que (de) forma o ser para que este sirva apenas como mão de obra a ser explorada.

Não por acaso, o avanço das sutilezas do sistema de exploração assume caráter de avanço sobre as subjetividades, fazendo os indivíduos acreditarem, via processo formativo, que os sacrifícios pessoais, não reflexivos, a-históricos, fazem parte da explicação do sucesso ou fracasso deles.

O ser para o capital é, então, gestado na escola de visão burguesa. É gestado na teoria do capital humano. O ser para o capital serve ao sistema de acumulação e não vê que, como expôs Marx (2010) nos *Manuscritos de Paris*, quanto mais ele trabalha mais ele se desefetiva enquanto ser humano, mais ele se aliena, se perde de si mesmo.

4.3. A EDUCAÇÃO 4.0 E IDEÁRIO NEOLIBERAL: INOVAÇÃO *HIGHTECH* PARA A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE ATRAVÉS DO ENSINO HÍBRIDO

Podemos lançar nosso olhar para a educação 4.0, a partir de diversos pontos de vista, vendo-a como uma novidade, sem o domínio da qual o professor estaria completamente desatualizado, fora da realidade, deixado para trás. Como tendência, entendendo que o avanço tecnológico é um caminho sem volta em todos os setores.

Todos esses ângulos servem para tentarmos compreender o mais novo fenômeno educativo: a educação 4.0, como prolongamento das transformações técnico-digitais advindas do movimento de desenvolvimento tecnológico do setor produtivo e que trazem, como regra, para o trabalho docente, a reprodução das morfologias do trabalho que (des) regularizam a atividade laboral e precarizam o trabalho docente.

Analisando o conceito de educação 4.0, apresentado por Führ e Haubenthal (2018), percebemos como as tendências de desregulamentação e flexibilização são transpostas do mundo corporativo, no contexto das novas morfologias do trabalho, para o mundo educativo, em especial, aqui, para o trabalho docente. Aqui, o professor é inserido no meio de um ambiente de informações e transformado em curador, enquanto o estudante é o ator e protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Assim, temos que:

Com o advento da Quarta Revolução Industrial e da era digital, a educação apresenta um novo paradigma onde a informação encontra-se na rede das redes, nas aldeias globais e encontra-se acessível a todos de forma horizontal e circular, sem limite de tempo e espaço geográfico. O educador, nesta chuva de sinapses de informações acessíveis pelas TICs, torna-se o orquestrador, o curador das múltiplas informações junto ao educando, onde procura organizar e sintetizar a informação, transformando a informação em conhecimento e o conhecimento em sabedoria. O educando nesse ambiente ciberarquitectônico torna-se o ator, o autor do conhecimento através da

pesquisa proposta nos projetos interdisciplinares que possibilitam o desenvolvimento de competências e habilidades para corresponder a sociedade 4.0 (FÜHR e HAUBENTHAL, 2018, p. 2).

Se a educação 4.0 precariza sobremaneira o trabalho docente e busca, como seu objetivo maior aumentar o lucro dos empresários da educação na medida em que se sacrificam os docentes, não é de se espantar que os grandes conglomerados privados da educação, como a fundação Lemann, tenha o mesmo interesse em efetivar a tendência de uma educação *hightech*, que utiliza as TICs como padrão de desenvolvimento e o ensino híbrido como prática de ensino.

Burd (2020), afirma que a quarta revolução industrial é uma realidade e que a educação, como as demais áreas do conjunto social, não pode escapar à internet das coisas nem à análise de dados, num contexto do capitalismo de vigilância. O mesmo autor ainda afirma, em consonância com os ideais da Fundação que representa, que, na realidade 4.0 educacional os docentes devem mudar sua postura para a ação mediadora, através de metodologias ativas, “[...] por meio dos processos da integração criativa das tecnologias e materiais diversos com foco nas necessidades – e motivações reais – de cada aluno, classe, escola e comunidade” (BURD, 2020, p. 6).

Para ele, uma das formas de se implementar a educação 4.0 é consolidar o ensino híbrido como um modelo que esteja em todos os setores, público e privado, e em todas as modalidades de ensino. Essa aposta de combinar a EAD com as aulas presenciais vai muito além do discurso da inovação e a adequação da educação brasileira aos novos desafios impostos por um mundo cada vez mais conectado.

Esse modelo combinatório, que coloca em paridade o ensino remoto, via plataformas, com as práticas do ensino presencial (BURD, 2020), tende a precarizar o trabalho docente, num processo de uberização já apresentado neste estudo (ABÍLIO, 2019, 2021). O discurso de inovação vai cedendo lugar aos diversos problemas que o ensino híbrido (FREITAS, 2020) tem demonstrado tanto para o corpo docente como para os estudantes.

Muitas são as questões que começam a aparecer em relação ao ensino híbrido, sobretudo as que dizem respeito ao processo de precarização do trabalho docente. Freitas (2020) elenca quatro fatores de precarização que o ensino híbrido impõe aos professores:

Primeiro, o professor da sala estará desprofissionalizado e desqualificado, além de ser imobilizado pelas plataformas que são realmente as que comandam o ensino em sala de aula; segundo, suas funções estarão redefinidas para, no melhor dos casos, um “tutor” que responde algumas dúvidas ou faz algumas atividades entre uma sessão *on line* e outra; terceiro, haverá a tendência a que se responda às dúvidas dos alunos com mais ensino *on line* – guiado pela própria plataforma ou pelo tutor -, quarto, tudo isso

será acompanhado de estagnação ou redução salarial do agora “tutor” ou “técnico em educação”. (FREITAS, 2020)²²

Lembremos aqui que para Führ e Haubenthal (2018), o papel do docente, num ambiente de distribuição de informações horizontalizadas, é reconfigurado e este passa a exercer o papel de curador, orquestrador ou, como afirma Freitas (2020) de tutor, o que descaracteriza a profissão docente. Essa tendência de precarização do trabalho docente já encontra regulamentação legal no Brasil. O CNE começa a regulamentar o ensino híbrido, através de uma proposição que visa consolidar o ensino híbrido como uma metodologia de ensino-aprendizagem, e algumas entidades já começam a examinar os problemas que essa regulamentação pode trazer, tanto para os estudantes como para os docentes. Desta feita:

A regulamentação do ensino híbrido e seu enquadramento como metodologia de aprendizagem pelo CNE visa liberar e estimular o uso deste conceito em escala na educação básica e superior. A atual proposta do Conselho Nacional de Educação omite quaisquer considerações sobre os riscos de se colocar a educação brasileira sendo mediada por corporações que produzem sistemas híbridos e, neste sentido, é irresponsável – sem considerar ainda que é um recuo ao início do século passado aos conceitos da aprendizagem ativa, ou ao aprender a aprender que agora devem servir de base para a formação do empreendedorismo meritocrático na juventude. (FREITAS, 2021b)²³

Segundo Lino (2021), o ensino híbrido, tal como proposto pelo CNE, aprofunda o processo de uberização do trabalho docente, ao mesmo tempo em que provoca:

[...] a aceleração do processo de desmonte e destruição da educação básica pela imposição de uma padronização curricular inadequada e reducionista e de formas de controle e centralização, que favorecem a privatização do ensino para atender a interesses privatistas da área empresarial, sem se preocupar com a elevação da qualidade da educação pública e com a superação das desigualdades educacionais. Esses ataques se voltam também, e de forma contumaz, sobre a formação de professores (LINO, 2021).²⁴

A questão é que essa tecnologia, quando subsumida pelo capital (MARX, 2015), perde o seu objetivo de aprimorar os processos educativos e passa a servir como anteparo da extração de mais-valia. Entre os que defendem o Ensino Híbrido, as justificativas se dão no seguinte sentido:

[...] o método de ensino híbrido potencializa as especificidades positivas dos envolvidos e desse modo, o aluno estará mais motivado para ser ativo em seu processo individual de aprendizagem. Por outro lado, com alunos mais participativos e envolvidos no processo, o professor estará mais livre para refletir sobre suas práticas e aprimorá-las, cada vez mais a fim de que de fato possam apresentar resultados satisfatórios. Também merece atenção o fato de que a realidade das escolas

²² Disponível em: < <https://avaliacaoeducacional.com/2020/10/31/o-ensino-hibrido-e-a-producao-do-idiota-digital-feliz/> > Acesso em: 18 de dez. de 21

²³ Disponível em: < <https://avaliacaoeducacional.com/2021/11/20/ensino-hibrido-quem-controla-os-algoritmos/> > Acesso em: 18 de dez. de 21

²⁴ Disponível em: < <https://outraspalavras.net/outrasmidias/ensino-hibrido-assim-se-uberiza-a-educacao/> > Acesso em: 18 de dez. de 21

brasileiras, principalmente as públicas, e o contexto social dos alunos envolvidos, na maioria das vezes não é o que se espera para que a aprendizagem possa fluir de forma satisfatória. Nesse sentido, por meio da abordagem híbrida, professor e alunos podem aproveitar melhor os espaços de ensino e interação oferecidos pela escola, uma vez que tal metodologia permite a reorganização dos ambientes e recursos de forma mais livre e criativa, fator esse essencial para que as aulas possam atingir os objetivos propostos (SILVA, 2017, p. 152).

Alguns questionamentos são importantes em relação a análise de Silva (2017), primeiro o autor afirma que o ensino híbrido deixará o aluno mais motivado para implementar o seu processo individual de aprendizado, isso deixaria o professor mais livre para refletir sobre sua prática e aprimorá-la. No entanto, tal perspectiva desconsidera que há um processo de intensificação do trabalhador através do uso de plataformas de ensino. Uma intensificação de um trabalho “maquinal”. Em segundo lugar, ao afirmar a eficácia do ensino híbrido nas escolas públicas, o autor parece ignorar as desigualdades entre sistemas de ensino e mesmo entre escolas dentro dos mesmos sistemas, agravadas pela implementação de políticas educacionais neoliberais, como afirma Freitas (2012).

O fato é que estudos, como o de Freitas (2020), tem sido levantado para mostrar os danos causados por uma educação do tipo híbrida, como o que alerta para a criação de uma geração de “cretinos digitais” como afirma neurocientista francês Michel Desmurget, para quem, pela primeira vez teremos uma geração com QI menor que a geração anterior. Entre os danos de uma exposição excessiva às telas, caso de uma educação híbrida, o neurocientista afirma que há:

[...] diminuição da qualidade e quantidade das interações intrafamiliares, essenciais para o desenvolvimento da linguagem e do emocional; diminuição do tempo dedicado a outras atividades mais enriquecedoras (lição de casa, música, arte, leitura, etc.); perturbação do sono, que é quantitativamente reduzido e qualitativamente degradado; superestimulação da atenção, levando a distúrbios de concentração, aprendizagem e impulsividade; subestimulação intelectual, que impede o cérebro de desenvolver todo o seu potencial; e o sedentarismo excessivo que, além do desenvolvimento corporal, influencia a maturação cerebral (BBC, 2020)²⁵.

Apesar disso, no Brasil, há um crescimento substancial do processo de plataformação da educação pública, através das GAFAM²⁶ (EDUCAÇÃO VIGIADA, 2021), que operam no

²⁵ Disponível em: < <https://www.bbc.com/portuguese/geral-54736513> > Acesso em: 20 de. Dez de 21.

²⁶ GAFAM is an acronym for the five most popular U.S. tech stocks: Google, Apple, Facebook, Amazon and Microsoft. These startups, sometimes created in a garage, have thus become very successful. The oldest company to list on the stock exchange is Apple in 1980 and the youngest Facebook in 2012. In 2018, GAFAM has a turnover of more than 650 billion dollars and more than 120 billion dollars of profit, 30% for Apple, the biggest profit worldwide. It is a set of companies that does business first. This commercial success was hailed by an exceptional financial valuation. In summer 2018, Apple, then Amazon, had a financial valuation that exceeded \$1000 billion. Today, GAFAM are the top five companies in terms of market capitalization on the NASDAQ stock exchange. Financial valuation of GAFAM remained very high, between 800 to 900 billion dollars for each

sentido de vender seus produtos ao setor público para implementar a plataformização da educação. O portal “Educação vigiada” tem disponibilizado dados importantes a respeito do processo de plataformização da educação no Brasil e na América do Sul, e tem demonstrado como o Brasil desponta como maior espaço de crescimento da plataformização educacional e, como consequência, da uberização do trabalho docente. Para este observatório:

O crescimento na oferta de serviços e softwares informacionais às instituições públicas de ensino de forma “gratuita” pelas maiores empresas de tecnologia de dados do mundo – representados aqui pelo acrônimo GAFAM (Google, Apple, Facebook, Amazon, Microsoft) – tem em grande parte, como contrapartidas, a coleta, o tratamento, a utilização e a comercialização de dados comportamentais de seus usuários. Trata-se de uma relação obscura e que leva a um grande potencial de violação da privacidade de alunos, professores, gestores e outros atores escolares. Esse obscurecimento das relações entre essas empresas e seus usuários reflete em uma grande assimetria em relação ao vetor da coleta de dados. As grandes empresas de dados têm, potencialmente, acesso a uma grande quantidade de dados de instituições públicas — desde dados pessoais de alunos (incluindo crianças e adolescentes), professores e funcionários, dados comportamentais extraídos de aplicativos educacionais, dados de rendimento escolar dos alunos e professores — até dados de comunicação institucional e de pesquisa. Por outro lado, pouco sabemos sobre a atuação e dos processos desse modelo de negócio (OBSERVATÓRIO EDUCAÇÃO VIGIADA, 2021).

É importante aqui retomarmos Harvey (2016) quando alerta para o poder que esse tipo de tecnologia tem como objetivo o exercício de domínio sobre vários agentes sociais e sua consequente manipulação para a reprodução do capital e de suas relações de exploração. Assim, temos que:

Tecnologias de produção e disseminação do conhecimento, para armazenamento e recuperação de dados e informação, são fundamentais para a sobrevivência e perpetuação do capital. Não só fornecem tendências de preço e outras informações que orientam decisões de investimento e atividades de mercado, como também preservam e promovem concepções mentais do mundo que facilitam a atividade produtiva, guiam as escolhas dos consumidores e estimulam a criação de novas tecnologias (HARVEY, 2016, p. 143).

O Educação vigiada desenvolveu um software que mapeia a adesão de instituições públicas aos serviços de plataformas oferecidos pela GAFAM, assim para a América do Sul a pesquisa encontrou:

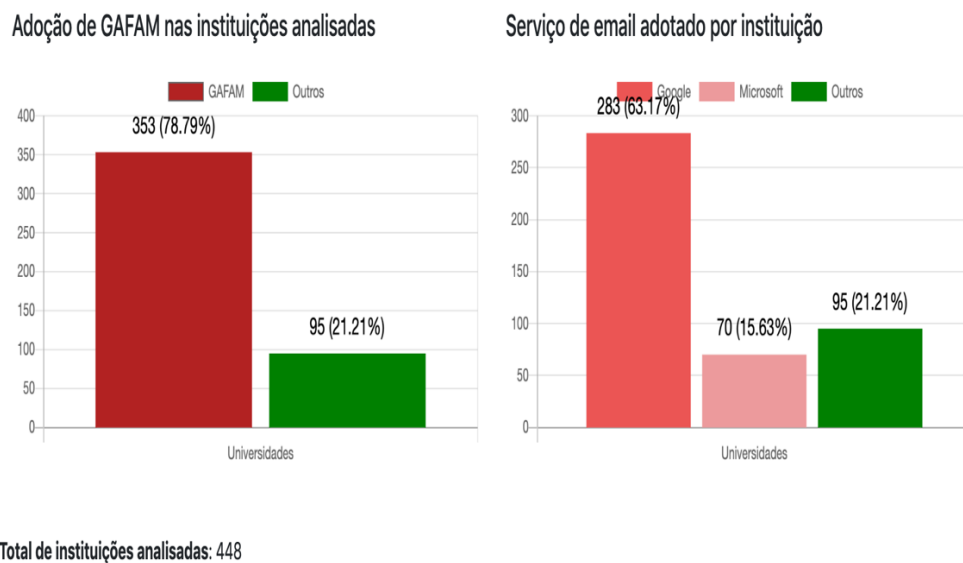
[...] o domínio das empresas Google e Microsoft sobre o gerenciamento dos e-mails das instituições públicas de ensino superior. Das 448 instituições pesquisadas, 79% utilizam serviços dessas empresas como solução de gerenciamento de e-mails – institucionalmente ou em alguma unidade (faculdades ou institutos) – com ampla

ofthem, except for Facebook with less than 500 billion dollars, but with 2.2 billion active users each month. The financial value of GAFAM, more than 4 trillions dollars, represents the total amount of the GDP (GDP is the final value of the goods and services produced within the geographic boundaries of a country during a specified period of time, normally a year. GDP growth rate is an important indicator of the economic performance of a country) of France and Russia. (FONTANEL, 2019, p. 2)

vantagem para a Google, presente em 63% das instituições. Já a Microsoft aparece em 16% das instituições (OBSERVATÓRIO EDUCAÇÃO VIGIADA, 2021)²⁷.

O domínio das GAFAM sobre instituições de educação pública já beira os 80%, esses dados demonstram a força com que o processo de plataformização avança sobre a educação pública na América do Sul, assim, os números são representados em gráficos e demonstram o crescimento vertiginoso da plataformização do ensino, e, conseqüentemente da uberização do trabalho docente nesta região do globo, como demonstrado no gráfico abaixo:

Figura 1 - GAFAM (América do Sul)



Fonte: Observatório Educação Vigiada²⁸

Para o Brasil, os números são ainda mais alarmantes, para o observatório:

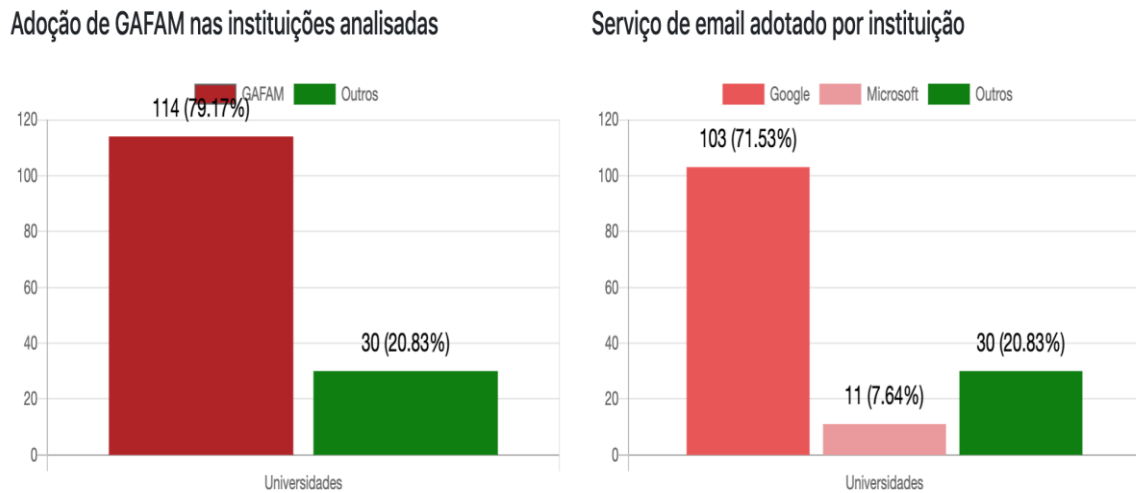
O Brasil é o país com o maior número de instituições públicas de ensino superior da América do Sul, com 144 instituições. Em números absolutos, das 281 instituições que utilizam soluções da empresa Google na América do Sul, 103 (37%) estão no país. Somente 21% das instituições públicas de ensino superior utilizam soluções alternativas de armazenamento de e-mails – o que está em consonância com a média do continente. Por outro lado, 72% das instituições brasileiras pesquisadas utilizam soluções da Google (a segunda maior porcentagem da América do Sul) e somente 8% utilizam soluções da Microsoft (OBSERVATÓRIO EDUCAÇÃO VIGIADA, 2021).

²⁷ Disponível em: < <https://educacaovigiada.org.br/pt/sobre.html> > Acesso em: 20 de. Dez de 21.

²⁸ Disponível em: < <https://educacaovigiada.org.br/pt/mapeamento/americadosul/> > Acesso em: 20 de dez. 21

Os números apresentados acima apenas corroboram com as análises que apontam para um processo crescente e acelerado da plataformação do ensino no país, graficamente representados assim:

Figura 2 - GAFAM (Brasil)



Total de instituições analisadas: 144

Fonte: Observatório Educação Viglada

Esses números revelam, tão somente, a tendência de adesão, na América do Sul e em especial no Brasil, das tecnologias aplicadas ao processo educativo, bem como de uma incorporação do capitalismo de vigilância nos sistemas escolares, um tipo de capital que atende aos interesses daqueles que, como afirmado por Zuboff (2020), coletam informações dos clientes/estudantes para moldar seu comportamento no sentido de gerar consumo e controle de mercado.

Essa tendência de adesão já começa a se materializar em orientações de documentos oficiais no Brasil, como é o caso do relatório “Diretrizes gerais sobre aprendizagem híbrida” do CNE²⁹, que, segundo nota da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), não foi democrático em sua elaboração, pois:

O próprio prazo é ponto de questionamento, pois não permite que conselhos de educação, escolas, universidades, professores, estudantes e entidades acadêmicas e

²⁹ Ver anexo 1

sindicais se organizem para apresentar suas posições. Mas, está estratégia já é bem conhecida: prazos exíguos para dar o verniz de consulta pública (ANFOPE, 2021).

Para Lino (2021), este documento não foi construído de forma democrática, com a participação da comunidade educacional e da sociedade civil, a celeridade como foi colocado em pauta para consulta pública, inviabilizando o debate em torno do ensino híbrido, destaca o seu caráter autoritário na ânsia de descaracterizar a educação básica e implementar reformas empresariais que acomodem, no ensino público, as plataformas digitais e a consequente uberização do trabalho docente. A Anfope (2021) concorda com Lino (2021) quando afirma que o documento da CNE é:

um documento pouco esclarecedor, com conceitos inconsistentes, concepções equívocas sobre o processo de ensino aprendizagem e suas várias dimensões. Nele, defende-se ideia de que o conhecimento está disponível a todos indiscriminadamente, desconsiderando a enorme exclusão digital existente no país, além de concebê-lo de forma utilitarista. Ainda, o que é mais grave, apresenta uma ideia simplificadora do trabalho docente, cujo centro é a proposição de atividade a partir das competências já elencadas na BNCC com vistas ao mercado de trabalho (ANFOPE, 2021).

Para Oliveira (2021), o abuso de verbetes como “inovação”, “novo” e “flexibilidade”, só revela a ideologia que domina o CNE e a tentativa de implementação do ensino híbrido. Esta ideologia é a mesma dos reformadores empresariais da educação (FREITAS, 2012), e que tenta privatizar o ensino público no Brasil, promovendo precarização do trabalho docente como consequência para os docentes e desigualdade de acesso como consequência para os discentes. Desta forma:

O relatório com que a comissão pretende defender a proposta é desconcertante em todos os aspectos, como no uso abundante e raso de palavras como “novo”, “inovação”, “flexibilidade”, “dinâmica”, “ousadia”; na avaliação distorcida dos problemas da educação brasileira; na desonestidade com que cita o pensamento de intelectuais como Paulo Freire, Lev Vigotski, Emilia Ferreiro, entre outros. Com tudo isso, o documento não esconde uma visão de educação como meio para a acomodação de poucos em um sistema cada vez mais insustentável, nem que, com a proposta, visa o esvaziamento físico e simbólico da escola e da universidade. Mais um passo, facilitado pelo fechamento das escolas na pandemia, em direção à “reforma empresarial da educação” há muito desejada por institutos e fundações privatistas representados no CNE (OLIVEIRA, 2021)³⁰.

Como fator de modernização, consideramos necessária a reprodução da análise de Lino (2021) sobre a (des) regulamentação que o ensino híbrido promove se for implementado da forma como o CNE e o governo federal propõe, assim, reproduzimos aqui análise que

³⁰ Disponível em: < https://aterraeredonda.com.br/nota-sobre-o-documento-diretrizes-gerais-nacionais-para-a-aprendizagem-hibrida/?doing_wp_cron=1640173146.7043409347534179687500#_edn4 > Acesso em: 22 de Dez. 21.

demonstra consequências graves para o ensino, caso o ensino híbrido, da forma como esta concebida naquela diretriz, for aprovado:

Essa (des) regulamentação do ensino híbrido visa ‘baratear’ a oferta da escolarização, transferindo para o ambiente virtual – realizado na esfera domiciliar e não na escola – uma série de atividades curriculares próprias do processo de ensino-aprendizagem que deveriam ser realizadas, primordialmente, na escola. Esse barateamento se coaduna com a meta de contínua desresponsabilização do Estado com a oferta educacional e com as propostas em curso de desfinanciamento da educação pública para atender o ajuste fiscal, ao mesmo tempo em que permite o desvio de recursos públicos para o setor privado, favorecendo a privatização do ensino e a mercantilização de plataformas digitais, entre outros serviços. A lógica empresarial pretende privatizar não somente a educação escolar – o tempo que o aluno passa na escola – mas também o tempo de estudo em casa. O uso de ambientes virtuais de aprendizagem acirra as desigualdades educacionais, já evidenciadas no momento da pandemia e da adoção do ensino remoto, pois uma ampla parcela dos estudantes não tem acesso aos recursos tecnológicos exigidos. Concluindo, a normativa amplia as formas de controle e centralização curricular, ancoradas em uma BNCC reducionista, tecnicista e esvaziada de significado, favorecendo os interesses privatistas e mercadológicos dos setores empresariais que visam atender o mercado educacional em franco desenvolvimento, e nesse processo, destrói as bases da democratização da educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade social para todos sem discriminação (LINO, 2021).

Essa perspectiva de precarização do trabalho docente aparece no documento do CNE como “ensino flexível”, como que fazendo referência à flexibilização total do trabalho (ANTUNES, 2018) que descaracteriza o trabalho e relativiza posições a cerca de direitos trabalhistas e da própria função dos professores.

O documento do CNE, entendendo que o conhecimento é aberto a qualquer pessoa com acesso a conectividade, sem mostrar como todas as pessoas teriam acesso, e que “antes do ensino híbrido a educação era totalmente bancária” (BRASIL, 2021), o que é rebatido pela nota da ANFOPE, que afirma que a constatação é desrespeitosa, pois

há um grave desrespeito à memória de Paulo Freire, uma vez que se apropria do conceito de educação bancária para generalizar o modo de ensinar das/os professoras/es da escola pública e como solução do problema, oferece as proposições do ensino híbrido, pois as ideias freirianas não se alinham esta concepção de aprendizagem híbrida (ANFOPE, 2021, p.1).

O CNE entende ainda que a pandemia criou novas necessidades educacionais sem, contudo, demonstrar como a realidade da pandemia, que cria precedência para o ensino híbrido, vai se reproduzir num contexto diferente. Assim, O CNE defende que essa “nova” realidade:

[...] exige do docente muito mais do que assumir a posição de saber informar, a de aprender a entender como aplicar o conhecimento utilizando situações e problemas reais, possibilitando as conexões e a participação ativa do estudante, por meio de relações com seus conhecimentos prévios e contextualização com seu cotidiano. Esse contexto de urgência, de criar soluções inéditas e imponderáveis para questões históricas, foi agravado de modo mais evidenciado pela Pandemia da COVID-19. Tudo indica que a pandemia vai passar, mas as metodologias de aprendizagem

híbrida, objetivando garantir melhores resultados de aprendizagem, permanecerão. Esta nova realidade se apresenta no cenário nacional da educação como resultado direto da referida pandemia. De início, exigiu uma paralização imediata das aulas presenciais, obrigando professores e estudantes a uma rápida adaptação a essa nova realidade. Hoje estamos vivendo um novo momento, de convivência necessária com um ensino flexível, alternando tempos e espaços presenciais e não presenciais (BRASIL, 2021).

A ANFOPE rebate os argumentos de inovação do CNE, em sua defesa do ensino híbrido, declarando que:

Professoras/es há muitas décadas valem-se de diferentes estratégias de ensino, ao propor debates, discussões, análises, procedimentos criativos de ensino entre outros. As tão propaladas metodologias ativas não constituem em novidade, porém do modo como estão postas no documento, induzem à ideia de que o efeito modernizador do ensino híbrido viria, então, desta aclamada inovação. A Anfope entende que elas tampouco garantem o ineditismo, pois a sua essência está no movimento escolanovista, como carrega elementos que agora se apresentam como modernos – a saber: a atitude investigativa e o pensamento reflexivo. Mesmo os conceitos considerados fulcrais como aprendizagem ativa e ensino centrado no estudante, aparecem vinculados a uma miscelânea de autores e proposições teóricas costuradas de modo muito superficial. Sendo as que as pesquisas sobre a temática, ainda se encontram restritas a contextos e cenários educativos específicos e singulares, como nos casos internacionais (ANFOPE, 2021).

A flexibilização da educação parece ser uma obsessão do CNE, comprometido com os anseios das grandes corporações educacionais e dos reformadores empresariais, o documento tenta transpor para o campo educacional os mesmos parâmetros que já são utilizados no mundo corporativo de destruição do trabalho, quando afirma que:

As mudanças rápidas exigem reposicionamento da educação, na lida com novos perfis de relações ampliadas, formas de uso flexível de espaços e de tempos presenciais e não presenciais, com a utilização (ou não) de tecnologias de informação e comunicação, planejamentos e formas de ensinar e aprender. É preciso integrar conhecimentos de todas as áreas, combinando metodologias, atividades, projetos e outras estratégias, para compreender os movimentos ou acontecimentos do mundo atual, em franco contraste com a lentidão das escolas tradicionais (BRASIL, 2021).

Para Lino (2021), a proposta do CNE para o ensino híbrido tem em si as marcas da flexibilização do ensino, mas com vistas a flexibilização do trabalho docente. Ainda para Lino (2021) as diretrizes para a aprendizagem híbrida do CNE refletem elementos já presentes na BNCC, revelando a sincronia que vem permeando o MEC quando o assunto é a privatização da educação pública e a precarização do trabalho docente:

Há uma confusão no tratamento de conceitos e concepções apenas mencionados de forma aligeirada e simplista, reduzindo discussões travadas no campo do currículo e da didática, enfatizando a ‘flexibilidade’ do ensino híbrido como panaceia absoluta. A prioridade é a abordagem metodológica, ancorada em um neotecnicismo ultrapassado e retrógrado, e em uma alardeada ‘flexibilidade’, ainda que imposta, e não o que os alunos precisam aprender, de acordo com os componentes da BNCC, em especial, enfatizando as competências socioemocionais demandadas pelo mercado

para os ‘novos’ trabalhadores precarizados. Vale destacar que a BNCC reduziu conteúdos, expurgou temas e retirou a autonomia didática do professor, entre outras aberrações, impondo uma visão reducionista e equivocada do currículo que amplia o controle técnico e político da escola (LINO, 2021).

Para o GT 20 da ANPED e organizações de psicólogos do Estado do Paraná³¹ a flexibilização da educação, tão alardeada pela diretriz do CNE, acarreta em precarização do ensino, como exposto abaixo nos itens 9 e 10 de sua análise sobre o ensino híbrido:

9 – O horário escolar não deve ser flexibilizado. É o horário de estudo, de promoção de desenvolvimento. Diante das contingências, evidencia-se a necessidade de ampliação da carga horária, considerando-se o papel fundante da Escola para o desenvolvimento integral, pleno dos sujeitos que por ela são atendidos.

10 – Flexibilizar o tempo de permanência no espaço escolar pode ampliar a precarização do ensino. A escola necessita garantir o acesso ao acervo de conhecimentos produzidos historicamente, precisa contribuir para o processo de humanização dos estudantes, por meio da apropriação da cultura (ANPED, 2021)³².

Essa flexibilização, proposta pela diretriz em questão, atinge também o relacionamento pedagógico existente entre docentes e discentes, fazendo com que, aos estudantes, seja dada uma autonomia na construção dos seus itinerários formativos, que muitas vezes não encontram maturidade nos estudantes e rompem com a importância do trabalho docente no desenvolvimento do processo de aprendizado dos estudantes. Assim, nos itens 11 e 12 de sua carta, a ANPED defende que:

11 – O documento analisado ressalta a possibilidade de autonomia do aluno, e deste dirigir o ensino. Essa defesa põe em discussão a importância e a valorização do trabalho da (o) professora (or) no processo ensino-aprendizagem. A (O) professora (or) é fundamental para socializar os conhecimentos curriculares, ele tem como norte a formação de base. Não há condições para que estudantes desenvolvam, sozinhas (os), o processo de apropriação dos conhecimentos. Entendemos que professora (or), aluna (o) e conteúdo curricular têm posições ativas no processo ensino-aprendizagem. Esse processo é ativo e não depende de um ensino híbrido para ser garantido.

12 - Experiências significativas se dão na escola e a partir dela, na interação com os pares. O ensino híbrido distancia professor-aluno e alunos-alunos. O contato presencial fortalece o vínculo entre as (os) partícipes do processo educativo. Existe uma unidade entre afeto e cognição, entre aquela (e) que ensina e aquela (e) que, dialeticamente, se apropria dos conhecimentos (ANPED, 2021).

O rebaixamento da importância do professor, enquanto categoria e agente educacional, cumpre, tão somente, com o propósito de (re) adequar o trabalho docente às mais degradantes condições de trabalho exigidas pelos novos arranjos e morfologias do trabalho. Lino (2021)

³¹ Constam na assinatura deste documento publicado pelo GT 20 da ANPED: Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional do Paraná - Abrapee/PR; Grupo de Trabalho Psicologia da Educação da Associação Brasileira de Pesquisa e PósGraduação em Educação - Anped GT 20; Conselho Regional de Psicologia - CRP 8ª Região – Paraná; Associação Brasileira de Psicologia Social - Abrapso/Núcleo de Curitiba e Regional Paraná; Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá - PPI/UEM.

traça um importante panorama da degradação que o ensino híbrido sustenta para o trabalho docente. Embora longa, a citação é de fundamental importância dado que elenca, de forma clara, as consequências que o ensino híbrido pode trazer para o trabalho docente:

A normativa do CNE na realidade não regulamenta a oferta do ensino híbrido, mas abre possibilidades amplas e flexíveis de desregulamentação, pois não explicita percentual de carga horária, formas de organização, acompanhamento e avaliação, entre outras, deixando aberta a possibilidade de as atividades remotas suplantarem inclusive as presenciais. Tal desregulamentação está em consonância com as demandas do mercado, que anseia pela flexibilização das fronteiras entre público e privado, pois favorece a apropriação do fundo público por empresas privadas, e precariza as relações de trabalho. O ensino híbrido amplia a precarização do trabalho docente, tanto por ampliar a sua jornada de trabalho, e esse aumento da carga horária não é remunerado, quanto pela intensificação desse trabalho, impondo maior diversificação e complexidade, sem contrapartida salarial ou de outras formas de valorização e incentivo. O salário do professor – na rede pública e privada – abarca as atividades desenvolvidas na escola e dentro da carga horária estabelecida no contrato de trabalho. A remuneração das atividades de planejamento é uma luta histórica da categoria, sendo apenas contempladas em percentual na carga horária, nem sempre assegurado pelas redes. O ensino híbrido exige que o professor faça um planejamento personalizado pois envolve diversos grupos de alunos em atividades diferenciadas, em tempos e espaços também diferenciados, que contempla tanto o trabalho presencial quanto o remoto, demandando, portanto, uma carga horária maior do professor, para além da sua jornada de trabalho na escola, e sem remuneração. A EAD tem uma metodologia específica e o ensino presencial outra, mas o ensino híbrido tenta conjugar os dois modelos, sobrecarregando o professor, nos diversos aspectos de sua atuação. Cabe ainda destacar que a normativa não assegura ao professor seus direitos à remuneração por essa ampliação da carga horária fora da escola, e nem garante o apoio tecnológico necessário, assim como não aponta para a necessária formação. Fere a autonomia do professor e da escola, ao não mencionar se haverá a possibilidade de opção pela comunidade escolar quanto a adesão ao ensino híbrido e nem responsabiliza as redes de ensino pela oferta das condições materiais para a sua implantação, inclusive com as necessárias garantias para que não ocorra a superexploração do professor e nem a precarização do seu trabalho. Dessa forma o professor além da intensificação e precarização do seu trabalho, se sentirá cada vez mais desqualificado para o exercício da docência, pois está sendo expropriado da sua autonomia, e dos conteúdos e métodos que domina em seu trabalho, em processo de alienação e desqualificação inédito. Por último, e não menos importante, o ensino híbrido fere o direito a educação escolar em condições de igualdade dos estudantes, acirrando as desigualdades de acesso e de aprendizagem, ameaçando o direito à educação (LINO, 2021).

Além desse levantamento eficiente sobre as consequências do ensino híbrido, tal como concebido pelo CNE e empresários interessados nessas reformas, as prerrogativas da flexibilização do trabalho docente, propostas pelo próprio CNE, caminham no sentido desta situação de precarização. Para o CNE deve haver uma ressignificação do papel docente no processo de ensino-aprendizagem, com vistas à “inovação” e “modernização” do ensino. O CNE entende que:

O conceito básico desse hibridismo o propõe como real enriquecimento do ensino presencial, considerando que a tecnologia potencializa a agilidade e ajuda a organizar as aprendizagens, além de oferecer oportunidade para um papel ativo do estudante na utilização de recursos digitais. Na escola contemporânea, a tecnologia

é componente importante na prática pedagógica, instrumentalizando o agir e o interagir com o mundo, cada vez mais conectado, ampliado, e exigindo novas práticas de aprendizagem. Uma reflexão importante é a mudança de papéis dos atores. O estudante passa a produzir conhecimentos, desenvolvendo competências, e o professor, responsável pela construção das experiências de aprendizagem, de acordo com as necessidades dos estudantes, atua como orientador e mentor desse processo produtivo, assumindo a parceria na construção coletiva de ação autoral (BRASIL, 2021).

Todas as prerrogativas, defendidas pelo CNE para o ensino Híbrido, só reforçam que o ensino híbrido tem caráter de adaptação/adequação da educação ao capitalismo de vigilância (EDUCAÇÃO VIGIADA, 2021), bem como de reconfiguração da posição do professor dentro do sistema de ensino para, como consequência desse deslocamento, poder baratear o trabalho docente, intensificá-lo, informalizá-lo (ANFOPE, 2021, ANPED, 2021, LINO, 2021) e, como consequência desta adequação, promover a precarização do trabalho docente.

4.4. MODOS DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: ELEMENTOS PARA A DEGRADAÇÃO/UBERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

...um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação (KARL MARX, 1867).

A educação como processo de formação humana, e para um projeto de emancipação da humanidade, está em disputa com o capital, que enxerga o processo educacional como mercadoria para ser vendida e comprada e com objetivos claros de formação de capital humano. Neste ponto Rikowski (2017), nos alerta para o fato de que os processos de privatização da educação, para além da reconfiguração dos sistemas educacionais representa, também, a privatização da força de trabalho resultante do processo educativo.

Tentemos caracterizar, de forma mais pormenorizada, as formas de privatização existentes para o setor educacional. É necessário, no entanto, entendermos que as formas clássicas de privatização, como a privatização direta, na qual há: “a venda de ativos públicos diretamente para alguma combinação de empresas, grupos de investidores e investidores individuais” não são comumente utilizadas para o setor educacional (RIKOWSKI, 2017, p. 399).

Em verdade, a privatização desse setor, se dá mais comumente pela tomada de espaços no setor público através de contratos com a iniciativa privada, o que gera uma:

Tomada de controle sobre a educação por parte das empresas está baseada no contrato. Isso pode ser entre governos locais, regionais ou nacionais e suas agências e

prestadores privados de educação. Tais contratos estipularão diversos objetivos a serem cumpridos (com sanções em caso de não cumprimento), os lucros podem ser limitados (ou ilimitados), e estes contratos podem estar vinculados a várias iniciativas ou prioridades de políticas governamentais e podem sancionar várias formas de desregulamentação (por exemplo, salário dos professores, procedimentos de recrutamento, contra o reconhecimento de sindicatos, patrimônio e imóveis e assim por diante). Tais contratos geralmente são muito sigilosos, portanto, os detalhes precisos são geralmente desconhecidos. O ponto essencial é que o prestador privado aproveita a diferença entre os pagamentos feitos por governos locais, regionais ou nacionais para gerir instituições ou serviços educacionais e o que custa para administrá-los. Há uma força motriz para gerir esses serviços educacionais e instituições abaixo do preço do contrato, a fim de obter lucros – com correspondentes apertos no salário dos professores, condições, auxílios educacionais etc. – e tentativas relacionadas a obter maiores lucros através da venda de terra (por exemplo, campos de esporte) ou alugando espaços institucionais (por exemplo, salas para reuniões e eventos). Assim, a noção de que a privatização da educação é mais eficiente do que o prestador estatal, como defendido por muitos de seus apoiadores, é contraintuitiva. O lucro é um custo extra que os prestadores públicos não possuem (embora obviamente eles tenham que trabalhar dentro dos orçamentos). Portanto, a necessidade de apertar orçamentos e aumentar a carga horária dos professores torna-se uma necessidade pós-privatização, e a busca de outras medidas de redução de custos torna-se uma prioridade (RIKOWSKI, 2017, p. 400).

Essa transferência de ativos públicos para o setor privado, como é notado na caracterização de privatização do setor educacional acima, traz consigo condicionalidades que passam pela precarização do trabalho docente, por meio, por exemplo, do aumento de carga horária e rebaixamento de salários, bem como de inserção de tecnologias de plataformas para o gerenciamento do trabalho educacional e a coleta de dados, no contexto da internet das coisas, para a realização avaliações do tipo standard e/ou coleta de dados sobre estudantes e docentes.

Esse processo histórico, que cria uma tendência cada vez mais acentuada de termos uma educação privatizada, tende a corroer estatutos e declarações que tentaram garantir para todos os seres humanos acesso a esse bem maior que é a educação. Este avanço acontece em detrimento da educação pública, oferecida de forma a que todos tenham acesso, e possam tentar se educar, independente do seu nível de renda. A esse respeito:

A problemática da privatização, e da desvalorização do setor público que a ela se articula, aflige não apenas a região da América Latina e do Caribe, mas se insere em um contexto global mais amplo. É possível observar um crescente presença de lógicas mercantis no campo educativo, tanto no setor privado como também no setor público, fomentando verdadeiras indústrias e negócios que visam fundamentalmente à extração de lucro. Nesse contexto, observa-se a transferência de competências e de recursos públicos a terceiros privados, deslocando o papel do Estado e obstaculizando a garantia da realização do direito (CROSSO E MAGALHÃES, 2016, p. 19).

Na medida em que o Estado, e a conseqüente educação pública, vai perdendo força no oferecimento de educação pública, o setor privado avança e, com ele, um paradigma educacional que traz consigo elementos que levam a educação à condição de mercadoria para

ser comprada e vendida em todos os espaços do campo educacional, inclusive no setor público. Com os processos de privatização na educação:

O setor público vai sendo asfixiado enquanto a iniciativa privada se desenvolve utilizando o dinheiro público que deveria estar sendo aplicado na expansão da educação pública. A reforma empresarial da educação tem uma agenda oculta no seu discurso da “qualidade da educação para todos” que está além das formas que vai assumindo: trata-se da destruição do sistema público de educação, por meio de sua conversão em uma organização empresarial inserida no livre mercado (FREITAS, 2018, p. 56).

O Brasil tem se destacado em termos de avanço de processos de privatização no campo educacional. Embora a nossa economia seja periférica, reformas educacionais que estabelecem marcos privatizantes vão se consolidando, sobretudo no setor público ou com o auxílio de verbas públicas para alimentar empresas privadas em parcerias que são estabelecidas entre esses dois agentes. Laval (2019), comparando os processos de privatização do setor educacional no Brasil e na França, afirma que:

Sob certos aspectos, o sistema educacional brasileiro já é muito mais “neoliberalizado” do que o sistema francês e muitos outros sistemas educacionais europeus. Podemos dizer até que o Brasil chegou antes do que outros países ao estágio do “capitalismo escolar e universitário”, caracterizado pela intervenção direta e maciça do capital no ensino (LAVAL, 2019, p.13).

Essa constatação tem levado diversos pesquisadores (ADRIÃO, 2018, 2020; CROSO e MAGALHÃES, 2016; LAVAL, 2019) a tentarem compreender que tipo de tendências e/ou processos têm sido desencadeados a partir de uma conjuntura onde a educação vai se tornando cada vez mais privada e, conseqüentemente, cada vez mais mercadoria. Essas tendências, embora se reconheça que os processos de privatização não avançam uniformemente, criam ambiências de reconfiguração tanto do trabalho docente quanto de elementos pedagógicos.

Para caracterizar essas tendências gerenciais e pedagógicas, que vão tomando espaços no sistema escolar na medida em que os processos de privatização avançam, é necessário levarmos em conta um modelo escolar que esteja aparelhado com elementos gerenciais e pedagógicos típicos de uma empresa, com fortes tendências de gerencialismo, com o intuito de gerar ativos educacionais voltados para o consumo da massa. Laval (2019) caracteriza a escola neoliberal para tentar enquadrar esses processos. Segundo esse autor:

A escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é essencialmente econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujos rendimentos futuros será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que supostamente transmitem os valores e os conhecimentos quanto o próprio vínculo social. A afirmação de plena autonomia dos indivíduos sem amarras, salvo as que eles

próprios reconhecem por vontade própria, correspondem instituições que parecem não ter outra razão de ser que não seja servir a interesses particulares. Essa concepção instrumental e liberal, como se presume, está associada a uma transformação muito mais geral das sociedades e das economias capitalistas (LAVAL, 2019, p. 17).

Uma certa tendência de consolidação do modelo neoliberal de escola, voltado para o mercado e o individualismo, se apega ao fato de que os mecanismos que impulsionam a sociedade de mercado são os mesmos que se tenta inserir no campo educacional. Laval (2019), aponta duas razões para que essas tendências caminhem para uma consolidação.

Em primeiro lugar, o autor francês destaca a existência de uma razão de acumulação na sociedade de consumo, o que seria mais forte que qualquer outro impulso na nossa sociedade atual, colocando o direito universal à educação como uma demanda que deve ser paga pelos indivíduos, o que geraria menos investimentos por parte do setor público e alargaria a esfera privada de investimentos, a segunda razão se colocaria na ordem subjetiva que é criada pelo próprio capital, onde a:

Razão está ligada à pressão das solicitações do mercado e das distrações audiovisuais, que aprisionam o desejo subjetivo na jaula do interesse privado e do consumo. O gozo da mercadoria se torna a forma social dominante do prazer dos sentidos e do espírito. Exceto quando contam com uma célula familiar protetora, os jovens são facilmente desviados da satisfação intelectual pela “socialização-atomização” mercantil e, por isso, é mais difícil que que adiram à cultura transmitida pela escola. Na sociedade de mercado, o consumo vem à frente da instrução (LAVAL, 2019, p. 210).

Pesquisas têm apontado para processos de privatização da educação cada vez mais avançados e multiformes. Adrião (2018), elenca formas de privatização que têm se tornado cada vez mais sólidas no Brasil. Nos apoiando nesta autora afirmamos que há um processo vigoroso de financiamento público da educação privada. Esse processo se apoia em mecanismos os mais diversos como o financiamento de bolsas de estudos, transferência de recursos públicos por meio de convênios com características de PPPs e incentivos fiscais, que vêm em forma de dedução e impostos e até mesmo de renúncias fiscais que fortalecem cada vez mais o setor privado às custas das verbas públicas.

Existem ainda outras formas de privatização da educação no Brasil, processos pelos quais o setor privado vai se desenvolvendo em detrimento do espaço educacional público, que proveria o país de uma educação mais ampla e democrática por ser de melhor acesso a todos, inclusive para aqueles que não podem arcar com os custos de sua educação. Para Adrião (2018), o *charter schools*, o *voucher* e o *homeschooling*, são tendências de privatização que ganham cada vez mais destaque no vernáculo dos entusiastas da privatização educacional.

Destacamos, dentre essas formas de privatização ora apresentadas, a tendência de avanço do *charter schools*, como instituições públicas que aderem a elementos de gestão

privada. Para Adrião (2014), um dos vetores de privatização da educação no Brasil passa justamente pela “transferência da gestão das escolas públicas ao setor privado, processo que em geral ocorre por meio de contratos de gestão” (ADRIÃO, 2014, p.267) semelhante ao que acontece no charter *schools* norte-americanas. No Brasil, ainda segundo a autora em debate, as tendências mais fortes de transferência de recursos públicos estão ligadas às PPPs, em articulação com as Organizações Sociais (OS) e/ou Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Para Adrião (2018):

O voucher, cheque-escola ou cheque-ensino é uma modalidade de bolsa de estudos custeada integralmente ou em parte pelo Estado para que as famílias “escolham” entre escolas privadas, aquela na qual matricularão seus filhos. O caso reportado na literatura como mais emblemático é o modelo chileno, ainda que nele coexistam escolas oficiais (públicas) e privadas, estas são em grande parte subvencionadas pelo Estado por meio do pagamento de bolsas/vouchers. No Brasil, os vários programas de bolsas de estudos para educação infantil, o Ensino Fundamental e Médio, previstos na LDB como paliativos na ausência da oferta pública, não se associam à escolha parental, mas a medidas de subsídio à oferta privada decorrente da omissão do Estado (ADRIÃO, 2018, p.16).

Para Freitas (2018), o sistema de *voucher* dá aos portadores desse recurso a possibilidade de “escolher” as escolas onde seus filhos irão estudar. Dessa forma, os responsáveis pelos estudantes passam de usuários do sistema público de educação para a condição de clientes de empresas educacionais que são pagas, por sua vez, com dinheiro público, o que gera uma redistribuição de renda distorcida que, ao invés de amparar a população como um todo com os recursos a serem usados para um projeto societário de educação, passam a enriquecer essas empresas educacionais e aprofundar as diferenças educacionais no corpo estudantil. Ainda para Freitas:

Há um patamar básico de contratação de escolas coberto pelo *voucher* distribuído pelo governo, mas os pais podem colocar mais dinheiro do seu próprio orçamento se entenderem que querem uma escola de melhor qualidade (e mais cara). Isto é visto como algo “natural” já que os pais diferem entre si quanto ao mérito acumulado, sendo essa “diferença” fundamental para se motivar o progresso da sociedade. Uma intervenção do Estado destinada a eliminar essa diferença é vista como algo indevido que desestimula a busca pelo mérito pessoal, sendo ainda uma injustiça com aquele que se “esforçou” (FREITAS, 2018, p.32).

Os processos de privatização são multiformes. Das formas de financiamento aos processos de renúncia fiscal, o setor privado vai se alimentando de verbas públicas na medida em que se metaboliza e conquista espaços de atuação educacional que deveria servir para educação pública. Voltemos à Adrião (2018), para caracterizarmos mais duas formas de avanço do setor privado sobre a educação, para esta autora a própria gestão pública sofre processos de

privatização, dado que a gestão pública se submete ao setor privado no que se refere as decisões administrativas relativas as políticas de gestão de redes e sistemas educacionais.

No bojo dos avanços da privatização, a autora em questão levanta ainda a problemática da privatização do currículo, cujas orientações curriculares, para redes e sistemas educacionais públicos, passam a ser determinadas pelo setor privado através de SPE's. Para Adrião, a privatização da gestão educacional

[...] não se limita à frequente contratação de assessorias privadas para atividades pontuais e nem à pressão empresarial pela adesão a seus interesses estratégicos. Refere-se à presença de corporações e segmentos associados na definição de prioridades educacionais e na implantação de sistemas ou procedimentos para o gerenciamento dessas prioridades, com interesses de lucro diretamente realizados, quando operando com a venda de produtos ou serviços, ou indiretamente, quando mediando a compra ou contratação de insumos e produtos ofertados por seus “parceiros”. Tais processos de transferência da gestão educacional para setores privados assentam-se na possibilidade de introdução de sistemáticas de monitoramento sobre o trabalho pedagógico e sobre as atividades escolares tendo em vista a promessa de geração de informações para qualificar a tomada de decisão e a melhoria dos sistemas de ensino (ADRIÃO, 2018, p. 19).

Na visão de Freitas (2018), esse processo de privatização da gestão educacional obedece a determinados modelos gerencialistas que vão inserindo na educação pública elementos de características empresariais. Para este autor, a forma de ingerência do setor privado no setor público:

Consiste em introduzir, em algum grau, os parâmetros de funcionamento de uma empresa no interior do serviço público, criar ferramentas de aferição e certificação de qualidade (externamente às escolas), dar visibilidade das avaliações na mídia e condicionar os recursos hoje disponíveis e metas de aumento da qualidade das redes e das escolas. Para tal, deve-se estabelecer um processo de alinhamento das atividades das escolas com os resultados esperados, em uma dinâmica que imite, pelo menos, a lógica de funcionamento empresarial (FREITAS, 2018, p.34).

Ainda que as citações se tornem demasiado longas, é necessário recorrer a Freitas, mais uma vez, para que os efeitos nocivos do neoliberalismo sobre as redes educacionais, aqui no Brasil (ALGEBAILLE, 2009, ABÍLIO, 2019), nos Estados Unidos (RAVITCH, 2011) e na Europa (LAVAL, 2019) sejam explicitados. De acordo com a perspectiva neoliberal, a educação:

É isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão. Imaginando “consertar” as escolas pela sua inserção no livre mercado e com propostas restritas às variáveis intraescolares, secundarizam a importância das variáveis extraescolares, entre elas o impacto das condições de vida das crianças na sua educação. Tal postura advém da recusa de levar em conta restrições estruturais no processo educativo e da concepção depreciativa que o neoliberalismo tem do serviço público e do magistério, que se expressa no desejo de “tornar o professor (e a escola) o único responsável” pela aprendizagem e uma vez tendo identificado “o responsável”, promover políticas de “responsabilização verticalizadas” como forma de pressioná-lo (FREITAS, 2018, p.37).

Uma das implicações desse processo de privatização de sistemas educacionais sobre a administração pública é a inserção neste campo de plataformas de gerenciamento educacional que serve, entre outros propósitos, à coleta de informações para monitorar o desempenho de docentes e estudantes, fazendo com que a educação/ gestão por resultado seja plataformizada.

Segundo (LI & LALANI, 2020), mesmo antes da pandemia de COVID-19 já havia crescimento da adoção de tecnologias da informação na educação. Para as autoras supracitadas, os investimentos em edtech alcançaram US\$18.66 bilhões de dólares em 2019 e o mercado geral de educação on-line está projetado para alcançar \$350 bilhões de dólares até 2025.

A transferência de elementos típicos do gerencialismo, que o processo de privatização da gestão tem promovido, também compreende a transferência de tecnologias que uberizam o trabalho docente no núcleo educativo. Esse processo de transferência gerencial, com ênfase na adoção de uma tecnologia subsumida pelo capital, compreende a privatização da gestão também como sinônimo de um movimento em torno da adoção, pelo sistema público, de TICs para a realização de tarefas educacionais.

É interessante notar aqui, para efeito de localização no contexto histórico atual, que as grandes corporações tecnológicas como o *Google*, a *Microsoft* ou o *Facebook* (*Summit learning*), têm trabalhado para inserir cada vez mais ferramentas tecnológicas que sirvam ao trabalho pedagógico e que, num contexto ainda mais atual e tratado mais adiante neste trabalho, a pandemia de covid-19, nos termos em que Klein (2008) aborda o avanço de processos de privatização a partir de desastres, acelerou o dinamismo com que as tecnologias, como forma de privatização, foram subsumidas pela educação.

A inserção de tecnologia num contexto de privatização ganhou forte impulso em função da pandemia de covid-19. Processos de subsunção de tecnologias, que eram tendências consistentes antes da pandemia, ganharam solidez e foram cada vez mais se consolidando em diversas regiões do Brasil, ainda que de forma desigual em função de variáveis como estrutura informacional, verbas para aquisição dos serviços das plataformas e acesso da população à internet. Segundo Adrião e Domiciano (2020):

Conforme nosso levantamento, na Região Norte, do total de estados que aderiram ao *Google*, um (Rondônia) o fez ao *G Suite for Education*, os outros dois (Acre e Amazonas) indicaram apenas o uso do *Google Sala de Aula* (ou *Google Classroom*); no Nordeste, quatro adotaram o *G Suite for Education* (Rio Grande do Norte, Alagoas, Sergipe e Bahia) e quatro o *Classroom* (Maranhão, Ceará, Paraíba e Pernambuco); no Centro-Oeste, Goiás e Mato Grosso do Sul informaram adesão ao *Google Classroom*, enquanto o Distrito Federal noticiou o uso do *G Suite for Education*; na Região Sudeste São Paulo e Espírito Santo também indicaram o *G Suite* e Rio de Janeiro o *Classroom*; por fim, na Região Sul, têm-se Santa Catarina e Rio Grande do Sul com adesão ao *G Suite* e Paraná, que citou o uso do *Google Classroom*, mostrando que o acesso gratuito a um conjunto de ferramentas voltadas à educação oferecido pelo

Google não se efetiva de modo igualitário como à primeira vista pode parecer, ou seja, ainda que presente em diversas redes têm-se o acesso desigual a produtos desiguais (ADRIÃO e DOMICIANO, 2020, p. 678).

Ainda de acordo com as autoras supracitadas, considera-se que, embora haja um crescimento da adesão às tecnologias, como mais uma das formas de privatização da educação. Uma vez que os atores do setor privado estão imbuídos da missão de tomarem o setor público como fonte de financiamento do projeto de avanço das privatizações do setor público no Brasil. Dessa forma, a compreensão que vai se construindo é a de que o próprio setor público tem servido de base de financiamento do setor privado, ao mesmo tempo em que vai orientando suas ações através de condicionalidades adquiridas em contratos de prestação de serviço e de formação de um pensamento educacional que prima pela formação de capital humano.

4.5. NEOTECNICISMO E PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: A AUTOMATIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E A EDUCAÇÃO INVERTIDA

A transição dos anos 1960 para os anos 1970 do século XX assistiram à ascensão, em termos pedagógicos, de tendências de pensamento educativo que tinham em seu escopo o cerne do pensamento liberal, notadamente na teoria do capital humano de Schultz (1973). Essas tendências pedagógicas procuraram reforçar concepções de ensino que primaram pelo produtivismo, trazendo para o campo da formação humana a ideia de que educação é um investimento para a o acúmulo de capital humano e apara o produtivismo.

Vale ressaltar aqui que essas concepções produtivistas, a saber: tecnicismo e neotecnicismo (SAVIANI, 2011), são o reflexo, no campo pedagógico, das forças produtivas do capital que começaram a atuar fortemente na sociedade, tendo nas transições históricas fordismo/toyotismo, liberalismo/neoliberalismo as alterações correspondentes nas concepções pedagógicas das respectivas épocas.

A relação entre as forças produtivas e as concepções pedagógicas (Saviani, 1999) têm nos teóricos do liberalismo e do neoliberalismo e nos organismos multilaterais (CEPAL, OEA, UNESCO, ONU, BM, OIT), (OLIVEIRA, 2018), sua base mais consistente, sendo necessário os esforços conjuntos de teóricos e entidades para propor, numa relação historicamente vertical, concepções produtivistas de educação para as comunidades e sistemas escolares latino-americanos.

Na busca por reflexões sobre o neotecnicismo, e as suas respostas à inserção de tecnologias na educação, com ênfase no fenômeno da uberização, é necessário que se faça aqui uma caracterização da concepção tecnicista da educação e de como se fez a transição para o neotecnicismo.

Nesse contexto, nos apoiamos em Saviani (2011), para afirmarmos que a concepção tecnicista da educação advoga princípios como a neutralidade científica, objetividade, racionalidade, eficiência e produtividade para conceber a funcionalidade da educação, no sentido em que o processo educacional se assemelhe ao processo fabril.

Um dos grandes objetivos da concepção tecnicista, ainda segundo o mesmo autor, é a eliminação da subjetividade através da mecanização dos processos educativos, o que, eliminaria, por sua vez, as interferências subjetivas, responsáveis, na visão da concepção tecnicista, por colocar em risco a eficiência no processo formativo. Ainda na caracterização da concepção tecnicista, temos que:

Era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o tele ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais se devem ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (SAVIANI, 2011, p. 382).

No âmbito de uma teoria não-crítica da educação, o tecnicismo resultou num desarranjo educacional, dado que sua fórmula de adequação de elementos fabris aos pressupostos pedagógicos não encontrou na própria estrutura social, e daí a importância de se explicar a educação a partir dos seus condicionamentos históricos e não a partir de si mesma, respaldo para seu funcionamento adequado. O diagnóstico feito por Saviani (1999) é preciso ao afirmar que na pedagogia tecnicista:

O controle seria feito basicamente através do preenchimento de formulários. O magistério passou então a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos. Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa, a orientação tecnicista se cruzou com as condições tradicionais

predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. Com isto, O problema da marginalidade só tendeu a se agravar: o conteúdo do ensino tornou-se ainda mais rarefeito e a relativa ampliação das vagas se tornou irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência (SAVIANI, 1999, p. 26).

Dados os elementos teóricos e técnicos que embasam a concepção tecnicista, dá-se a necessidade de compreendermos quais fatores foram decisivos para a inserção, no âmbito das concepções pedagógicas, de alterações estruturais, técnicas e filosóficas, que, por sua vez, inseriram termos como “neo” e/ou “pós” nas denominações pedagógicas da atualidade.

Dois são os fatores, segundo Saviani (2011), que contribuem para o processo de transição que aqui será exposto: O primeiro é de ordem filosófica e concorre para o estabelecimento da chama “pós-modernidade”, encontrando-se nas ideias de Jean-François Lyotard, registradas no livro “*A condição pós-moderna*”, cujo casamento com a informática se dá pelo caráter simbólico e abstrato que resulta da negação dos metarrelatos.

Lipovetsky (2004), aponta para a pós-modernidade como um reflexo ideológico do avanço do capital, onde suas características estão muito próximas umas das outras. Nos apoiamos no mesmo autor para afirmarmos consumo de massa, um avanço da noção de individualização, a descrença numa perspectiva revolucionária da sociedade e da história com o descarte das utopias, bem como a consagração de um hedonismo como elemento guia da vida das pessoas. Para Gallo (2006), os termos pós-modernidade e/ou pós-moderno:

Designam, simplesmente, uma temporalidade: viveríamos hoje um tempo posterior à modernidade, um tempo que já não é o moderno. No entanto, o que seria esse tempo? Isso tais expressões não são capazes de dizer por si mesmas e, por isso, afirmo que elas não têm a potência do conceito, sendo filosoficamente ‘vazias’ (GALLO, 2006, p. 555).

O segundo fator dessa transição é de caráter econômico e se faz representar no Consenso de Washington, que consolidou o neoliberalismo como prática econômica a ser empregada na América Latina. Denomina-se, então, de “Consenso” as questões que tinham uma certa concordância mais ampla no seio daquele grupo. Saviani (2011), afirma que os organismos internacionais e os intelectuais envolvidos naquelas formulações, de configurações ultraneoliberais, conseguiram se projetar nas políticas voltadas à educação e às noções de administração pública latino-americanas -americanas nos anos que se seguiram ao Consenso de Washington. Recorremos mais uma vez a Saviani para afirmar que:

No que se refere à América Latina, o consenso implicava, em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser seguido por meio de reformas

administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária visando a estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiros como do trabalho, privatização radical e abertura comercial (SAVIANI, 2011, p. 428).

A educação não ficou de fora dessas diretrizes, Silva (2005) demonstra os esforços que os organismos multilaterais realizaram, a partir do Consenso de Washington, para inserir na educação os paradigmas neoliberais, convertendo o campo educativo num ativo financeiro que gerasse lucro na medida em que transformasse a educação em mercadoria. No entender de Silva (2005, p.257), os atores principais do neoliberalismo, reunidos na OMC, pensam a educação como mercadoria e espaço de geração de lucro. Para a autora:

A proposta desses homens de negócio é tornar a educação um serviço comercial subordinado às leis do mercado internacional. As questões da privatização não se limitam à redução da participação do Estado em suas funções clássicas, mas sim, na sua reconfiguração e fortalecimento em favor do capital e das elites dominantes dispostas a explorar comercialmente os serviços públicos. Esse posicionamento está expresso nas reformas de segunda geração definidas pelo Banco Mundial e membros do Instituto de Economia Internacional (SILVA, 2005, p.258).

Vale salientar que essas transformações foram acompanhadas por um processo de reestruturação produtiva que consolidou, como modelo majoritário de produção, embora não exclusivo, o toyotismo. Cujas novas formas demandaram dos trabalhadores uma nova atitude diante do trabalho. Assim, nessa nova lógica produtiva, o trabalhador:

[...] deve ser mais “polivalente” e “multifuncional”, algo diverso do trabalho que se desenvolveu na empresa taylorista e fordista. O trabalho que cada vez mais as empresas buscam não é aquele fundamentado na especialização taylorista e fordista, mas o que floresceu na fase da “desespecialização multifuncional”, do “trabalho multifuncional”, que em verdade expressa a enorme intensificação dos ritmos, tempos e processos de trabalho. E isso ocorre tanto no mundo industrial quanto nos serviços, para não falar do agronegócio, soterrando a tradicional divisão entre setores agrícola, industrial e de serviços (ANTUNES, 2010, p.14).

Notemos que, na análise das novas demandas que os trabalhadores começaram a enfrentar, Saviani (2011) reforça as reflexões de Antunes (2010), quando afirma que:

O modelo toyotista apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o *just in time* que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar de estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade (SAVIANI, 2011, p. 429).

Em termos educacionais esses novos arranjos produtivos produziram remodelagens pedagógicas que se expressaram em concepções de ensino voltadas à “produção” de trabalhadores, com capacidade de se integrar e de aceitar as novas condições de trabalho. Essas

concepções pedagógicas foram incorporando objetivos de formação que passavam pela ideia de adequação dos trabalhadores às regras de produtividade.

Saviani (2011), demonstra como vão se delineando as demandas formativas, dentro de um novo contexto da pedagogia neoprodutivista, que acompanharam a transição fordismo/taylorismo, sempre no sentido de buscar, através do esforço formativo, formar os indivíduos para a adequação às condições de empregabilidade, sem garantias de emprego e com ímpeto de auto responsabilização quando o próprio sistema não é capaz de cumprir demandas de emprego. Acompanhando a história das ideias pedagógicas e buscando um entendimento da formação humana numa perspectiva neoprodutivista, temos que:

Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o quê, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo (SAVIANI, 2011, p.430).

As questões que se colocam aqui, a partir do levantamento histórico e pedagógico feito acima, são: Como a pedagogia se adequou aos tempos de flexibilização do trabalho? Como as novas características e demandas produtivas e de formação se refletiram nas concepções pedagógicas e práticas de ensino? Como ajustar a formação às práticas produtivas com vistas a obtenção de capital humano? O que temos de investigar é como as mudanças nas morfologias do trabalho podem alterar as concepções de ensino e como a educação vai se adequando às novas demandas. Olhando para as transformações ocorridas em função dessas mudanças, nos Estados Unidos, Freitas (2011) afirma que:

Em uma economia industrial era suficiente orientar os estudantes das classes trabalhadoras para os vocacionais e orientar a classe média para as faculdades (os "colleges" americanos). Mas, em uma economia baseada em serviços, agenda educacional tinha que mudar, pois seria necessário aumentar o número de trabalhadores formados nas faculdades, já que era necessária uma maior base de trabalhadores com um pouco mais de conhecimento para determinados ramos da economia de serviços (FREITAS, 2011, p.8).

Essa adequação pedagógica denomina-se de neotecnicismo, onde a reestruturação produtiva, que fez a transição do fordismo para o toyotismo, as mudanças de visões de administração do capital, que buscaram transitar o liberalismo para o neoliberalismo e a transição de concepções pedagógicas produtivistas para neoprodutivista, fizeram a conversão

do tecnicismo para o neotecnicismo. Nesse contexto de políticas econômicas, produtivas e pedagógicas temos que no neotecnicismo:

O controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da Educação (SAVIANI, 2011, p. 439).

O aparato neotecnicista captura a educação a partir de vários ângulos como entende Freitas (2011), afirmando que nesse mecanismo tem importância central:

A indústria da avaliação, da tutoria, da logística de aplicação de testes, das editoras, entre outras, compõem em conglomerados de interesses que são responsáveis por formar uma opinião e orientar políticas públicas a partir de Movimentos, ONGs, institutos privados, indústrias educacionais, mídia e outros agentes com financiamento das corporações empresariais. A estes, somam-se os interesses eleitorais dos políticos em postos de comandos em municípios e estados, desejosos de apresentar resultados na esfera educacional e que são presas fáceis de propostas milagrosas (FREITAS, 2011, p.9).

Vale salientar que no contexto atual temos a atuação das plataformas educacionais que oferecem as aulas, sejam na modalidade Ead, sejam presenciais e, ao mesmo tempo, avaliam estudantes e professores, colocando as avaliações no centro dos processos de ensino-aprendizagem. Assim, complementa Freitas:

Os testes têm seu lugar no mundo educacional como uma ferramenta de pesquisa. O grave problema é que eles foram sequestrados pelo mercado e pelo mundo dos negócios e nele, as suas naturais limitações são ignoradas. Como vimos anteriormente, testes associam à sua função de medir, o papel de controle ideológico dos objetivos da Educação - mas pelo que exclui do que pelo que incluem - e tem o objetivo de controlar os atores envolvidos no processo educativo. Sem testes, não há responsabilização e meritocracia- teses fundamentais do mercado (FREITAS, 2011, p.10).

Na tentativa de compreendermos os desdobramentos do neotecnicismo, no contexto do avanço das plataformas digitais sobre a educação, e nas formas de privatização que a educação tem enfrentado nesse mesmo contexto histórico. Essa nova etapa de avanço do neotecnicismo representa uma nova concepção de controle sobre os processos que compõem a educação. O controle via avaliações, os métodos de ensino utilizados neste novo contexto e o currículo passam a se submeter ao escrutínio das plataformas digitais, que tentam vender métodos já prontos para os sistemas públicos de ensino que operam no Brasil.

Como aponta Freitas (2021), o neotecnicismo no contexto mais atual, em que as plataformas ganham força no seio do processo educativo, promove o aumento do controle sobre todo o processo educativo, ao mesmo tempo em que introduz tecnologia neste processo, precarizando o trabalho docente e fazendo aumentar, no setor educativo, a mercantilização de todo o processo.

Nos utilizamos da mesma referência teórica para afirmar que o neotecnicismo atinge, neste contexto de inserção de tecnologia na educação, o seu maior nível de manutenção de controle sobre professores e estudantes e de mercantilização e virtualização das relações que ocorrem na comunidade escolar, sobretudo a relação entre docentes e estudantes, que passa a ser mediada por tecnologias da informação. Para um melhor apontamento das características do neotecnicismo digital, temos:

Então dois núcleos conceituais que ajudam a explicar esta nova escalada e que precisam ser desenvolvidos com mais pesquisa: por um lado, está a configuração e avanço de um “*neotecnicismo digital*” que incorpora a *teoria da responsabilização por metas* e a *teoria da escolha pública*, agora com apoio de nova roupagem tecnológica. Juntas, estas teorias reformulam os espaços e tempos educativos: a primeira, *responsabilização por metas*, apoiando-se agora em novas tecnologias de informação e comunicação, virtualiza e amplia o controle dos objetivos, conteúdos e processos educativos sobre o magistério, incorporando no trabalho pedagógico, via bases nacionais, as demandas que a crise do capitalismo vai impondo ao mundo do trabalho 4.0; a segunda, *a teoria da escolha pública*, coloca em marcha variados processos de privatização da educação com vistas a retirar a educação do âmbito do Estado e colocá-la em mãos seguras: o empresariado (FREITAS, 2021).

Por fim, temos que o neotecnicismo digital busca incorporar o discurso do empreendedorismo como elemento ideológico de formação, onde: “o indivíduo é ensinado a ser gestor da sua própria acumulação de competências e habilidades, com as quais deve se apresentar ao mercado concorrencial, apto para lidar com as novas ferramentas digitais demandadas pelo mundo do trabalho” (FREITAS, 2021)³³ o que comprova a adequação da educação às novas demandas que surgem a partir do processo de flexibilização total das relações produtivas.

É ainda importante ressaltar que o avanço do neotecnicismo digital encontrou na pandemia um forte aliado. A necessidade de isolamento social imposta pelo vírus veio ao encontro da ânsia das plataformas em adentrar ao ensino, a catástrofe tornou-se oportunidade (KLEIN, 2008) e a inserção dessas plataformas em muito foi reforçada.

Grandes marcas como *Google, Facebook e Microsoft* começaram uma campanha vigorosa de inserção nas escolas, via Ead, e foram vendendo seus serviços ou até “doando” serviços de transmissão de aulas e ferramentas de avaliação, um dos temas centrais do neotecnicismo, enquanto avançaram no domínio do ensino remoto em diversas instituições públicas. Esse avanço denota inserção de elementos gerencialistas na educação, trazendo consigo formas de degradação do trabalho docente. Para Freitas (2020), a pandemia foi capturada pelas grandes corporações educacionais, assim:

³³ Disponível em : < <https://avaliacaoeducacional.com/category/os-novos-reformadores/privatizacao/> > Acesso em: 20 de mai. 22.

O momento foi julgado propício pelas grandes corporações mundiais – notadamente Google, Microsoft e Facebook – para capturar o debate e no futuro garantir melhor aceitação de suas plataformas no campo educacional. Além das pretensões em ampliar o mercado potencial destas plataformas, de olho na terceirização da educação que acelera o uso destas, há ainda um planejamento de marketing de longo prazo visando fidelizar a juventude para suas marcas. Crianças hoje, clientes amanhã. O assédio às escolas visa colocar lá dentro suas “marcas” para acostumar as novas gerações ao uso delas e fidelizá-las. Daí a repentina “bondade” de algumas em fazer grandes descontos em vendas milionárias e até mesmo generosas doações de equipamentos e acesso a plataformas disponibilizadas para a área educacional (FREITAS, 2020).

Não à toa essa inserção de tecnologia, via plataformas, na educação tem provocado debates importantes para o entendimento do fenômeno, que é tão recente, do neotecnicismo. Muitos detratores da educação têm acusado estudiosos, pesquisadores e professores de serem retrógrados e atentarem contra a tecnologia.

É importante ressaltar que a tecnologia tem fundamental importância para educação e facilita, desde sempre e em suas diversas formas, o processo ensino-aprendizagem. O que tem de ser submetido a uma análise crítica e a finalidade de uma tecnologia subsumida pelo capital (MARX, 2015) e seu uso com finalidades mercadológicas que sempre visam a precarização do trabalho docente e da qualidade do ensino.

No entender de Freitas (2020), o que não se pode conceber da tecnologia, no contexto neotecnicista, é seu uso para a disseminação de uma visão reduzida dos propósitos educacionais e a submissão do processo educativo aos “algoritmos” que visam: “converter o trabalho vivo do professor em trabalho morto comercializável dentro de uma plataforma” (FREITAS, 2020).

Por trás do discurso de acessibilidade e facilidade que a tecnologia tem colocado para o enfrentamento das dificuldades educacionais, seja no contexto da pandemia ou não, está o já constatado efeito de: “converter o trabalho vivo do professor em trabalho morto comercializável dentro de uma plataforma” (FREITAS, 2020). Esse, entre outros efeitos, têm sido detectados em países onde a inserção de plataformas na educação está em estágios mais avançados. Freitas (2020), alerta para o fato de que:

1. A privacidade dos estudantes está ameaçada pela enormidade de dados que tais plataformas capturam dos estudantes e que poderiam ser disponibilizados para terceiros, prejudicando o futuro dos estudantes ou sua empregabilidade;
2. Exigem que o estudante fique em frente a telas de dispositivos um número de horas muito acima daquele que seria prudente permitir (1 hora/dia para menores de 5 anos; 2 horas/dia para os demais jovens), agravando os problemas posturais e de natureza psicológica. Estudos começam a apontar a relação entre tempo de tela e depressão na juventude;
3. As plataformas são oferecidas no mercado “garantindo” aprendizagens que não foram devidamente auditadas por grupos independentes. Não se sabe se o prometido será ou não realizado ao final do estudo (FREITAS, 2020).

A tecnologia subsumida tende a perder o seu caráter de facilitador da realização de determinada atividade, e ganha, apoderada que é pelo mercado, o caráter de elemento facilitador da exploração do trabalho, e como já afirmado aqui por (ANTUNES, 2018; FREITAS, 2020 e MARX, 2010; 2014; 2015) transforma o trabalho docente vivo em trabalho docente morto no núcleo da educação.

Esse processo tem contribuído para a chamada uberização do trabalho docente com todas as implicações para o conjunto do trabalho docente que já foram analisadas aqui no âmbito das reflexões sobre as novas tendências de precarização do trabalho, que têm na aplicação de tecnologias da informação, no contexto da indústria 4.0, um componente essencial para a maximização da exploração, no lugar de uma maximização dos processos formativos.

4.6. PEDAGOGIAS ATIVAS: UM NOVO TERMO PARA O VELHO FENÔMENO DO APRENDER A APRENDER

As transições das formas de organização produtiva, sobretudo na transição fordismo-toyotismo, trouxeram modificações importantes nos processos formativos também. Duas observações são importantes aqui, antes de procedermos com a análise dessa relação: 1) Embora tratemos aqui de uma transição dada entre as formas produtivas taylorismo/fordismo/toyotismo, ressaltamos que essas morfologias da organização do trabalho podem coexistir, a predominância das formas flexíveis de produção não implica, necessariamente, na eliminação do fordismo enquanto organização do trabalho; 2) A dimensão das trocas entre os sistemas produtivos e as formas pedagógicas não deveriam se dar no espaço de um determinismo, numa perspectiva emancipatória da educação. Como aponta Saviani (2008, p. 236) o horizonte norteador da educação não deve ser uma mera reprodução da especialização, requerida no sistema produtivo, para o adestramento dos estudantes, esse ensino deve proporcionar o conhecimento diversificado de técnicas a serem utilizadas na produção.

Diante das afirmações supracitadas, asseveramos a importância de caracterizar as pedagogias que têm como lema o “aprender a aprender”, num esforço de compreendermos suas relações com as organizações produtivas e com as formas que a educação assumirá, a partir das orientações de uma pedagogia produtivista com objetivos relacionados ao capital humano.

Lembremos que o debate em torno do lema “aprender a aprender” tem relações importantes com as reconfigurações que se deram na passagem do fordismo para o toyotismo, que as relações do “aprender a aprender” com o escolanovismo e o construtivismo (DUARTE, 2001b; SAVIANI, 2011) e que as bases didático-pedagógicas sofrem tensões decorrentes da

passagem fordismo/toyotismo, configurando formas pedagógicas como o neoescolanovismo.

Para Duarte:

O construtivismo não deve ser visto como um fenômeno isolado ou desvinculado do contexto mundial das duas últimas décadas. Tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo. É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema “aprender a aprender” é apresentado como a palavra de ordem que caracterizaria uma educação democrática (DUARTE, 2001b, p. 51).

Como se pode constatar em Duarte (2001b), essas novas formas pedagógicas estão ligadas aos sistemas produtivos e, em função disso, passam a assumir o caráter de dissimuladoras das contradições do próprio sistema. Ainda segundo o mesmo autor:

Há que se difundir a idéia de que o desemprego e o constante adiamento da concretização da promessa de fazer o Brasil ingressar no Primeiro Mundo são conseqüências da má formação dos trabalhadores, da mentalidade anacrônica difundida por uma escola não adequada aos novos tempos, com seus conteúdos ultrapassados, seus recursos pedagógicos obsoletos, com professores sem iniciativa própria, sem criatividade e sem espírito de trabalho coletivo e ainda uma comunidade de pais que não arregaça as mangas para trabalhar em permanente mutirão de recuperação e preservação das escolas do bairro (DUARTE, 2001b, p. 71).

Além de tentar dissimular as contradições do capitalismo, o lema “Aprender a aprender” também tenta escamotear o papel do professor no processo do ensino-aprendizagem, com repercussões importantes na desvalorização profissional a partir de uma desvalorização pedagógica. As próprias bases do “aprender a aprender”, ligadas que estão ao pragmatismo de Dewey (DUARTE, 2001b), promovem deslocamentos importantes no núcleo das práticas educativas.

Temos então reconfigurações importantes que servem, antes de tudo, ao preparo dos indivíduos para a resignação e a auto responsabilização, diante das impossibilidades do capital de suprir a todos com emprego e bem-estar social, e, ao mesmo tempo, promover a desmoralização dos professores (FREITAS, 2012) e sua conseqüente desmobilização e desprofissionalização. As características do “Aprender a aprender” e do escolanovismo, promovem então, deslocamentos importantes como expostos a seguir:

O lema “aprender a aprender”, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, 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 a 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 e auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem (SAVIANI, 2011, p. 431).

Para além das análises das políticas públicas que aderem ao “aprender a aprender” como forma de reprodução, no campo educacional, dos ditames do sistema produtivo, é interessante notarmos como os deslocamentos promovidos por essa forma de se fazer educação também retira do professor a ideia de que esse possa compartilhar saberes. Lembremos que essas teses pedagógicas se é reforçam ancoram o individualismo, típico fenômeno liberal, e depositam no indivíduo a quase totalidade da responsabilidade sobre sua própria educação, negando as próprias características ontológicas que nos reconhecem como seres sociais (LUCÁKS, 2004).

Para Duarte:

De nossa parte não discordamos da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão. Nosso ponto de discordância reside na valoração, contida no “aprender a aprender”, das aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho como mais desejáveis do que aquelas que ele realiza por meio da transmissão de conhecimentos por outras pessoas. Não concordamos que o professor, ao ensinar, ao transmitir conhecimento, esteja cerceando o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos alunos (DUARTE, 2001b, p.58-59).

No contexto econômico é a capacidade de adaptação dessas ideologias pedagógicas que ganha destaque. Para Saviani (2011, p. 432) o escolanovismo, reflexo das ideias de deslocamentos aqui apresentados, promovia um maior nível de relacionamento e convivência para o aprendizado entre as crianças e entre elas e os adultos. Havia, segundo o autor supracitado, uma expectativa positiva em relação à economia, onde os formandos contavam com seu lugar no mercado de trabalho após sua formação. Uma nova realidade econômica colocou assim um desafio importante para o escolanovismo: Era preciso se adaptar as formas flexíveis de produção e a escassez de demanda por trabalhadores, ampliando a capacidade de estar empregado, mais que o emprego imediato pós formação.

Nesse contexto, a capacidade de adaptação dos indivíduos às características de insegurança econômicas, típicas do capital, que espolia o trabalhador, para manter seus níveis de lucro aceitáveis para a metabolização do capitalismo, é o valor mais precioso em termos educacionais e, para que essas ideias sejam alcançadas é também necessário que o escolanovismo, como que por uma redundância, travista-se com o prefixo “neo”, para que as novas práticas de uma antiga pedagogia sejam mantidas.

Assim, o neoescolanovismo trabalha para criar nos trabalhadores essa capacidade de adaptação às crises cíclicas e cada vez mais constantes do capital. Ainda para (SAVIANI, 2011, p. 433) o documento responsável pela propagação do neoescolanovismo foi o Relatório Jacques Delors, que foi publicado pela UNESCO, na tentativa de criar paradigmas educacionais a serem seguidos pelo mundo para uma educação do século XXI.

As orientações contidas no “Relatório Delors” tiveram recepção positiva no Brasil, sendo adotadas como políticas públicas oficiais. Desta forma, as mesmas orientações de reforço do lema “Aprender a aprender”:

Vem a ser assumida como política de Estado por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados por iniciativa do MEC para servir de referência à montagem dos currículos de todas as escolas do país. As justificativas em que se apoia a defesa do “aprender a aprender”, nos PCNs, são as mesmas que constam do “Relatório Jacques Delors”: o alargamento do horizonte da educação que coloca para a escola exigências mais amplas (SAVIANI, 2011, p. 433).

As análises que procedemos a respeito do Relatório Jacques Delors (1996), revelaram algumas contradições consideráveis, sobretudo quando se analisa a forma como a apologia do capital e da globalização, uma das consequências diretas deste sistema, é feita ao mesmo tempo em que se colocam pleitos importantes para os docentes e a ideia de democratização da educação. A respeito dessas contradições, Duarte afirma que:

Os intelectuais a serviço do capital internacional são mestres na utilização de um discurso repleto de termos vagos que escondem os compromissos ideológicos. Evitam a todo custo que se tome evidente a defesa da liberdade plena para o capital, existente por detrás do discurso que defende a liberdade individual e mitifica a imagem do indivíduo empreendedor e criativo. Assim, o processo de “globalização” é apresentado como um processo de desenvolvimento natural e espontâneo, devendo todos os países se adaptarem a tal processo, destruindo todas as formas de controle social do mercado (DUARTE, 2001b, p. 70).

Ficam neste relatório, nas entrelinhas de recomendações positivas, a apologia ao neoescolanovismo e ao neotecnicismo, que trazem em seus núcleos, elementos de precarização do trabalho docente, como as avaliações *standards* no sentido de se promover, para além de diagnósticos pedagógicos, o fenômeno da *accountability* (FREITAS, 2012) como forma de intensificação do trabalho docente.

Foram quatro os aspectos que mais nos chamaram a atenção, na análise do Relatório da UNESCO para a educação, a partir de suas aproximações com o objetivo de pesquisa desta tese, a saber: 1) As aproximações do Relatório Jaques Delors com os ideais escolanovistas e neotecnicistas, representados no ideal de “Educação durante toda a vida” e no lema “aprender a aprender”, o que aproxima essas ideias àquelas de uma educação adaptativa na formação de trabalhadores apenas para o mundo do trabalho flexível; 2) As proposições e avaliações desse relatório em relação aos professores; 3) A visão do relatório sobre as tecnologias e seus usos no campo educacional; 4) A forma como o relatório Delors, e, conseqüentemente, o lema do Aprender a aprender se refletiu nas políticas públicas para a educação brasileira refletidas nos PCNs.

4.6.1. O Relatório Jaques Delors e a “educação para toda vida”: O ideário da adaptação para a empregabilidade

Em suas notas introdutórias, o relatório Delors, enaltece o ideal de “educação para toda a vida”, afirmando, em sua apresentação dos trabalhos da Comissão para a educação da UNESCO, as seguintes afirmações: “A Comissão ousa afirmar que, atualmente, a pressão da competição faz com que muitos responsáveis esqueçam a missão de dar a cada ser humano os meios de poder realizar todas as suas oportunidades”. (DELORS, 1996, p.13) Essa afirmação, que parece deixar de lado as condições objetivas de crise em relação as oportunidades que o próprio sistema oferece, parece romantizar a ideia de que a educação pode garantir para os indivíduos a realização de “todas as suas oportunidades” (idem, ibdem), deixando de lado reflexões importantes que levam em consideração, inclusive, as mutações nas organizações produtivas, que impuseram ao mundo do trabalho uma perspectiva de empregabilidade no lugar de uma perspectiva de pleno emprego. Por isso, o relatório, tenta reafirmar suas convicções acríticas na capacidade da educação de promover os indivíduos, de forma quase que automática, dentro do sistema. Ainda para Delors (1996, p.15): “Conscientes disto, e no âmbito deste relatório, fomos levados a retomar e a atualizar o conceito de educação ao longo de toda a vida, de modo a conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une” (idem, ibdem). Essa tentativa de conciliar competição com cooperação e solidariedade é um tanto o quanto interessante dentro mesmo da semântica por trás dessa contradição.

Característica marcante em todo o relatório é o tom apologético do individualismo, onde os projetos educacionais, ainda que o relatório chame a atenção para a construções de projetos democráticos e de sociedade, parte sempre das ideias de que cada um possa, primeiramente, buscar seus interesses individuais, antes de pensar em formas de cooperação social, não obstante, na visão educacional propagada pelo Relatório Delors:

A educação deve encarar de frente este problema, pois, na perspectiva do parto doloroso de uma sociedade mundial, ela se situa no coração do desenvolvimento tanto da pessoa humana como das comunidades. Cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal (DELORS, 1996, p. 16).

Essas perspectivas educacionais, propaladas pelo Relatório, têm objetivos outros que podem ser melhores vistos quando submetidos à uma análise crítica, que leve a objetividade histórica em consideração. Nesse sentido, Duarte, em análise das reais colaborações deste relatório para o capital, afirma, em passagem relativamente longa que reproduziremos aqui, que:

Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a idéia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo. Há que se difundir a idéia de que o desemprego e o constante adiamento da concretização da promessa de fazer o Brasil ingressar no Primeiro Mundo são conseqüências da má formação dos trabalhadores, da mentalidade anacrônica difundida por uma escola não adequada aos novos tempos, com seus conteúdos ultrapassados, seus recursos pedagógicos obsoletos, com professores sem iniciativa própria, sem criatividade e sem espírito de trabalho coletivo e ainda uma comunidade de pais que não arregaça as mangas para trabalhar em permanente mutirão de recuperação e preservação das escolas do bairro. Assim, o discurso sobre a educação possui a importante tarefa de esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade, isto é, as contradições do capitalismo contemporâneo, transformando a superação de problemas sociais em uma questão de mentalidade individual que resultaria, em última instância, da educação (DUARTE, 2001b, p. 72).

A outra face da apologia da ideia de educação para a vida toda é manter os indivíduos em permanente estado de formação, para que, num contexto histórico onde as expectativas em relação a educação, o sistema seja preservado de críticas e, ao mesmo tempo, os indivíduos sejam culpabilizados (*Accountability*), pelo seu possível insucesso profissional e social. As formas flexíveis de produção aparecem claramente no relatório e as formas de adaptação da educação para a formação de mão de obra para a *just in time* ficam claros, assim, numa reflexão sobre o trabalho no século XXI e sua relação com a educação, o relatório indica que:

Por todas estas razões, parece impor-se, cada vez mais, o conceito de educação ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a idéia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão (DELORS, 1996, p. 18).

O relatório, no mesmo intento, e anunciando a importância de o lema aprender a aprender para os fins de uma educação do século XXI, afirma ainda que:

O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação chamaram a atenção para esta necessidade de um retorno à escola, a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender (DELORS, 1996, p. 19).

É aqui que os lemas de “Educação ao longo de toda a vida” e “Aprender a aprender” se encontram. O primeiro lema da dimensão quantitativa da educação, que passa a ter, no seu

sentido de aquisição de Capital Cultural (BOURDIEU, 1997), tempos inderteminados de formação, manutenção *ad eternum* da atualização do currículo pessoal, o que traz o produtivismo educacional à tona. No segundo ideal educacional, dá-se a sua dimensão qualitativa, uma vez que, a habilidade de aprender a aprender compreenderia que:

A noção de constante adaptação a um mundo que passa por rápidas e intensas mudanças é central na maioria dos ideários pedagógicos contemporâneos, está na própria base de sustentação do lema “aprender a aprender” e vem sendo desenvolvida desde o início do século pelo ideário escolanovista. “Aprender a aprender” é aprender a adaptar-se (DUARTE, 2001b, p. 77).

Na visão da comissão que elaborou o relatório da UNESCO, a educação seria responsável por dar condições para que: “cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenômeno da globalização” (DELORS, 1996, p. 105), visão que claramente coloca sobre os indivíduos toda a responsabilidade pelos seus prováveis insucessos. Assim:

A educação está sendo posta em sintonia com esse esvaziamento completo, na medida em que seu grande objetivo é tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil a sua adaptação incessante adaptação aos ventos do mercado. Da mesma forma que o trabalhador, no capitalismo, só possui sua força de trabalho, abstratamente concebida, o educando deve ser reduzido a alguém que está sempre disposto a aprender algo novo, pois seu único patrimônio é a capacidade de adaptação ao meio por intermédio da aprendizagem permanente (DUARTE, 2001b, p. 80).

Dessa forma, e como afirmado aqui por (DUARTE, 2001b; SAVIANI, 2011; FREITAS, 2012) os objetivos do Relatório Jacques Delors têm afinidades com a sustentação ideológica do capital, fazendo com que a formação dos trabalhadores seja voltada para, por um lado, adequar a formação às características da organização flexível, e por outro, promover o amortecimento das críticas ao sistema do capital, fazendo com que, num processo permanente de formação, os trabalhadores não se apercebam das insuficientes condições sistêmicas para gerar empregos, ao mesmo tempo em que estes adquirem condições de empregabilidade, o que não lhes garantem inserção no mercado de trabalho.

4.6.2. O Relatório Jaques Delors e o trabalho docente: Indicações da função dos docentes a partir de uma visão do capital

Antes que qualquer consideração sobre a visão de Delors (1996) sobre o trabalho docente, é importante delinear os princípios deste relatório em relação a educação se norteiam pelo ideário do capital humano (SCHULTZ, 1973), esse fato tem implicações

importantes para as formas pedagógicas propostas pela UNESCO e, conseqüentemente, para o trabalho docente. Para Delors:

Pode-se, igualmente, situar nesta perspectiva o desenvolvimento que teve, nos últimos anos, a formação permanente concebida, antes de mais nada, como um acelerador do crescimento econômico. A rapidez das alterações tecnológicas fez, de fato, surgir em nível das empresas e dos países, a necessidade de flexibilidade qualitativa da mão-de-obra. Acompanhar e, até, antecipar-se às transformações tecnológicas que afetam permanentemente a natureza e a organização do trabalho, tornou-se primordial. Em todos os setores, mesmo na agricultura sente-se a necessidade de competências evolutivas articuladas com o saber e com o saber-fazer mais atualizado (DELORS, 1996, p. 71).

A defesa da educação como aporte de uma capital humano tem impactos importantes nas proposições e diretrizes a respeito do trabalho docente e nas formas de manejo do equilíbrio entre o trabalho vivo e aquilo que é considerado trabalho morto (maquínico) que, no contexto do capital, serve para a geração de mais-valia, precarizando o trabalho docente.

Em primeiro lugar, para o relatório da UNESCO, o posicionamento docente diante da globalização, e, portanto, diante do capital, é de pura aceitação e alinhamento, não há, neste relatório, uma orientação para questionamentos a respeito dos avanços do processo de globalização, assim, os docentes devem, antes de tudo: “contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a dominar o fenômeno da globalização” (DELORS, 1996, p. 152).

No capítulo intitulado de “Os Professores em busca de novas perspectivas”, o relatório Jaques Delors busca implementar para o trabalho docente um ideal de luta para a manutenção do *status quo* de uma educação produtivista e voltada para a formação de capital humano.

Nenhum docente poderia discordar de muitas das colocações que o relatório traz, como a de que os docentes: “Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente”. (Idem, *ibidem*), há de se questionar, no entanto, os usos dessas formas pedagógicas para a metabolização de um sistema que cria as mesmas desigualdades que o relatório aponta como problemas do século XXI a serem superados pela educação, o que também é um problema, na medida em que, em suas muitas formas, a educação também assume seu papel de reprodutivista do próprio sistema e de suas formas de dominação (SAVIANI, 1999; 2011).

Um dos grandes desafios dos docentes, ainda segundo o relatório (Idem, p. 154), é fazer com que os jovens e as crianças, num contexto histórico de avanços tecnológicos que oferecem informação, não enxerguem contradição entre as informações que elas adquirem diante dos

aparelhos eletrônicos, que num contexto atual engloba todos aqueles aparelhos portáteis com acesso a internet, e as informações passadas no tempo pedagógico da sala de aula. Assim sendo, o que o relatório nos coloca, é o grande desafio existente, a partir da constatação de que escola e docentes perderam importância no mundo atual, “é fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos e fornecer-lhes as chaves de uma compreensão verdadeira da sociedade da informação”. (Idem, ibidem) o que acarreta, no contexto atual, necessariamente, na inserção de TICs na escola, através de plataformas e na consequente uberização do trabalho docente.

O lema “Aprender a aprender” aparece na constatação de que há uma necessidade urgente de se diminuir a distância entre o mundo da informação e a sala de aula. O estímulo que se deve dar aos discentes, papel urgente na sociedade da informação, é o da busca por constante formação e as formas de manutenção da atividade de aprendizado, o que não é ática e pedagogicamente equivocado. Aqui salientamos novamente que são os usos reprodutivistas dessas orientações que são objeto de questionamentos neste trabalho. Para Delors:

À medida que a separação entre a sala de aula e o mundo exterior se torna menos rígida os professores devem também esforçar-se por prolongar o processo educativo para fora da instituição escolar, organizando experiências de aprendizagem praticadas no exterior e, em termos de conteúdos, estabelecendo ligação entre as matérias ensinadas e a vida quotidiana dos alunos. (Idem, ibidem)

Notemos que, por um lado, o relatório recomenda que haja um estreitamento entre a sala de aula, portanto o professor, e “o mundo exterior”, por outro lado o mesmo relatório, numa contradição aparente, recomenda que:

Para que possam adquirir autonomia, criatividade e curiosidade de espírito, que são complementos necessárias à aquisição do saber, o professor deve necessariamente manter uma certa distância entre a escola e o meio envolvente, a fim de que as crianças e os adolescentes tenham ocasião de exercer o seu senso crítico (DELORS, 1996, p. 155).

Nos parece que o que, na verdade, o relatório recomenda nesta premissa é que os docentes tenham postura acrítica diante da realidade história que se apresenta, e que trabalhem no esforço de manter distância analítica do “meio envolvente” para que crianças e adolescentes possam, num processo que é algo parecido com o da abiogênese, gerar seu senso crítico, como se supunha gerar vida na teoria supracitada, a partir do nada. É importante ressaltar aqui que os processos de aprendizado se dão no meio social, e que algo irá, impreterivelmente, ocupar a vacância d docente neste processo de desenvolvimento de senso crítico pelos discentes.

Outra contradição importante do relatório é encontrada na afirmação que este faz de que a atuação sindical é muito forte no campo docente, ignorando que uma das consequências da

flexibilização do trabalho (ANTUNES, 2018) é a individualização dos trabalhadores e a desmobilização do sindicalismo. Ainda que os sindicatos estejam atuantes no sentido de buscar melhorias nas condições de trabalho e salariais dos docentes, é importante apontar essa contradição. Para Delors:

Seria desejável que o diálogo entre organizações de professores e autoridades responsáveis pela educação melhorasse e que, ultrapassando as questões salariais e as condições de trabalho, o debate se estendesse à questão do papel central que os professores deveriam ter na concepção e concretização das reformas do sistema educativo (DELORS, 1996, p. 165).

Fica aqui a dúvida do que significaria, para Delors, a melhoria no diálogo entre as organizações de professores, sindicatos em sua maioria, e as autoridades responsáveis pela educação (sic). O teor desse diálogo ou o tipo de atitude sindical a ser adotada não fica claro no relatório, mas apontaria, se levado em consideração o que o relatório indica como postura dos docentes em relação a defesa da globalização e o distanciamento do “meio envolvente” que a melhoria nesse diálogo pressuporia uma atitude de convivência com políticas gerencialistas.

A convivência e a atitude a-crítica é exposta de forma bastante evidente nas diretrizes que o relatório, os elementos mais nodais dessas diretrizes caminham sempre no sentido de fazer com que os profissionais docentes adotem uma postura sempre leniente com as orientações econômicas e culturais da globalização e com um comprometimento estreito dos professores com as chamadas pedagogias ativas, ou seja, aquelas que estão alinhadas com o lema do aprender a aprender. Essas recomendações ficam evidentes na passagem que segue:

A grande força dos professores reside no exemplo que dão, manifestando sua curiosidade e sua abertura de espírito, e mostrando-se prontos a sujeitar as suas hipóteses à prova dos fatos e até a reconhecer os próprios erros. Devem, sobretudo, transmitir o gosto pelo estudo. A Comissão julga que é preciso repensar a formação de professores de maneira a cultivar nos futuros professores, precisamente, as qualidades humanas e intelectuais aptas a favorecer uma nova perspectiva de ensino que vá no sentido proposto pelo presente relatório (DELORS, 1996, p. 157).

Há, por parte do relatório, um incentivo à educação a distância na formação de novos professores, que no entender da comissão que elaborou o relatório teriam de ser recrutados com critérios que passassem pela ideia de que seria os mais motivados, sem, contudo, o relatório apontar que tipo de motivação seria essa. O relatório recomenda ainda que professores possam exercer atividades no setor econômico, como se este setor pudesse oferecer recursos para que o trabalho docente fosse mais eficiente. Desta feita, a relatoria afirma que:

O recurso a técnicas de ensino a distância pode ser uma fonte de economia e permitir que os professores continuem a assegurar o seu serviço, pelo menos em tempo parcial. Pode, também, ser um meio eficaz de introduzir reformas, novas tecnologias ou novos métodos. A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no

quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso contribuindo para a aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 1996, p. 160).

O gerencialismo e o neotecnicismo aparecem como recomendações para que haja melhoramentos na eficiência do trabalho docente, neste ponto o relatório (idem, ibidem) aponta para a necessidade de avaliação mais “concreta” do aprendizado dos alunos, em conformidade com os preceitos do neotecnicismo (SAVIANI, 2011), e aponta ainda para a necessidade de se investir numa gestão descentralizada, bem como na inserção de tecnologias para o auxílio no ensino, fenômeno este já analisado aqui, e que aponta para consequências diferentes das expectativas em relação a tecnologia, não pelas facilidades que ela pode trazer para a educação mas, sobretudo, pelo fato dessa tecnologia ser subsumida pelo capital. Podemos perceber elementos do neotecnicismo, e num contexto mais atual, da plataformação, na seguinte passagem:

A introdução de meios tecnológicos permite uma difusão mais ampla de documentos audiovisuais, e o recurso à informática, por apresentar novos conhecimentos, ensinar competências ou avaliar aprendizagens, oferece grandes possibilidades. Bem utilizadas, as tecnologias da comunicação podem tornar mais eficaz a aprendizagem e oferecer ao aluno uma via sedutora de acesso a conhecimentos e competências, por vezes difíceis de encontrar no meio local. A tecnologia pode lançar pontes entre países industrializados e os que não o são, e levar professores e alunos a alcançar níveis de conhecimento que, sem ela, nunca poderiam atingir. Meios de ensino de qualidade podem ajudar os professores com formação deficiente a melhorar tanto a sua competência pedagógica como o nível dos próprios conhecimentos (DELORS, 1996, p. 161).

Esse fenômeno da inserção da tecnologia na educação aparece também em outra passagem, onde o relatório afirma que:

É preciso tentar em especial recrutar e formar professores de ciências e de tecnologia e iniciá-los nas novas tecnologias. De fato, por todo o lado, mas sobretudo nos países pobres, o ensino científico deixa a desejar quando todos sabemos quanto é determinante o papel da ciência e da tecnologia na luta contra o subdesenvolvimento e a pobreza (DELORS, 1996, p. 162).

Fica claro que as recomendações do Relatório Jaques Delors para os docentes reforçam certas ideologias inerentes ao capital, e que são corroboradas pela UNESCO. As recomendações do relatório, sejam para a implementação do capital humano, para uma pedagogia do aprender a aprender, para a desmobilização políticas dos docentes ou até mesmo para implementação de fatores como o neotecnismo são expressões de um documento que coaduna com a reprodução, através da educação, das contradições do sistema, sobretudo n que tange às desigualdades sociais, econômicas e de informação.

Mesmo denunciando e reconhecendo essas desigualdades como problemas a serem resolvidos pela educação (sic), o relatório não entra nos detalhes de como essas contradições podem ser desfeitas e de como esses problemas podem ser resolvidos. O que fica da análise do documento em questão é o entendimento de que os fenômenos tecnológicos, voltados à precarização do trabalho docente, abordados nesta tese, se poiam em muito nas recomendações do relatório para o mundo da educação no século XXI.

4.6.3. O relatório Jaques Delors e a inserção de tecnologia na educação: Neotecnicismo e a uberização do trabalho docente

O debate sobre a inserção de tecnologias nos processos educativos está presente no relatório Jacques Delors, no relatório são analisadas não só a importância das tecnologias de informação e comunicação para a educação, mas o seu contexto social. Importante notar que o relatório data da década de noventa do século XX e, portanto, os contextos históricos, apesar de guardarem as mesmas características, são diferentes em termos de avanço tecnológico.

Esse fato faz com que as análises sobre a visão do relatório a respeito das tecnologias precisem de atualizações no que diz respeito às formas tecnológicas e o poder, ainda maior agora, que na época da elaboração deste relatório. O próprio relatório afirma serem as suas reflexões sobre tecnologias apenas “um esboço dessa reflexão” (DELORS, 1996, p. 186), o que reafirma a necessidade de sua atualização.

A inserção de tecnologias da informação conheceu avanços importantes no século XXI, chegando, apesar das imensas desigualdades de acesso, a muitos setores da sociedade através da portabilidade dos aparelhos, cada vez menores e barateados, embora o relatório cite esse fato sem, contudo, fazer uma crítica mais pertinente a desigualdade de acesso, realidade mais que presente nos dias atuais. Para Delors:

A maior parte destes sistemas tecnológicos, hoje miniaturizados e a preço acessível, invadiu uma boa parte dos lares do mundo industrializado e é utilizada por um número cada vez maior de pessoas no mundo em desenvolvimento. Tudo leva a crer que o impacto das novas tecnologias ligadas ao desenvolvimento das redes informáticas vai se ampliar muito rapidamente a todo o mundo (idem, ibidem).

O relatório, elaborado nos anos 1990, não alcança o avanço de plataformas como o *Google* e o *Facebook*, que têm alcance mundial, mesmo em países pobres. É ainda inalcançável para a comissão que elaborou tais reflexões o fato de que a pandemia de covid-19 se constituiu em oportunidade (KLEIN, 2018) para o avanço dessas plataformas nos governos de diversos

países e do Brasil, onde diversas plataformas foram contratadas por governos estaduais e pelo governo federal para realizar o ensino remoto durante a pandemia.

Para Delors (1996, p.187), os países em desenvolvimento se utilizam das TICc para buscarem objetivos diferentes daqueles dos países ricos. Segundo o relatório a difusão e o aumento do alcance das aulas seria o maior dos objetivos dos países em desenvolvimento. Muito provavelmente o contexto não permitiu ao relatório vislumbrar as formações pedagógicas que as plataformas, no contexto atual, promovem, com o intuito de fazer com que os docentes reproduzam as pedagogias ativas, o lema aprender a aprender e o gerencialismo, típicas formações de acerto de conduta, que as plataformas têm oferecido em seus pacotes tecnológicos (COGNA, 2021; DOUT GROUP, 2020).

O mundo corporativo é sempre lembrado para, segundo o relatório, fornecer um paradigma de gestão para o campo educacional, lembremos aqui das consequências que esse tipo de transferência de ideias corporativos para a educação traz (FREITAS, 2012; RAVITCH, 2011) para a educação. No entender do relatório:

Tudo leva também a crer que as novas tecnologias desempenharão um papel cada vez mais importante na educação de adultos, de acordo com as condições próprias de cada país, e que deverão ser um dos instrumentos da educação ao longo de toda a vida, conceito cujos contornos a Comissão tentou definir. Sendo já utilizadas com sucesso no contexto de formação contínua ministrada no seio das empresas, constituem um elemento essencial desse potencial educativo presente no seio da sociedade, que é preciso mobilizar na perspectiva do século XXI (DELORS, 1996, p. 189).

Olhando em perspectiva, as previsões do relatório, embora óbvias, se confirmam nos dias atuais, fazendo com que este sirva de base para o entendimento das relações que a tecnologia desenvolveria com a educação. No entanto, o que nos chama a atenção é sempre a visão calcada no individualismo contido no relatório e que, nos parece, compreender soluções individuais para os problemas da educação em detrimento das soluções coletivas. Para o relatório:

Não há dúvida de que a capacidade individual de ter acesso e de tratar a informação vai ser um fator determinante para a integração da pessoa, não só no mundo do trabalho, mas também no seu ambiente social e cultural. É também indispensável, a fim de não aprofundar ainda mais as desigualdades sociais, que os sistemas educativos ensinem a todos os alunos o domínio e a mestria dessas técnicas (DELORS, 1996, p. 190).

A preocupação com formação individual é tratada em vários outros trechos, o relatório vai sempre ressaltando que: “o recurso ao computador e aos sistemas multimídia permite traçar percursos individualizados em que cada aluno pode progredir de acordo com o seu ritmo” (idem, ibdem). A apologia da meritocracia, e todas as suas burlas, ganha força nesse tipo de

colocação, onde fica claro que aqueles que têm acesso às TICs poderão, eles próprios, traçarem percursos formativos diferenciados e de acordo com o seu “ritmo”. Para Delors:

A interatividade permite ao aluno pôr questões, procurar ele mesmo informações ou aprofundar certos aspectos de assuntos tratados na aula. O recurso à nova tecnologia constitui, também, um meio de lutar contra o insucesso escolar: observa-se, muitas vezes, que alunos com dificuldades no sistema tradicional ficam mais motivados quando têm oportunidade de utilizar essas tecnologias e podem, deste modo, revelar melhor os seus talentos (Idem, Ibidem).

Não é interessante negar que as propriedades tecnológicas podem ajudar na complementaridade do processo educativo, visto em perspectiva, essas recomendações podem e vão, no contexto atual, dar margem para que fenômenos como o *homeschooling*, que é entendido como uma das formas de privatização da educação (ADRIÃO, 2018). Se tomados em bloco, as recomendações do relatório Jacques Delors, têm uma certa convergência para uma ideia de privatização da educação, pontos que, se analisados com acuidade, revelam um planejamento de recomendações que tendem a desmobilizar a ideia da educação como projeto coletivo.

4.6.4. Os nexos das políticas de precarização do trabalho docente com a BNCC

As bases sobre as quais a BNCC foi elaborada têm lastro complexo, sua historicidade compõe um rizoma que abarca políticas neoliberais, implementadas pelos governos do PT e o período pós golpe, um debate acelerado que mascarou uma pretensa democracia participativa, e uma intrincada rede de filantropia, *consenso por filantropia* (TARLAU e MOELLER, 2020), nem é preciso colocar aspas na palavra filantropia, uma das palavras preferidas de grandes conglomerados privados de educação como a Fundação Lemman. Assim, para as referidas autoras:

Esse processo acelerado de elaboração e aprovação de uma política pública resultou da prática do *consenso por filantropia*, quando recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais são usados por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública, a despeito de tensões significativas, transformando a política pública em questão numa iniciativa amplamente aceita (TARLAU e MOELLER, 2020, p. 554).

É possível então refletirmos sobre como a BNCC é uma construção de uma política pública que arca, em suas bases, com o peso da influência de atores privados, não só em busca, como afirmam ainda Tarlau e Moeller (2020), de maximização de lucros, expandindo mercados sobre o campo educacional, mas buscando, também: “Aberturas e alianças políticas que

permitem novas afirmações de poder e influência, em geral por meio de discursos sobre educação de qualidade para todos, mas com perspectivas de raça, gênero e classe” (p. 555).

Para (PERONI, CAETANO e ARELARO, 2019) a BNCC se dá num contexto no qual o setor privado vai ganhando influência no setor público. Desta forma o setor público incorpora elementos gerenciais e permitindo que o setor privado dite o conteúdo e a forma que o processo educativo assume. Para as autoras supracitadas:

O poder público assumindo a lógica do privado na administração pública, através da gestão gerencial e, também, quando abre mão de decidir o conteúdo da educação, repassando a direção para instituições privadas. Nesse caso, a propriedade permanece pública, mas a direção do conteúdo das políticas educativas é repassada para o setor privado. As instituições públicas, se democráticas, são permeáveis à correlação de forças, com processos decisórios em que não se tem previamente o controle do produto. São instituições de propriedade pública, mas se o processo decisório está ausente, já que tudo é previamente definido e monitorado por uma instituição privada e os professores apenas executam tarefas, entendemos que este também é um processo de privatização da educação (PERONI, CAETANO e ARELARO, 2019, p. 38).

É importante ressaltar que a BNCC representa o processo de privatização do público, onde, embora não haja o repasse de patrimônio público para as plataformas digitais e/ou conglomerados privados de educação, a gestão privada passa a ter influência sobre a gestão pública e até determinar normas legais de regulamentação, caso da BNCC, para que esse processo de influência se consolide.

Nos apoiamos ainda em (PERONI, CAETANO e ARELARO, 2019) para afirmamos que a BNCC é também fruto do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), que iniciou os trabalhos de elaboração do documento da BNCC sem a participação do MEC, e teve na Fundação Lemann o grande patrocinador e incentivador desse movimento. Ainda nesse contexto é importante ressaltar que a BNCC foi elaborada sob constante influência de grupos neoconservadores. Essa influência se deu no contexto onde a pauta neoconservadora ganha centralidade no governo de Jair Messias Bolsonaro, que atua na educação em diversas frentes:

incluindo a censura aos livros didáticos. No caso do Brasil, os neoliberais e conservadores vêm-se articulando a longa data. Embora com pautas diferentes, quando os interesses são comuns, eles se unem, como foi o caso da BNCC em temas ligados a gênero, sexualidade, família. Por outro lado, políticos das bancadas religiosas se aproximam do ideal neoconservador. Todos eles defendem políticas de austeridade e ajuste fiscal e um discurso moralista baseado em pressupostos cristãos, como a defesa da família. Nem sempre esses grupos estão em concordância, ainda que se tenham aproximado nos últimos tempos a fim de articular pautas comuns como é o caso do Escola sem Partido, Movimento Brasil Livre, Estudantes pela Liberdade, Vem para a Rua e Revoltados *on line* ((PERONI, CAETANO e ARELARO, 2019, p. 47).

O que está por trás de todo esse movimento é o processo de desmonte da educação pública, que se dá por dentro mesmo da esfera das leis, como é o caso da BNCC. Esse deprecimento vai se dando na medida de pautas neoconservadoras chamam a atenção de debates inócuos e sem base, como é o caso da discussão sobre doutrinação comunista nas escolas, a argumentação sobre a “ideologia de gênero” e o movimento da Escola sem partido.

Esse desmonte se dá no conjunto de políticas que a BNCC propõe, destacando-se, neste estudo, a introjeção de espaços oficiais de ação para plataformas digitais. Lembremos que a pandemia de covid-19 abriu a possibilidade de grandes plataformas digitais adentrarem ao ensino público. Encontramos no documento da BNCC aberturas para a inserção dos serviços de plataformas digitais na educação pública. Entre as habilidades do oitavo e nonos anos do ensino fundamental encontra-se:

Explorar e analisar instâncias e canais de participação disponíveis na escola (conselho de escola, outros colegiados, grêmios livres), na comunidade (associações, coletivos, movimentos, etc.), no município ou no país, incluindo formas de participação digital, como canais e plataformas de participação (como portal e-cidadania), serviços, portais e ferramentas de acompanhamentos do trabalho de políticos e de tramitação de leis, canais de educação política, bem como de propostas e proposições que circulem nesses canais, de forma a participar do debate de ideias e propostas na esfera social e a engajar-se com a busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a vida da escola e da comunidade (BRASIL, 2018, p. 183).

Nas habilidades a serem desenvolvidas pelos discentes em artes do sexto ao nono ano do ensino fundamental, a BNCC indica que: “Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais” (BRASIL, 2018, p. 209).

Na consideração para uma progressão do processo formativo, na promoção da convivência, no desenvolvimento de habilidades para a vida pública, a indicação da BNCC é a de que:

Considerar, ao longo dos anos, a ampliação e o suporte na seleção de fontes balizadas de informação e conhecimento – livros paradidáticos, de referência, repositórios/referatórios de objetos digitais de aprendizagem, plataformas educacionais, canais educacionais e de vídeos de divulgação científica etc (BRASIL, 2018, p. 510).

É necessário, mais uma vez, ressaltarmos a importância das tecnologias aplicadas à educação, no entanto, o que nos chama a atenção na BNCC é a abertura que o documento dispõe, já nas formações iniciais, para o envolvimento das crianças com as plataformas educacionais, criando um treinamento para a educação via plataformas ao longo da vida.

As estratégias das plataformas para se inserirem no ensino público são as mais diversas, a BNCC também serve de base para a inserção de serviços educacionais via plataformas

digitais, o que cria um ambiente propício para a uberização do trabalho docente. Não se trata de negar o avanço tecnológico, se trata de se avaliar as reais intenções dos conglomerados educacionais em se promover o envolvimento das crianças com as plataformas desde sua formação de base.

5. A RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO E A QUESTÃO DO TRABALHO DOCENTE EM CONDIÇÃO DE “UBERIZAÇÃO”

A maximização, via TICs³⁴, das contradições entre capital e o trabalho, faz com que as formas de exploração sejam muito mais eficientes. Nessa mesma linha de ação, reformas empresariais feitas no Estado, como já alertado por Harvey (2016), eliminam o poder regulador e protetor que o Estado, através da legislação trabalhista, tem de amenizar as contradições estabelecidas entre o polo trabalhador, que produz, e o polo do capital, que explora a força de trabalho.

Ao longo do tempo, as formas de produção e a organização do trabalho sofreram alterações (ANTUNES, 2020) que, diretamente, repercutiram na maneira como o trabalhador é explorado pelas classes dominantes. Nesse sentido, as TICs (GROHMANN, 2020), foram de grande importância para introduzir no mundo do trabalho formas avançadas de flexibilização (MELIN e MORAES, 2021), exploração mais eficiente e desregulamentação da atividade produtiva, que contou, desde então, com os impulsionamentos que a tecnologia ensejou nas formas de organização e gestão do trabalho ao longo da história.

É importante notar que o próprio capital impulsiona o desenvolvimento tecnológico subsumido (MARX, 2015) para aumentar sua eficiência na exploração da mais-valia, e que o desenvolvimento histórico da tecnologia se relaciona ao fato de que as TICs estão atreladas não as formas de libertação do ser humano do trabalho, mas, sobretudo, ao fato de que, no contexto capitalista, quanto mais avançada a tecnologia mais eficiente é a exploração de mais-valia.

Klein (2008) denomina os processos de expansão de reformas neoliberais que se aproveitam de tempos de calamidades e/ou atordoamento social como “doutrina de choque”. Esses processos, tendo como base ideológica as propostas de Friedman (2014), funcionam se aproveitando de momentos de profundas crises humanitárias, como foi o caso dos Tsunamis nas Filipinas, da Guerra no Iraque ou mesmo dos ataques às torres gêmeas em onze de setembro de 2001, nos Estados Unidos.

Os reformadores empresariais (FREITAS, 2012), os grandes especuladores financeiros, políticos que se comprometem por interesses próprios, se aproveitam de situações de calamidades públicas para promover ataques neoliberais e ganhar espaços de investimento, privatizando territórios, oferecendo serviços de reconstrução ao Estado ou, como é o caso do Brasil, sob a pandemia de covid-19, abrindo espaços de serviços educacionais remotos, via

³⁴ Tecnologias da informação e comunicação.

tecnologia da informação, uberizando o trabalho docente através do oferecimento de serviços que utilizam TICs ou mesmo na promoção da EAD.

Para efeito de demonstração, notamos que a pandemia de Covid-19, junto com o já avançado processo de desregulamentação do trabalho, trouxe sérias consequências para os trabalhadores brasileiros. Dentre as consequências mais nefastas temos:

A crise sanitária também contribuiu para acirrar a crise econômica e social que já delineavam altos índices de desigualdades sociais, de raça, gênero e orientação sexual, neste país que em sua formação social combinou, e ainda combina, violentamente exploração e opressão. No terceiro trimestre de 2020 alcançamos a taxa de 14,1 milhões de pessoas desempregadas. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Covis) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) durante a pandemia indicam que 68% dos trabalhadores/as que ficaram sem trabalho no segundo semestre de 2020 (quase 9 milhões) atuavam em postos informais. Até o fim de 2019 essa categoria representava 38 milhões de pessoas. Isso significa que na “vida real” muitos brasileiros/as foram dispensados/as durante a pandemia e que, por serem trabalhadores informais, não tiveram direito ao Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), ao seguro desemprego, ao acerto pelo tempo trabalhado, ao pagamento de férias e 13º salário, ou qualquer outro direito garantido para aqueles/as que possuem carteira de trabalho assinada. Não restam dúvidas que a “Reforma” Trabalhista (Lei nº 13.467/2017) e a consequente flexibilização das leis trabalhistas, contribuíram para aumentar a informalidade no país e que durante a pandemia essa questão se apresenta de forma mais grave (MELIN e MORAES, 2021, p. 200).

As mesmas autoras elencam ainda graves consequências dos avanços neoliberais e da pandemia de covid-19 para o campo educacional. As mesmas autoras defendem que:

No campo da educação, a pandemia e a política econômica ultraneoliberal de Bolsonaro e Paulo Guedes, reforçaram os ataques às universidades públicas e aos/as servidores/as públicos. A pandemia, devido ao necessário distanciamento social, também contribuiu para frear, ainda que no seu primeiro momento, as movimentações da classe em defesa da educação pública, laica e de qualidade. Importante lembrarmos que presenciávamos um ascenso das lutas contra o atual governo com a nomeado “tsunami da educação” e, no caso, da educação superior, se gestava uma greve na base das universidades públicas e institutos federais (MELIN e MORAES, 2021, p. 200).

Costa e Teixeira (2021), em estudo³⁵ realizado com mães-professoras do Estado de Pernambuco, no contexto pandêmico, lotadas nas Gerências Regionais de Educação no Estado: GRE Agreste Meridional, GRE Sertão, GRE Metropolitana Sul e GRE Metropolitana Norte, apontam que:

O aumento da pressão psicológica durante o confinamento tem fragilizado a vida de muitas professoras que exercem a maternidade. Tacitamente, elas são vítimas de incompreensões institucionais e de um exercício sem adaptações à sua realidade

³⁵ O estudo foi realizado com 30 profissionais que voluntariamente responderam ao questionário dentro do prazo estipulado de 5 dias e se enquadravam no perfil da pesquisa, sendo vetada 13 respostas posteriores ao prazo dado e 1 profissional que não era mãe e não estava no perfil de nossa análise. Das que estavam regularmente voltadas ao escopo da pesquisa, 11 são profissionais de escolas públicas e 19 são de escolas privadas. As participantes estavam localizadas em várias cidades espalhadas pelo interior do Estado e da capital, a saber: 2 de Angelim, 1 de Belo Jardim, 1 de Caruaru, 13 de Garanhuns, 2 de Jupi, 2 de Pesqueira, 3 de São João, 1 de Sanharó, 3 de Quipapá, 1 de Jaboatão dos Guararapes e 1 do Recife (COSTA e TEIXEIRA, 2021, p. 56).

enquanto mulher e mãe. Percebemos que, assim como nesta pesquisa, tantas outras professoras estão sendo submetidas a jornadas de trabalhos intensas, sob o discurso da qualidade e dos resultados, o que ancora uma situação de pressão social, intensificação do trabalho e alienação. O desdobramento aparente dessas contradições aparece na forma de sintomas depressivos, dor, angústia, desespero e mal-estar, que passa a transitar no cotidiano das trabalhadoras da educação como discurso de normalidade. Este conjunto de sentimentos apresentados, que formam o sofrimento psíquico dessas trabalhadoras, é uma particularidade silenciosa das formas de exploração do trabalho que, visando exclusivamente ao ganho institucional, despreza o ser humano e a sua dignidade em nome do lucro e geração de poder (COSTA e TEIXEIRA, 2021, p. 59-60).

Os autores apontam ainda que as já degradadas condições de trabalho, juntamente com o isolamento social, proveniente da pandemia de Covid-19, trouxeram ainda mais sofrimentos às professoras, em função de sua condição social, no acúmulo de tarefas de profissionais docentes e de mães. Além disso, de acordo com os autores, com a intensificação do trabalho on-line os autores demonstram que houve significativo aumento de sofrimento psico-físico nestas profissionais no contexto da pandemia:

Na lista que as participantes preencheram aparecem nomes de vários ansiolíticos prescritos e com uso sem prescrição como Alprazolam, Rivotril e Clonazepam, que são medicações responsáveis por diminuir a excitação, agitação e tensão, trazendo relaxamento, sonolência e sensação de calma. Outras medicações que aparecem na lista dos relatos são os antidepressivos como o Alentou, para o tratamento da depressão com ansiedade associada. E ainda aparecem outros nomes de relaxantes naturais por elas citados como Seakalme e Valeriamed. Esse é um reflexo muito visível na pandemia sobre o aumento da procura de fármacos. No entanto, entre as profissionais da educação em período de isolamento, em relação à circunstância apresentada de pressão psicológica sobre as trabalhadoras, houve uma produção intensa e sistêmica de sujeitos medicalizados e letárgicos. Nessa corrida transtornada entre vida pessoal e profissional, no processo marginal entre aulas remotas e a ocupação com os filhos, essas mulheres passaram a negar seus próprios desejos e dopar a pressão sofrida com tais medicações (COSTA e TEIXEIRA, 2021, p. 60).

Essas são consequências importantes, para os docentes, da junção entre as tendências de reformas empresariais na educação (FREITAS, 2012), que já caminhavam a passos largos através de reformas na legislação trabalhista e novas formas de gerenciamento do trabalho via TICs e a pandemia de Covid-19. No campo educacional tivemos, entre outras consequências:

A tendência que nossas análises apontam é que a instituição do ensino remoto durante a pandemia pode ser um ensaio para a consolidação do ensino por meio digitais no pós-pandemia. Em um contexto de crise econômica aguda, de congelamento do já insuficiente recurso da educação pela Emenda Constitucional 95, de “reforma” trabalhista que amplia a vulnerabilidade dos/as trabalhadores/as frente ao patronato e retira direitos vinculados ao trabalho; ampliação da Lei das Terceirizações, que estabelece a possibilidade de terceirizar a contratação de profissionais que executam as atividades fim das instituições, bem como a pressão do executivo federal para a aprovação da “reforma” administrativa, que, entre outras questões, consolida a exoneração de servidores/as públicos justificada pela crise fiscal, o Future-se e o ensino à distância aparecem, lamentavelmente, como a solução mercantil para os antigos e novos desafios da educação pública brasileira (MELIN e MORAES, 2021, p. 209).

Segundo Harvey (2016), essa lógica do capital contemporâneo é destrutiva e perigosa para o próprio capital, uma vez que diminui consideravelmente o efetivo de trabalho e trabalhadores produtivos necessários para a produção do valor, trazendo para o contexto do desenvolvimento de tecnologias de cooptação de força de trabalho precarizada a uberização e os trabalhos dirigidos por plataformas digitais, que promovem a informalidade como regra. Assim, nesse tipo capitalista de acumulação, observa-se, inclusive, os serviços altamente especializados sendo precarizados, mal remunerados e desregulamentados.

As recentes mudanças ocorridas nas bases produtivas, no que concerne ao desenvolvimento de alta tecnologia, vêm estimulando novas formas de produção e de prestação de serviços, bem como novas formas de regulamentação do trabalho a partir de relações mais flexibilizadas e menos reguladas por leis trabalhistas.

A tecnologia tem sido elemento importante para a formação de novas formas de exploração de mais-valia e alienação do trabalho, as novas formas de regulamentações trabalhistas são condicionadas pelo avanço tecnológico, que se aplica com cada vez mais velocidade ao mundo do trabalho, sobretudo ao setor de serviços. Ainda segundo Harvey:

Novas configurações tecnológicas substituem as antigas e, ao fazê-lo, iniciam fases daquilo que o economista Joseph Schumpeter chamou, de forma memorável, de “vendavais de destruição criativa”. Modos de viver, ser e pensar são drasticamente modificados para abarcar o novo em detrimento do velho. Um bom exemplo é a história recente da desindustrialização e de sua associação com configurações tecnológicas excepcionais. A mudança tecnológica nunca é gratuita ou indolor, e o custo e a dor que produzem não são uniformemente repartidos. Devemos sempre nos perguntar: Quem ganha com a criação e quem arca com o impacto da destruição? (HARVEY, 2016, p. 99).

A resposta ao questionamento de Harvey (2016) sobre o ônus do desenvolvimento tecnológico é complexa e abarca vários setores de uma sociedade, tendo respostas em âmbito global e em setores locais específicos. Entendendo que essas mudanças se dão na infraestrutura das sociedades e que os rebatimentos superestruturais são modificações nos modos de viver dos seres humanos, buscamos uma caracterização dessas mudanças, de modo que as transformações na base econômica, no modo produtivo do capital, sejam entendidas em suas novas configurações, no mundo do trabalho e no espaço educacional, com os seus respectivos rebatimentos no trabalho docente.

Desta feita, nos apoiamos no pensamento de Antunes (2018) para caracterizar as condições materiais em que opera o que o mesmo autor denomina de proletariado da era digital. Essas condições reconfiguram os padrões da organização do trabalho para adaptá-las a um ambiente de intensificação e precarização da atividade laboral, em que os trabalhadores vendem

sua força de trabalho em redes integradas em “cadeias produtivas globais” (ANTUNES, 2018, p. 31), que são eficientes na exploração do trabalho, no sentido de que exigem altas taxas de produtividade ao mesmo tempo em que impõem uma situação de flexibilização das atividades laborais e dos contratos, fazendo os trabalhadores perderem sua seguridade social e seus direitos trabalhistas.

Um movimento crescente de tendências de flexibilização do trabalho encontrou nos modelos de mediação, como os propostos pela uber, desaguou em formas mais precárias de condição de trabalho, no sentido este que desregula ou burla a legislação trabalhista para que não haja reconhecimento de formas mais consistentes e legais de contrato, direitos e seguridade social, regulação de jornada de trabalho e de direitos trabalhistas. Impulsionado pela tecnologia, esse fenômeno, que se representa na flexibilização total do trabalho, cresce na medida em que vai solapando as condições de trabalho, intensificando a atividade laboral e jogando os trabalhadores na informalidade. Ainda segundo Antunes:

Nessa modalidade, trabalhadores das mais diversas atividades ficam à disposição esperando uma chamada. Quando a recebem, ganham estritamente pelo que fizeram, nada recebendo pelo tempo que ficaram à disposição da nova “dádiva”. Essa forma de contratação engloba um leque imenso de trabalhadores e trabalhadoras de que são exemplos médicos, enfermeiros, trabalhadores do *care* (cuidadores de idosos, crianças, doentes, portadores de necessidades especiais etc.), motoristas, eletricitas, advogados, profissionais de serviços de limpeza, de consertos domésticos, dentre tantos outros (ANTUNES, 2018, p. 34).

O resultado dessas novas configurações da organização do trabalho tem se apresentado, como afirma Antunes (2018, p. 33), como “um processo multiforme, no qual informalidade, precarização, materialidade e imaterialidade, se tornaram mecanismos vitais, tanto para a preservação quanto para a ampliação da lei do valor”. Dessa forma, as atuais configurações da organização do trabalho contribuem para o metabolismo do capital, mesmo num ambiente de crise estrutural, levando os trabalhadores a, através de seu sacrifício, arcarem com o ônus dessa ampliação.

A forma de exploração, impulsionada pelas TICs, que encontra lugar importante no setor de serviços, promove uma flexibilização irrestrita do trabalho, levando trabalhadores a se submeterem a regras que exigem disponibilidade integral aos setores “contratantes”, na medida em que não há, por parte das empresas, quase nenhum comprometimento legal com o trabalhador. Essa morfologia do trabalho impõe duras condições ao trabalhador ao mesmo tempo em que demanda uma disposição constante para a servidão. Dessa forma:

De um lado deve existir a disponibilidade perpetua para o labor, facilitada pela expansão do trabalho on-line e dos “aplicativos”, que tornam invisíveis as grandes corporações globais que comandam o mundo financeiro e dos negócios. De outro, expande-se a praga da precariedade total, que surrupia ainda mais os direitos vigentes. Se essa lógica não for radicalmente confrontada e obstada, os novos proletários dos serviços se encontrarão entre uma realidade triste e outra trágica: oscilarão entre o desemprego completo e, na melhor das hipóteses, a disponibilidade para tentar obter o privilégio da servidão (ANTUNES, 2018, p. 34).

Linhart (2007) aponta contradições importantes da chamada modernização da organização do trabalho, em linhas gerais, essas contradições se dão numa melhoria na forma de controle da atividade produtiva, por parte da gerência, para a intensificação do trabalho, na medida em que se geram subempregos, colocando no trabalhador a responsabilidade por um engajamento e produtividade crescentes, mesmo em condições de flexibilização total.

Essa lógica da desregulação total já encontra discurso no meio empresarial e está sendo vendida pelo governo de Jair Bolsonaro à sociedade brasileira, levando-o a declarar que o trabalhador teria de escolher entre ter direitos ou emprego, em perfeita consonância com o discurso empresarial e neoliberal de destruição dos direitos trabalhistas. Em reportagem do Jornal Valor, se lê que:

O presidente eleito, Jair Bolsonaro, reiterou que considera difícil empregar no Brasil e que será preciso novas mudanças trabalhistas. Segundo Bolsonaro, o setor produtivo tem reclamado que as atuais leis tornam o Brasil "um país de direitos, mas que não tem emprego". "Isso tem que ser equacionado um dia", disse. "Eles (empregadores) têm dito, não sou eu, 'um pouquinho menos de direito e emprego' ou 'todos os direitos e menos emprego'. É a palavra de quem emprega no Brasil", completou. Questionado se o fim do ministério do Trabalho não seria um contrassenso para um governo que diz que quer a geração de empregos como prioridade, o presidente eleito disse que a pasta, no formato atual, traz "recordações que não fazem bem a sociedade". "Ali funcionava como sindicato do trabalho e não como um ministério", afirmou (JORNAL VALOR, 2019)³⁶.

Essa realidade de trabalho exige do trabalhador a renúncia da legislação trabalhista, seja nas relações proximais, na “negociação” com o empregador, como prega o governo Bolsonaro, como se essa negociação fosse feita com equilíbrio de forças, seja nas formas de alteração de elementos legais vinculados aos direitos dos trabalhadores, que estão consolidados nas leis e, portanto, exigem modificações de cunho estrutural no direito trabalhista, reconfigurando inclusive a subjetividade do trabalhador, o seu senso de coletividade, sua percepção de autonomia, para que em troca de todos esses elementos lhe seja garantido o emprego. Ainda segundo Linhart:

³⁶ Disponível em: < <https://www.valor.com.br/politica/6012617/bolsonaro-trabalhador-tera-de-escolher-entre-mais-direitos-ou-emprego> > Acesso em: 21/02/2021

O projeto gerencial de modernização supõe um “desarmamento” dos salários. Supõe que os assalariados deponham suas armas em um ambiente em que as regras do jogo, até então, eram ditadas pela desconfiança. Que passem a cooperar plena e lealmente com seus superiores, sua direção e, de modo mais amplo, com todos os seus colegas, a partir do momento em que essa confiança é considerada indispensável para que a empresa, renovada e reformada de acordo com lógicas mais transversais, tire todas as vantagens possíveis de uma organização mais flexível e mais reativa (LINHART, 2007, p. 108).

A Uber se encaixa no modelo de economia de compartilhamento, descrita por Slee (2017, p. 21) como uma: “onda de novos negócios que usa a internet para conectar consumidores com provedores de serviço”, o foco aqui se refere aos efeitos sobre o trabalho e a falta de responsabilidade social que o fenômeno Uber representa.

Esse fenômeno de desregulamentação do trabalho através das TICs se apresenta, de início, sob o discurso da economia de compartilhamento, que na verdade se utiliza da ideia de que a tecnologia pode criar um tipo de economia baseada na generosidade entre as pessoas, na ideia de que as necessidades de uma comunidade. Podem ser sanadas a partir de um sistema de colaboração (*sharing economy*), que, gerenciado via aplicativos de internet, tem o poder de conectar pessoas e suas carências materiais aos meios de solução dessas carências, colocando nessa relação, de forma sub-reptícia, a destruição das regulamentações das relações de trabalho.

No caso da Uber³⁷, a ideia de compartilhar viagens, juntando a necessidade de deslocamento com um serviço que se apresentava como eficiente e diferenciado, essa diferenciação, no entanto, advém das vantagens que essa empresa tem a partir das desregulamentações que ela promove em relação aos seus prestadores de serviço.

Segundo Slee (2017), a Uber surgiu como uma promessa de que os consumidores teriam uma espécie de motorista privado, um serviço de carros de luxo que rapidamente se espalhou no mercado. Em março de 2015, já contava com serviços sendo disponibilizados em 55 países. Em 2017, ainda segundo Slee (2017), a Uber reunia em torno de seus ativos uma capitalização de 70 bilhões de dólares, dinheiro de fundos de investimento vindo de capitais do vale do silício, de empresas Chinesas e Árabes.

A questão central para este trabalho é a forma como a Uber lida com a (des) regulamentação dos serviços de seus motoristas, vistos pela empresa como microempreendedores, empreendedores de si mesmos, esses prestadores de serviço não gozam

³⁷ Segundo reportagem do El país, em maio de 2019, a Uber lançou-se na bolsa de valores de Wall Street com valor inicial de 82,4 bilhões de dólares (cerca de 325,2 bilhões de reais). Atualmente, a Uber está presente em 700 cidades, em 63 países, gerenciando 15 milhões de viagens diárias. Disponível em: < https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/09/economia/1557399108_045920.html > Acesso em: 21/02/2021.

de nenhum tipo de vínculo com a empresa, nenhum tipo de seguridade social. No entanto, os mecanismos de responsabilização a que são submetidos fazem com que esses motoristas sejam vigiados todo o tempo de sua prestação de serviço, tendo que aceitar qualquer tipo de itinerário sob condições inseguras e tendo que bater metas de produtividade desumanas.

A superexploração dos prestadores de serviços, bem como a falta de assistência regulatória legal, tanto no que diz respeito à fiscalização dos serviços prestados, uma vez que a Uber não se sente responsável por nada, quanto na seguridade dos trabalhadores, é a face revelada da chamada economia de compartilhamento. Assim:

A economia de compartilhamento é um movimento, é um movimento pela desregulação. Grandes instituições financeiras e fundos influentes de capital de risco estão vislumbrando, com ela, uma oportunidade para desafiar as regras formuladas pelos governos municipais democráticos ao redor do mundo – e para remodelar as cidades de acordo com seus interesses (SLEE, 2017, p. 48).

Nos apoiamos ainda em Slee (2017), para afirmarmos que a economia de compartilhamento rompeu uma promessa inicial de pavimentar um tipo de economia mais solidária e humana. Em nome de uma política capitalista que, de forma agressiva, impõe, via meios tecnológicos, a degradação do trabalho, evitando, assim, o comprometimento com direitos trabalhistas, forçando assim o trabalhador a produzir muito além de suas capacidades.

O aporte de políticas neoliberais de espoliação e desregulamentação do trabalho, tratado aqui por uberização e/ou plataformização, e que as TICs impulsionam, têm significativamente, a intenção de manter lucros em tempos de crise numa “racionalidade global de novo tipo engajada na criação de políticas de apoio às empresas, de corte dos custos trabalhistas, de desmantelamento do direito do trabalho e de estímulo ao empreendedorismo individual” (BRAGA, 2017, p. 63):

Assim, movida por essa lógica que se expande em escala global, estamos presenciando a expansão do que podemos denominar uberização do trabalho, que se tornou um *leitmotiv*³⁸ do mundo empresarial. Como o trabalho on-line fez desmoronar a separação entre o tempo de vida no trabalho e fora dele, floresce uma nova modalidade laborativa que combina mundo digital com sujeição completa ao ideário e a pragmática das corporações. O resultado mais grave dessa processualidade é o advento de uma nova era de escravidão digital, que se combina com a expansão explosiva dos intermitentes globais (ANTUNES, 2018, p. 37).

Dessa forma, a uberização responde não só por um tipo de trabalho super-engajado, intensificado, informalizado, a partir das TICs, mas, sobretudo por um trabalho precarizado,

³⁸ Motivo condutor.

que tem uma nova moldagem apoiada na super-exploração que exige disposição física e subjetiva em tempo integral do trabalhador, ao mesmo tempo em que não oferece seguridade e não se responsabiliza por nenhum acidente ou adoecimento daqueles que lhes prestam serviços.

5.1. O BRASIL E A UBERIZAÇÃO DO TRABALHO EM TEMPOS DE DESREGULAÇÃO

Dentre as formas mais atuais de exploração dos trabalhadores estão as atividades terceirizadas³⁹, contratadas, em muitos casos, via aplicativos e plataformas digitais, no crescente setor de serviços, que autores como Antunes (2018, 2019), Braga (2017) e Slee (2017) têm denominado de atividades uberizadas, em referência ao aplicativo mais utilizado para contratação de serviços de transporte e que empresta suas formas de precarização do trabalho para os demais setores que se utilizam desses expedientes de exploração.

A forma como o projeto neoliberal encontra sustentação, depois de ter suas teses de livre mercado e estado mínimo fracassadas, é o autoritarismo, que muitas vezes engole a própria democracia liberal que o implementa, numa espécie de paradoxo político da tolerância. Esse caminho de alteração de direitos sociais passa pela retirada de liberdades, como é o caso da lei antiterrorismo⁴⁰, que criminaliza movimentos sociais, e pela desregulamentação de direitos sociais, como os direitos trabalhistas e de liberdade de pensamento.

A Lei Antiterrorismo (Lei 13.260/2016), sancionada pela então presidenta Dilma Rousseff, foi aprovada no contexto da realização dos jogos olímpicos no Brasil. A aprovação dessa lei visava conter as manifestações que cresciam naquela época, em função da discordância de vários movimentos sociais com relação à forma como os recursos estavam sendo usados no referido evento.

Houve, posteriormente, uma tentativa de endurecimento, proposta pelo senador Lasier Martins (PDT), ainda em 2016, quando propôs o Projeto de Lei (PL) n°272, de 2016, do Senado Federal (PLS 272/2016), que “Altera a Lei n° 13.260, de 16 de março de 2016, a fim de

³⁹ Giovanni Alves define terceirização por um fenômeno: “que se manifesta de múltiplas formas, incluindo, por exemplo, algumas dessas formas de contratação atípicas (subcontratação por meio de agência de emprego, a PJ, o autônomo proletarizado, o trabalho em domicílio e a cooperativa para empresa). Entretanto, a terceirização não se reduz a elas, tendo em vista que abarca todo o processo de externalização de atividades para outras empresas ou pessoas (ALVES, 2014, p. 90).

⁴⁰ O referido projeto de lei está em análise na comissão de constituição e justiça do Senado Federal desde 2018, quando, por falta de acordo entre os partidos, as votações de implementação desta lei foram adiadas. Disponível em: < politize.com.br/lei-antiterrorismo/ > Acesso em: 27 abril de 2020.

disciplinar com mais precisão condutas consideradas como atos de terrorismo” (BRASIL, 2016).

O atual Presidente da República, Jair Bolsonaro, durante campanha, declarou apoio ao endurecimento desta lei, “na medida em que afirmou acreditar que movimentos como o MST (Movimento Sem Terra) e o MTST (Movimento dos Trabalhadores sem Teto) devem ser considerados como terroristas” (POLITIZE, 2020).

Essa propensão à dilapidação das relações de trabalho, e das liberdades políticas não é, senão, um reflexo das movimentações da infraestrutura econômica e das crises estruturais e cíclicas que essa infraestrutura tem enfrentado. Embora a história da nova república, sobretudo a partir do governo Collor (1990-1992), tenha sido a história do avanço do modelo neoliberal, esse avanço encontrou terreno político fértil na governança de Fernando Henrique Cardoso, o governo que mais intensificou a implementação das políticas neoliberais.

Antunes (2005), entende que o período FHC foi marcado pelo combate truculento e militarizado aos movimentos sociais, uso da imprensa para a manipulação da opinião pública na busca de apoio ao processo de privatizações, sucateamento dos serviços públicos, implementação de uma racionalidade radical burguesa na sociedade, alinhamento com o capital financeiro e desorganização dos serviços públicos para justificar, com argumentos de ineficiência, sua posterior privatização.

Boito Jr (2003), ressalta que o governo Lula, dando continuidade ao processo de implementação desse modelo, iniciado na década de 1990, manteve e aprofundou os pilares do modelo neoliberal, buscando uma desregulamentação financeira, com ajuste fiscal e políticas de austeridade. Em 2003, no primeiro ano do Governo Lula, assistimos a uma reforma previdenciária⁴¹ que teve influência do modelo neoliberal de desregulamentação dos direitos dos trabalhadores, com aumento da influência do capital privado na economia brasileira.

Todo o esforço do governo Lula, ainda segundo Boito Jr (2003), pretendeu criar um modelo brasileiro de estado de bem-estar social que, em última instância, beneficiava banqueiros e o capital financeiro dos especuladores, na medida em que promovia uma parca distribuição de renda e uma ampla oferta de educação privatizada aos setores mais pobres da sociedade, sobretudo no ensino superior. Desta feita:

O neoliberalismo propõe uma espécie de cidadania dual e a alta classe média avalia que os seus interesses são mais bem atendidos por essa proposta que pela expansão –

⁴¹ EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 41, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2003/Modifica os arts. 37, 40, 42, 48, 96, 149 e 201 da Constituição Federal, revoga o inciso IX do § 3 do art. 142 da Constituição Federal e dispositivos da Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998, e dá outras providências.

custosa e desnecessária para ela – dos serviços públicos e dos direitos sociais. A alta classe média tem razões econômicas para ver com bons olhos essa nova cidadania, que cria uma dualidade, em áreas como saúde, educação e previdência, entre, de um lado, um ramo público decadente, voltado para os trabalhadores de baixa renda, e, de outro lado, um ramo privado em expansão, voltado para a burguesia e demais setores de alto rendimento. Essa cidadania dual reproduz a posição privilegiada ocupada pela alta classe média, assegurando-lhe, por exemplo, melhor formação escolar e uma espécie de reserva de mercado dos postos de trabalho mais bem remunerados (BOITO JR, 2003, p. 13).

A partir das análises de Boito Jr (2003, 2006) e Filgueiras (2007), afirmamos que o governo Lula implementou suas políticas sociais sob o signo do modelo econômico neoliberal, uma vez que essas políticas são alvos de uma melhor compreensão quando postas em articulação com os paradigmas econômicos vigentes na macroeconomia do sistema financeiro.

De acordo com Filgueiras (2007), embora as políticas sociais do governo Lula tenham características de políticas sociais que amenizaram o sofrimento de uma boa parte da população mais pobre do Brasil, esse modelo de governança foi acompanhado de um processo de despolitização do debate em torno das principais questões sociais, entre elas, as lutas trabalhistas, desmobilizando as lutas contra as políticas neoliberais.

Para este autor as políticas sociais do governo Lula, em sua essência, deram continuidade às políticas dos governos anteriores, embora com gradações diferentes de espoliação do trabalho. Isso porque, embora com discurso mais inclusivo, foram mantidas as orientações neoliberais e, em muitas esferas, foram aprofundadas, tendo o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) como orientadores de tais ações no campo econômico.

Sobre essa questão, no campo educacional, Robertson (2012) nos alerta para o fato de que o BM tem insistido em implementar políticas neoliberais, ainda que os fracassos de políticas desse tipo tenham sido constantes. Embora haja evidências de que as políticas do BM para educação não têm dado resultados, inclusive quando o próprio BM indica o Estado como elemento de correção de políticas educacionais, em que o mercado não consegue chegar, há uma insistência por parte dessa instituição financeira e de organismos multilaterais nesse processo de privatização da educação, o que Robertson (2012) denomina de uma estranha “não morte” da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação:

Há também um vasto crescimento de companhias globais da área de educação, variando entre consultores educacionais, como a Cambridge Education; organizações administrativas da educação (por exemplo, o charter *schools* em funcionamento nos Estados Unidos ou as “academias” no Reino Unido); corporações educacionais como Laureate, Cisco Systems, deVry, Bridgewater, Edison Schools; e grandes conglomerados que possuem maioria em ações de “negócios da educação”, como a

Apollo Global. Todas veem o setor educacional como crítico, oferecendo uma variedade de possibilidades de investimento em serviços da educação, contanto que as condições estejam alinhadas com a possibilidade de realização lucrativa (ROBERTSON, 2012, p. 298).

Entre essas “condições lucrativas”, que são colocadas pelas diversas agências e fomento de educação privada, está a possibilidade de contratar professores de forma mais barata e sem as regulamentações legais que a profissão exige.

Há um processo de desmobilização política no sentido apresentado por Gramsci (2002), caracterizado como transformismo, em que há um cooptação das lideranças trabalhistas e/ou políticas que atuam como oposição ao grupo dominante. Segundo o próprio Gramsci, o transformismo caracteriza-se por uma:

Absorção gradual, mas contínua, e obtida com métodos de variada eficácia, dos elementos surgidos dos grupos aliados e mesmo dos adversários e que pareciam irreconciliavelmente inimigo. Neste sentido, a direção política se tornou um aspecto da função de domínio, uma vez que a absorção das elites dos grupos inimigos leva à decapitação destes e a sua aniquilação por um período frequentemente muito longo (GRAMSCI, 2002, p. 63).

Elucidando ainda mais a questão da absorção dos grupos tradicionais de oposição no Brasil, o que levou a um tipo de consenso sobre a ampliação de políticas de cunho neoliberal, inclusive para a educação, Maciel (2006) afirma que as forças dominantes operam uma espécie de cooptação, que é exercida sobre as lideranças (sindicais e políticas) e os intelectuais orgânicos, em que:

A direção política das forças dominantes se impõe sobre as forças oponentes fundamentalmente por meio de sua anulação como sujeitos políticos. Ou seja, a “decapitação” das forças oponentes não só bloqueia a possibilidade de elas tornarem-se dirigentes, mas conduz à sua inorganicidade ou até mesmo à desapareição. Nesse aspecto, podemos considerar que o transformismo molecular, opera negativamente, levando as forças oponentes à desarticulação e à desmobilização (MACIEL, 2006, p. 289).

Dessa forma, entende-se como se opera a hegemonia dos parâmetros econômicos neoliberais, agrupados pelas regras do capital financeiro. O traço mais importante desse processo é o da flexibilização e informalização do trabalho, o que corrobora com as características de sua posterior uberização, espécie de aglutinação de todos os elementos precarizadores da atividade laboral. Sendo assim:

No âmbito das pesquisas da economia e da sociologia do trabalho, a imensa maioria dos resultados têm demonstrado que a flexibilização, em suas diferentes dimensões

(desregulamentação, mudanças na legislação trabalhista, diferentes formas de contrato, subcontratação e terceirização, jornadas móveis de trabalho, salários flexíveis, multifuncionalidade ou polivalência, formas de gestão e organização inspiradas no toyotismo), invariavelmente implica desemprego e precarização do trabalho (FILGUEIRAS, 2007, p. 172).

Singer (2018), ao contrário de Boito jr (2006) e Filgueiras (2007), aponta que o projeto lulista se erguia sobre as bases de uma tentativa de se construir um estado de bem-estar social, com elementos de um projeto desenvolvimentista que buscou um alinhamento de ações de Estado com o mercado. Nesse contexto, e especificamente o governo Dilma Rousseff, fez avanços de apropriação de políticas neoliberais que implodiram o projeto neodesenvolvimentista do período Lula-Dilma.

Assim, para tentar conter a onda de rejeição que crescia, na medida em que a economia perdia tónus com a crise de 2008, medidas de austeridade econômica, que aprofundavam o modelo gerencialista neoliberal, foram implementadas pelo governo de Dilma Rousseff, o que aprofundou as contradições entre as classes e, concomitantemente, demolia as características conciliatórias do modelo lulista de governança. Assim:

O ano de 2013 anunciou a chegada de uma nova era de luta de classe ao país e, conseqüentemente, da crise do modo de regulação apoiado na combinação do sentimento popular com o consentimento das direções dos movimentos sociais ao projeto lulista. A crise econômica parece ter aprofundado o ressentimento das classes médias tradicionais com o governo petista, potencializando a natureza antipopular e conservadora da reação dos estratos intermediários da pirâmide social brasileira. E, do lado dos subalternos, as políticas recessivas adotadas pelo governo alienaram o que ainda restava de apoio popular a Dilma Rousseff (BRAGA, 2017, p. 180).

O resultado desse processo de radicalização política foi o golpe, que derrubou o governo de Dilma Rousseff, e colocou na liderança do país Michel Temer, que, por sua vez, ajudou a consolidar as bases das políticas de austeridade, dando ao Brasil a sua face neoliberal mais evidente. O signo maior dessa orientação neoliberal foi a Emenda Constitucional 95/2016, que teve como objetivo equilibrar contas públicas, implementando um rígido controle de gastos que se alinham aos mais austeros princípios neoliberais.

Os efeitos desta emenda envolvem a redução significativa dos investimentos no setor social, fazendo com que a seguridade social sofra abalos importantes no Brasil. Nesse contexto, o trabalhador deixa de ter seus direitos atendidos, direitos que são garantidos pela Constituição de 1988, além de que ficam desprotegidos todos os investimentos públicos que afetam as populações mais carentes em setores essenciais da proteção social que ajudam no desenvolvimento humano, como moradia, saneamento básico, saúde, segurança e educação.

Em adição à paralisação dos gastos públicos, o governo Temer aprovou a reforma trabalhista, através da Lei Nº 13.467, de 13 de julho de 2017, que provocou mudanças significativas na CLT⁴², por baixo da capa do combate ao desemprego e a crise econômica brasileira, está um projeto de desmonte de direitos trabalhistas que só beneficiou o setor financeiro e contribuiu ainda mais para o processo de uberização das condições de trabalho no Brasil. Lembremos que:

Pelo menos desde a década de 1990, a palavra de ordem é “desmonte da CLT” e “desfativação da parte social da Constituição de 1988”. Enfim, inserção subalterna e dependente do Brasil na ordem do capitalismo senil, o que implica em destruir a conquista da luta dos sindicatos e movimentos sociais da década da redemocratização. Desde a era neoliberal, o povo brasileiro está na defensiva contra a ofensiva visceral do capital comprometido com o projeto neoliberal. Trata-se de uma ofensiva neoliberal que ocorre pelo menos nos últimos 25 anos, operando de modo lento, gradual e persistente o desmonte da Nação (ALVES, 2017, p. 141).

O governo Jair Bolsonaro, iniciado em 2019, repete, no plano da obediência ao capital financeiro, os mesmos caminhos que têm levado o Brasil a uma situação de desertificação neoliberal⁴³, que começa a se mostrar em sua face mais cruel neste momento histórico, marcado por crises profundas na economia e por uma dilapidação desumana das relações de trabalho.

Com o discurso irracional e acríptico de que havia uma luta no Brasil entre a ordem do capital e a ordem comunista, a eleição do atual presidente se deu com os mesmos engodos discursivos que levaram Collor ao poder nos anos 1990, assim:

O descontentamento de setores do capital é, como dissemos, distinto, uma vez que se insere dentro da ordem. Começam a perceber que a aventura eleitoral, desencadeada para derrotar uma candidatura na esquerda e fundada num expressivo leque de forças sociais e políticas, levou a uma situação inusitada e catastrófica, dada a simultaneidade

⁴² Dentre as mudanças da CLT encontramos:

- * Os acordos coletivos passaram a prevalecer sobre a legislação. Com isso, o que for acertado entre empregado e empregador não é vetado pela lei, respeitados os direitos essenciais como férias e 13º salário.
- * O pagamento da contribuição sindical, equivalente a um dia de trabalho, deixou de ser obrigatório.
- * A jornada de trabalho, antes limitada a 8 horas diárias e 44 horas semanais, pode ser agora pactuada em 12 horas de trabalho e 36 horas de descanso, respeitadas as 220 horas mensais.
- * As férias, de 30 dias corridos por ano, agora podem ser parceladas em até três vezes.
- * Possibilidade do trabalho intermitente, com direito a férias, Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), contribuição previdenciária e 13º salários proporcionais. O salário não pode ser inferior ao mínimo, nem aos vencimentos de profissionais na mesma função na empresa.
- * Grávidas e lactantes só poderão trabalhar em locais com insalubridade de grau médio ou mínimo. Mesmo assim, se for por vontade própria e desde que apresentem um laudo médico com a autorização.

Agência Senado (Reprodução autorizada mediante citação da Agência Senado)

Fonte: Agência Senado

Disponível em: < <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/05/02/aprovada-em-2017-reforma-trabalhista-alterou-regras-para-flexibilizar-o-mercado-de-trabalho#:~:text=%20A%20jornada%20de%20trabalho%2C%20antes,parceladas%20em%20at%C3%A9%20tr%C3%AAs%20vezes.> > Acesso em: 10 de mai. de 22

⁴³Ver Antunes (2005).

e intensidade com que despontou: crise econômica, recessão intensificada, crise social brutal, corrupção compulsiva, tensão militar, desequilíbrio e instabilidade política, com possibilidade de fratura institucional (ANTUNES, 2005, p. 18).

O desenho institucional do governo Bolsonaro, dadas as similitudes com outros governos expostas acima, procura aprofundar ainda mais as reformas do mundo do trabalho, desmontando o aparato legal que regula a atividade laboral, retirando direitos trabalhistas conquistados ao longo de décadas de lutas, na medida em que vai criando um terreno fértil para uma situação de flexibilização total do trabalho, em que o trabalhador será chamado a pagar os estragos da desertificação neoliberal com o máximo dos seus esforços, com sua desumanização, alienação. Não é de se estranhar que:

Destacando-se em meio à lama, o presidente eleito do Brasil enalteceu o mais notório torturador na história de seu país; afirmou que a ditadura militar deveria ter eliminado 30 mil adversários; disse a uma deputada que ela não merecia ser estuprada por ser feia demais; anunciou que preferia perder um filho em um acidente de carro a descobrir a homossexualidade dele; declarou aberta a temporada de exploração na Floresta Amazônica; e, no dia seguinte à eleição, prometeu a seus seguidores banir do país os marginais vermelhos (ANDERSON, 2019, p. 215).

O trecho supracitado apenas destaca a afinidade que o capital tem com políticos que flertam com posições fascistas, se tomarmos a história como fornecedora de parâmetros desse fenômeno lembraremos que em diversos momentos históricos, o capital apoiou governos autoritários e conservadores, para que seus lucros não sofressem alterações mesmo em períodos de crise.

O aprofundamento da crise do trabalho no Brasil é um reflexo do que já ocorre no mundo do capitalismo mais avançado, em que, para conter as crises cíclicas, este reconfigura o trabalho no sentido de aumentar a exploração do trabalhador e auferir maiores lucros, mesmo em condições desfavoráveis de crescimento.

Essa tendência política de adequação do Estado brasileiro às regras neoliberais de “eficiência” foi acompanhada de reconfigurações das relações de trabalho, implementando a terceirização como forma de barateamento da força de trabalho, o que implica em menos responsabilidade das empresas em relação aos trabalhadores e mais responsabilização dos trabalhadores em relação às empresas para as quais estes prestam serviços, dessa forma:

A terceirização é uma estratégia adotada com vistas à redução dos custos da produção. O repasse de algumas etapas do processo produtivo para terceiros permite, especialmente, que a empresa se descarregue de parte da força de trabalho necessária, direta ou indiretamente, à execução daquelas etapas a que teria, obrigatoriamente, o padrão de remuneração e de direitos trabalhistas adotado pela empresa como um todo (ALGEBAILLE, 2009, p. 250).

O processo de implantação das diretrizes neoliberais não encontrou obstáculos, nem mesmo nos governos Lula e Dilma, que se originaram nos movimentos sindicais e nas lutas do trabalhismo por melhores condições de trabalho, pois esses governos deram continuidade à lógica neoliberal, implementando políticas de reformas que, em última instância, desregulamentavam direitos trabalhistas.

Essas gestões abriam espaços substanciais para empresas privadas se servirem de verbas públicas, fosse por meio de privatizações indiretas, repassando verbas públicas para o setor privado, no caso da educação superior via FIES⁴⁴, seja incorporando elementos gerenciais do mundo corporativo na administração pública.

Segundo Singer (2018), o rentismo, que encontra apoio no projeto lulista, procurava manter o Brasil alinhado com as políticas neoliberais em concordância com as diretrizes do capital internacional. Essa postura atendia aos interesses de investidores financeiros, bem como as estratégias geopolíticas dos Estados Unidos. Por outro lado, a chamada coalizão produtivista, que aglutinava o empresariado industrial e uma parte da classe trabalhadora organizada também tinha lugar nas demandas por crescimento a partir de políticas de Estado ensejadas pelo governo. Antunes (2018) acrescenta:

Ao mesmo tempo que criou inúmeras medidas que beneficiavam amplamente os capitais financeiro, industrial, do agronegócio e dos serviços, o governo Lula implementou uma política social assistencialista (Bolsa Família) e possibilitou uma relativa valorização do salário mínimo nacional, quando comparado ao governo FHC. Assim, tanto diminuiu os níveis de pauperismo social como fortaleceu os grandes capitais, preservando desse modo uma desigualdade que está entre as mais altas do mundo. Conciliando interesses claramente opostos, o governo Lula não confrontou em nenhum aspecto essencial os pilares estruturantes da desigual sociedade brasileira: a riqueza continuou concentrada, os níveis mais agudos de miserabilidade foram apenas parcialmente minimizados (ANTUNES, 2018, p. 122).

A conciliação praticada no período lulista pavimentou os caminhos que a precarização, a informalização e a superexploração do trabalho, conformados no fenômeno da uberização, têm seguido na era Temer-Bolsonaro, o desmonte da legislação trabalhista, dos mecanismos de proteção do trabalho e a acentuada preferência pelas demandas do capital financeiro.

⁴⁴ O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. Disponível em: < <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies> > Acesso em: 03 março de 21

No contexto das reformas nas leis do trabalho⁴⁵, o desmonte da legislação trabalhista tem aprofundado ainda mais as contradições entre capital e trabalho. É nesse contexto histórico que o fenômeno da uberização ganha cada vez mais espaço, as características do trabalho uberizado são aquelas que, em seu conjunto, expressam o complexo da precarização do trabalho, reunindo em si os elementos de informalização, intensificação, barateamento da força de trabalho, engodo discursivo, flexibilização e desmobilização da luta coletiva dos trabalhadores. Assim, a uberização se define pelo:

Mascaramento de relações assalariadas, que assumem a aparência do trabalho do empreendedor, do trabalho do prestador de serviços, dos trabalhos desprovidos de direitos. Nós vimos recentemente a morte de um trabalhador que estava entregando alimentos do Rappi. Quando ele começou a se sentir mal, não teve nenhum tipo de atendimento digno dentro da empresa para a qual estava entregando aquilo que foi solicitado a essa empresa, não teve atendimento por parte do serviço público de saúde, e essa é a tragédia dos trabalhadores, digamos assim, “uberizados”. São trabalhadores que seguem o que na Inglaterra se chama “o contrato de zero hora” (“zero-hour contract” em inglês; ou os “recibos verdes” em Portugal; ou o que existiu na Itália até 2017: o trabalho pago por voucher). São modalidades de trabalho intermitente, em que os trabalhadores são chamados a trabalhar, e só recebem por aquelas horas que trabalham. O tempo que eles ficam esperando, eles não trabalham. Os direitos desaparecem, porque se desvanece a figura do trabalhador ou da trabalhadora, e se faz aflorar a falsa ideia de um empreendedor, de um PJ, de um trabalhador que é dono do seu instrumental de trabalho, e isso faz com que a degradação da vida no trabalho no capitalismo do nosso tempo chegue a um patamar que se assemelha, em plena era informacional-digital, à era da revolução industrial (CONGRESSO EM FOCO, 2019).

A uberização, nesse sentido, toma característica polissêmica, uma vez que traz consigo muitas formas de precarização do trabalho e de controle do trabalhador de forma direta e indireta, onde as próprias condições desfavoráveis do sistema são colocadas como “oportunidade” de ganhos por trabalhadores, que vivem num contexto histórico de desmonte de direitos trabalhistas. Assim, Abílio (2019) entende a uberização como um:

[...] tipo de utilização da força de trabalho que conta com a disponibilidade do trabalhador, mas o utiliza apenas quando necessário, de forma automatizada e controlada. A empresa-aplicativo detém o controle e a possibilidade de mapear e gerenciar a oferta de trabalho e sua demanda, a qual também está mediada pelo aplicativo e subordinada a ele. Como dito, o trabalhador está disponível, mas não tem qualquer possibilidade de negociação ou influência na determinação da distribuição de seu próprio trabalho nem sobre o valor do mesmo. As próprias regras sobre a distribuição do trabalho, bonificações, determinação do valor do trabalho e suas variações não são claras ou pré-definidas (ABÍLIO, 2019, p.3).

No campo educacional o avanço das reformas empresariais tem gerado situações graves de precarização do trabalho, que Venco (2019) afirma se aproximarem muito das que são

⁴⁵ A reforma trabalhista do período Temer e a MP da liberdade econômica do governo Bolsonaro serão analisadas no capítulo da análise documental e legal sobre o trabalho.

geradas pela informalização encontradas na Uber. Para tentarmos entender como essa lógica da uber pode estar se inserindo no campo educacional, é necessário lançarmos um olhar sobre como as novas conformações de gerenciamento da força de trabalho, assim:

[...] com ares de modernidade, cresce, na fase uber, uma conformação de tipo novo na comercialização da força de trabalho no setor público. O exemplo mais concreto é o idealizado pela prefeitura de Ribeirão Preto, interior do estado, que desenvolveu aplicativo para contratação de professores substitutos, de caráter temporário. A iniciativa previa uma dinâmica que estabelece um intervalo de 30 minutos entre a convocação e o tempo de resposta do professor, assim como uma hora para chegar à escola. Depreende-se que a lógica, semelhante à praticada pelo governo do Estado de São Paulo há décadas, para além da precariedade do contrato, da disponibilidade incessante e, ao mesmo tempo, ferindo o princípio da isonomia do magistério, responde exclusivamente ao imediatismo do problema, desconsidera a perspectiva do trabalho propriamente dito e ofende a qualidade do ensino. Registre-se que o Conselho Municipal de Ribeirão Preto rejeitou a proposta e conseguiu, ao menos momentaneamente, vetar o projeto (VENCO, 2019, p.8).

Todas as análises desta seção apontam para uma inserção, via movimento de privatização da educação, de elementos da uberização no trabalho docente. Nesse contexto, há um aprofundamento nos processos de precarização da atividade educativa, uma vez que, em nome do aumento dos lucros, numa visão tipicamente neoliberal que enxerga a educação como campo de aferição de proventos, os agentes neoliberais procuram uberizar o trabalho docente.

5.2. AS BASES LEGAIS DA UBERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL

Os ciclos de crise do sistema capitalista criam modos de operar que revisam a relação do sistema com os direitos trabalhistas e com os trabalhadores, sempre no intuito de manter os lucros e os privilégios daqueles que operam com a exploração daqueles que produzem as riquezas. Nesse contexto, a adequação da legislação, de forma a eliminar direitos trabalhistas, adequando as leis às necessidades do capital de destruição de direitos e benefícios dos trabalhadores parece ser prática normatizada sempre que o sistema entra em crise.

Precarização, intensificação e informalização do trabalho são efeitos mais visíveis das reformas que o capital emprega no intuito de tornar o trabalhador mais barato para aquele que compra a força de trabalho, aumentando ou simplesmente mantendo os níveis de lucratividade, mesmo em contextos de crise capitalista.

Braga (2017), sustenta que essa crise global do capitalismo leva as classes dominantes a recorrer ao intervencionismo do Estado para que o neoliberalismo se aprofunde mais, o que lhes garante sobrevivência, implementando planos de austeridade que se revelam cruéis para a classe trabalhadora e benéficos para as classes dominantes. Assim:

A crescente deteriorização da relação salarial fordista, bem como o aumento do desemprego em vários países e regiões, promoveu o crescimento da informalidade laboral, que afasta os trabalhadores da proteção trabalhista, além de intensificar a rotatividade e estimular a intermitência do trabalho. O aumento do investimento externo direto na semiperiferia da economia mundial das últimas três décadas foi marcante, e as corporações transnacionais aprofundam a estratégia da terceirização empresarial com a consequente realocação da produção para os chamados *greenfields*, isto é, regiões com pouca ou nenhuma tradição organizativa sindical. Assim, as negociações coletivas foram se tornando cada vez mais descentralizadas, e os contratos de trabalho, cada vez mais precários e individualizados (BRAGA, 2017, p. 27).

Essa série de razões, aliadas ao fato de que, para garantirem seus empregos, num contexto real de crise estrutural, os trabalhadores acabam se submetendo a condições precárias de trabalho, sem regulamentação e condições mínimas de execução, ou, por força das novas modalidades de “contrato” de trabalho, acabam empregando-se no setor de serviço em empregos uberizados, ou seja, sem regulamentação e responsabilidade por parte das empresas contratantes.

A questão que se põe a respeito da desregulamentação do trabalho, num processo de uberização, que retira do trabalhador os direitos trabalhistas historicamente adquiridos, está relacionada com a maneira como as leis regulam ou deixam de regular a atividade laboral, deixando empregador e empregados “livres” para se autorregular, através de negociações que nem sempre são igualitárias em termos de condições de força na relação entre as partes envolvidas na relação de trabalho.

A legislação vem sendo alterada para acomodar elementos de precarização e desregulamentação do trabalho, fazendo com que os trabalhadores percam o amparo legal que lhes garantam algum tipo de seguridade trabalhista, o que promove precarização e provoca a uberização do trabalho por uma situação de desregulamentação provocada por força de lei.

Vale ressaltar aqui que o desmonte da legislação trabalhista visa, tão somente, uberizar o trabalho, que, no contexto da uberização, não conta com legislação que o regule. A uberização é, portanto, como sustenta Abílio (2021), a forma trabalho onde o trabalhador é expropriado daquilo que produz e dos direitos trabalhistas que os assiste, mesmo havendo legislação trabalhista, o trabalhador uberizado vive à margem dessa legislação. A uberização constitui-se, portanto, na forma trabalho ideal dos reformadores da legislação trabalhista. A uberização significa a desregulamentação total do trabalho. Assim:

Em linhas gerais, a uberização é o processo em que o trabalhador informal se vê despojado de direitos, garantias e proteções associados ao trabalho e arca com riscos e custos de sua atividade. O trabalhador uberizado está disponível para o trabalho,

mas só é utilizado de acordo com a demanda, consolidando-se então na condição de trabalhador *just-in-time* (ABÍLIO, 2021, p. 580).

Entende-se, portanto, que as reformas trabalhistas que vêm ocorrendo no Brasil ao longo dos anos, como a reforma que ocorreu pós golpe de 2016, e que registraremos aqui, buscam submeter os trabalhadores a um regime de total flexibilização do trabalho, onde não haja regulação trabalhista, portanto, não haja um corpo de direitos onde o trabalhador possa se amparar.

Assim, a lei nº 13.429/2017 altera a lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, e versa sobre o trabalhador terceirizado, destacando-se aqui o art. 10º, onde se lê que “qualquer que seja o ramo da empresa tomadora de serviços, não existe vínculo de emprego entre ela e os trabalhadores contratados pelas empresas de trabalho temporário” (BRASIL, 2017).

O empregador pode dispor, assim, de acordo com a lei supracitada, de trabalhadores, sem que seja necessário estabelecer vínculo empregatício com este prestador de serviço, liberando o empregador de obrigações como o pagamento de décimo terceiro salário, como expresso na lei 4.090, de 13/07/1962, que garante que o trabalhador receba o correspondente a 1/12 (um doze avos) da remuneração por mês trabalhado ou de remuneração de férias, como admite a legislação vigente no art. 129 da CLT, que diz que “todo empregado terá direito anualmente ao gozo de um período de férias, sem prejuízo da remuneração” (BRASIL, 1962).

Nota-se que a precarização se legitima através dos meios legais, que são alterados para adequar as condições nas quais os trabalhadores operam as necessidades dos empregadores. Nesse sentido, os empregadores ficam desobrigados de assumir responsabilidades para com seus empregados, tutelados por uma lei que retira direitos fundamentais, como as multas rescisórias, quando do fim da prestação do serviço, uma vez que não há vínculo entre empregador e empregados.

Ainda no âmbito legal, que perfaz um caminho que leva à flexibilização do trabalho, precarizando as relações trabalhistas, temos as alterações propostas pela lei nº 13.467/2017 sobre a CLT, que desmonta direitos trabalhistas fundamentais, a exemplo do Art. 394-A, que autorizava o trabalho de gestantes em ambientes insalubres, o que demonstra claramente a voracidade do capital sobre tudo o que possa ser direitos trabalhistas, mesmo que pareça absurdo especular sobre o trabalho de gestantes.

O STF decidiu revogar tal agressão aos trabalhadores, analisando uma ADI, nº 5938⁴⁶, que considerou inconstitucional a permissão de empregar gestantes em ambientes insalubres. A medida apenas expõe a falta de limites para o capital no que diz respeito à retirada de direitos humanos para manter seus lucros.

Nesse contexto de ataques legais aos direitos do trabalhador, como parte da estratégia do capital para espoliar ainda mais aqueles que produzem riquezas, o Brasil, no governo FHC, através do Decreto Nº 2.100/96, retirou sua condição de signatário da convenção 158 da Organização Internacional do Trabalho (OTI), que proibia a dispensa arbitrária ou sem justo motivo pelo empregador e vedava a dispensa sem justa causa.

Aqui, as entidades que representam o patronato reagiram, cientes dos efeitos prejudiciais dessa convenção à competitividade da indústria em termos econômicos e aos investimentos, a Confederação Nacional das Indústrias (CNI) e a Confederação Nacional do Transporte (CNT), ajuizaram, neste mesmo ano, uma ADI, de número 1480-3, impugnando a própria Convenção. Segundo os autores desta ação, a referida convenção se chocava com legislação da carta magna, no seu art. 7º, inciso I, afirmando que tratavam do mesmo tema, a saber, indenização compensatória, para despedida arbitrária sem justa causa.

Fica claro que a insegurança e instabilidade empregatícia do trabalho é uma forma de regulamentar fragilidades em relação ao trabalhador e seu trabalho, o que caracteriza a institucionalização da precarização do trabalho. Fica assim o trabalhador sujeito ao arbítrio do empregador, sendo este dotado do poder de destituir o trabalhador de sua fonte de renda a qualquer momento e sem motivo justo.

Ainda concorre para a flexibilização do trabalho a lei Nº 9.601/98, que acrescentou o Art. 59 à CLT, que, por sua vez, em seu § 2º, declara que:

Poderá ser dispensado o acréscimo de salário se, por força de acordo ou convenção coletiva de trabalho, o excesso de horas em um dia for compensado pela correspondente diminuição em outro dia, de maneira que não exceda, no período máximo de um ano, à soma das jornadas semanais de trabalho previstas, nem seja ultrapassado o limite máximo de dez horas diárias (BRASIL, 1998).

⁴⁶ Decisão Final. O Tribunal, por unanimidade, conheceu da ação direta de inconstitucionalidade. Por maioria, confirmou a medida cautelar e julgou procedente o pedido formulado na ação direta para declarar a inconstitucionalidade da expressão "quando apresentar atestado de saúde, emitido por médico de confiança da mulher, que recomende o afastamento", contida nos incisos II e III do art. 394-A da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), inseridos pelo art. 1º da Lei 13.467/2017, nos termos do voto do Relator, vencido o Ministro Marco Aurélio. Falaram: pelo amicus curiae Confederação Nacional de Saúde - CNS, o Dr. Marcos Vinicius Barros Ottoni; e, pelo amicus curiae Central Única dos Trabalhadores - CUT, o Dr. Ricardo Quintas Carneiro. Presidência do Ministro Dias Toffoli. - Plenário 29.05.2019. Disponível em: < <http://www.stf.jus.br/portal/peticaoInicial/verPeticaoInicial.asp?base=ADIN&s1=5938&processo=5938> > Acesso em: 04/09/19

Pela referida legislação, o trabalhador poderá exceder seu tempo de trabalho sem que o empregador arque com os custos do trabalho excedente, situação justificada pela argumentação de que é preciso fazer as indústrias e os setores de serviço serem mais competitivos e eficientes. É importante notar que a competitividade é sempre um discurso que recai nas costas do trabalhador, sendo a flexibilização ou a total desregulamentação do trabalho, a estratégia preferencial dos empregadores para promover o que eles chamam de eficiência produtiva.

Essa ambiência trabalhista é pautada pela concorrência entre trabalhadores, o que ocorre nos sistemas de educação por resultados também, e que deixa o empregador na condição de exercer assédio moral sobre seus empregados, com a garantia da lei de que esta prática não decorre em transgressão da ordem legal.

A CLT também regula o chamado teletrabalho, nesse dispositivo, a lei desobriga o contratante de qualquer responsabilidade para com o trabalhador, no Art. 75-A a CLT dispõe sobre a prestação de serviço no módulo de teletrabalho, sendo que no Art. 75-E, fica mais que evidente que o empregador não terá qualquer responsabilidade para com o contratado no que diz respeito aos cuidados em relação ao tipo de serviço prestado e ao atendimento/assistência médica em caso de acidente. Assim sendo, o Art. 75-E diz que: “o empregador deverá instruir os empregados, de maneira expressa e ostensiva, quanto às precauções a tomar a fim de evitar doenças e acidentes de trabalho” (BRASIL, 2017).

A mesma situação encontramos já vivenciada pelos prestadores de serviços da Uber, em que essa empresa procura se eximir de qualquer responsabilidade com relação aos seus prestadores de serviço, ao mesmo tempo em que faz exigências e trabalha num regime de responsabilização que obriga o motorista a não recusar qualquer corrida. Assim:

Enquanto dita o comportamento de seus motoristas de maneira mais e mais peculiares, a Uber continua a não assumir qualquer responsabilidade quando as coisas dão errado. O Ato de Decência nas Comunicações, editado pelo Congresso dos Estados Unidos em 1996 numa primeira tentativa de regular o uso de material pornográfico na internet, pode soar como uma lei estranha para proteger a empresa, mas veja como funciona: a Seção 230 da lei foi inicialmente criada para dizer que os blogues e sites de conteúdo, como o YouTube, não eram responsáveis pelo conteúdo postado pelos usuários. É justo. Mas agora, baseada na legislação, a Uber diz que não é empresa de táxi, que apenas mantém um site e um aplicativo, e coloca motoristas em contato com passageiros. Qualquer coisa que dê errado não é de sua responsabilidade: é do motorista (SLEE, 2017, p. 134).

Notamos que esta tendência de empresas renunciarem à responsabilidade para com os trabalhadores, ao mesmo tempo em que implementam mecanismos de responsabilização, é uma tendência recorrente verificada aqui nesta análise de bases legais que regulam o trabalho, ou

em sistemas de gerenciamento de redes educacionais, que têm implementado a responsabilização como elemento de regulação e orientação do trabalho docente.

O Art. 442-B legitima a pejetização⁴⁷ do trabalho quando trata da lei para considerar os trabalhadores como autônomos, o que, mais uma vez, descaracteriza e deslegitima direitos trabalhistas adquiridos ao longo do processo histórico brasileiro.

Destacamos ainda o Art. 443 da CLT, que autoriza o trabalho intermitente, segundo o § 3º (Incluído pela Lei nº 13.467, de 2017), o trabalhador pode exercer sua função sem que haja acordo prévio sobre o tempo de trabalho exercido em determinada atividade. Segundo este parágrafo:

Considera-se como intermitente o contrato de trabalho no qual a prestação de serviços, com subordinação, não é contínua, ocorrendo com alternância de períodos de prestação de serviços e de inatividade, determinados em horas, dias ou meses, independentemente do tipo de atividade do empregado e do empregador, exceto para os aeronautas, regidos por legislação própria (BRASIL, 1943).

Dessa forma, o trabalhador fica sem referência legal para cobrança de seu serviço prestado, uma vez que o empregador pode, por via de constrangimento ou assédio moral, forçar o trabalhador a receber remuneração incompatível com o tempo cedido de trabalho pelo empregado. Nesses termos, até mesmo o pagamento de salário mínimo fica comprometido, o que caracteriza precarização do trabalho, com o agravamento de encontrar amparo legal que escora a dilapidação dos direitos trabalhistas, que uberizam o trabalhador, uma vez que se cria uma tendência de lógica mercadológica que aprofunda a visão de trabalhador reificado.

Se as análises em torno das relações trabalhistas, que se desenvolvem sob o signo da uberização, nos levam a pensar numa total informalização do trabalho que é contratado por plataformas digitais, há um esforço legal, a partir da movimentação de trabalhadores⁴⁸ dos aplicativos, para que haja regulamentação desta atividade trabalhista.

⁴⁷ O termo refere-se a uma prática comum e bastante atual na esfera trabalhista, trata-se de advento utilizado por empresas no intuito de potencializar lucros e resultados financeiros, livrando-se de encargos decorrentes das relações trabalhistas, e consiste em contratar funcionários (pessoas físicas) através da constituição de Pessoa Jurídica, nesse caso o empregador orienta o fornecedor da mão de obra a constituir uma empresa, este artifício resulta na descaracterização da relação de emprego e a PJ é usada em substituição ao contrato de trabalho. Disponível em: < <https://juridicocerto.com/p/francisco-carlos-po/artigos/a-pejetizacao-no-direito-do-trabalho-1568> > Acesso em: 16/09/19

⁴⁸ Em função da enorme precarização do trabalho, que os aplicativos causam, houve uma paralisação, inédita no Brasil, onde entregadores promoveram o “breque dos apps”. A precarização do trabalho via aplicativos se intensificou no contexto da covid-19. Diante do desamparo causado pela pandemia, onde, segundo os/as entregadores/as, não havia nenhum tipo de garantia trabalhista para quem não pudesse trabalhar em meio a pandemia, houve paralisação desta categoria. Vale registrar que os/as entregadores/as não reivindicaram direitos previstos na CLT, mas buscavam direitos básicos e condições mais dignas de trabalho, mesmo que na

Essas movimentações podem indicar certo recuo em relação a informalização total do trabalho, como é projetado nos serviços prestados a partir de plataformas digitais, uberizando atividades das mais diversas áreas dos serviços e, inclusive, da educação.

Nesse sentido, tramita no congresso o PL n. 3748/2020, que propõe uma legislação que “Institui e dispõe sobre o regime de trabalho sob demanda” (BRASIL, 2020), o PL, de autoria da deputada Tabata Amaral⁴⁹, é uma peça retórica, pois, não retira os trabalhadores da informalidade, embora busque garantir alguns direitos trabalhistas. Assim, o PL em questão:

Estipula um valor por hora - que não pode ser inferior ao piso da categoria ou ao salário mínimo - e incorpora à remuneração total um pagamento proporcional de férias e décimo-terceiro. Além disso, estende aos profissionais sob demanda alguns benefícios, como seguro-desemprego e salário-maternidade. O texto também estabelece obrigações a serem cumpridas pelos aplicativos. As empresas passariam a contribuir para a Previdência e a fornecer Equipamentos de Proteção Individual (EPI). Também ficariam proibidas de descredenciar profissionais sem justificativa (BARROS, 2020)⁵⁰.

A peça retórica ganha conteúdo na medida em que, no parágrafo único do Art. 1º, aparece que: “Aos trabalhadores em regime de trabalho sob demanda não se aplicam as disposições da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943”. (BRASIL, 2020). Assim, logo no início da legislação já se decreta que aqueles trabalhadores não têm direito ao que está previsto na CLT.

Embora o PL guarde, em seu Art. 2º, garantias aos trabalhadores de que estes não ficarão completamente desassistidos, como previsto no § 8º, onde se determina que: “A plataforma deverá manter a devida diligência e tomar medidas dentro de sua esfera de influência para prevenir abusos aos direitos dos trabalhadores em sua cadeia de valor” (BRASIL, 2020a). No seu Art. 5º, § 1º, o PL prevê que o trabalhador tem o seu salário calculado a partir do tempo “efetivo” de atividade trabalhista, ficando excluído do cálculo do salário o tempo no qual o trabalhador fica à disposição do empregador (aplicativo). Assim, no § 2º, o PL prevê que o: “tempo efetivo de prestação dos serviços o período compreendido entre o início do deslocamento do trabalhador para a realização do serviço e o término de sua execução”. (BRASIL, 2020a).

informalidade. Disponível em: < <https://www.ihu.unisinos.br/600497-jornadas-de-12h-e-zero-direitos-por-que-entregadores-de-apps-fazem-greve-inedita> > Acesso em: 25 de dezembro de 21

⁴⁹ O PL 3748/2020 tem co-autoria de: Tabata Amaral - PDT/SP, João H. Campos - PSB/PE, Professor Israel Batista - PV/DF, Flávia Arruda - PL/DF, Tereza Nelma - PSDB/AL, Bacelar - PODE/BA, Reginaldo Lopes - PT/MG, Luisa Canziani - PTB/PR, Raul Henry - MDB/PE e outros. Disponível em: < <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2257468> > Acesso em: 25 de dezembro de 21

⁵⁰ Disponível em: < <https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/600977-nem-clt-nem-autonomo-o-projeto-de-lei-que-quer-regrar-a-relacao-de-aplicativos-com-trabalhadores> > Acesso em 25 de dezembro de 21

Esse tipo de regulamentação traz benefícios apenas para as plataformas, uma vez que o tempo de espera pelo “tempo efetivo de prestação de serviços” (BRASIL, 2020a), na maioria das vezes é maior que o tempo efetivo de prestação de serviço. No tempo de espera o trabalhador dispende suas forças psicofísicas em intensão da plataforma que os contrata. Ficando estes a disposição total dessas plataformas mesmo que não estejam em “efetiva prestação de serviço”.

O PL prevê ainda um acréscimo de 30% como indenização do tempo de espera, sendo que esse cálculo não representa ganho para o trabalhador, uma vez que o prestador de serviço perde renda na medida que não pode ficar à disposição de outra plataforma durante o seu tempo de espera.

É ainda da alçada do PL a ampliação da prestação de serviço via plataformas para qualquer que seja a atividade profissional, assim, o PPL justifica que:

O projeto foi redigido ainda com outra preocupação: não restringir a motoristas e entregadores ou à determinado tipo de ferramenta tecnológica o regime de trabalho previsto, tendo em vista que diversas outras atividades e setores comportam organização do trabalho semelhante àquela adotada pelas empresas de transporte e entregas. Além disso, houve um cuidado em restringir arranjos contratuais que visem mascarar a relação de trabalho e afastar a aplicação da lei (BRASIL, 2020a).

Essa justificativa legal visa colocar diversas atividades dentro do espectro da uberização do trabalho, inclusive a atividade educativa. Neste contexto, o trabalho doente fica inserido nas reformas que visam ampliar os poderes das plataformas digitais, regulamentando o “trabalho sob demanda” no sentido de oferecer às plataformas, e não aos trabalhadores, condições de continuar precarizando o trabalho.

No âmbito educacional, destacamos a Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, sancionada pelo então presidente Michel Temer, e que autoriza, para o exercício da profissão docente, competência a partir de “notório saber”, precarizando ainda mais o trabalho docente a partir da relativização dos critérios para contratação de professores, abrindo o leque de possibilidades para pessoas que não tenham formação adequada, experiência e conhecimento na área pedagógica.

No contexto da uberização do trabalho e do trabalho docente, onde a regra é não ter regras (SLEE, 2017; ABÍLIO, 2021), é interessante notar que os resultados sociais já começam a se mostrar desastrosos para os trabalhadores que, por força da necessidade, têm que se submeter aos serviços oferecidos pelas plataformas.

Diante da precarização do trabalho alguns recuos começam a ser esboçados pelo poder público, surge uma tendência de regulamentação trabalhista do serviço das plataformas digitais.

A PL 1665 que: “Dispõe sobre medidas de proteção asseguradas ao entregador que presta serviço por intermédio de empresa de aplicativo de entrega durante a vigência da emergência em saúde pública decorrente do coronavírus responsável pela Covid-19” (BRASIL, 2020b). Embora legisle sobre o trabalho em plataformas durante a vigência da pandemia Covid-19, pode criar precedentes importantes para a proteção trabalhista dos entregadores e motoristas de plataforma.

No ser Art. 3º, a PL declara que as plataformas devem: “Contratar seguro contra acidentes, sem franquias, em benefício do entregador nela cadastrado, exclusivamente para acidentes ocorridos durante o período de retiradas e entrega de produtos, devendo cobrir, obrigatoriamente, acidentes pessoais, invalidez temporária ou permanente e morte” (BRASIL, 2020b). Embora o artigo em questão não cubra o tempo no qual o trabalhador foca a disposição do aplicativo, que segundo a Aliança (2021) excede em muito o tempo no qual o prestador de serviço está em atividade, esse artigo já representa avanço importante na proteção da vida e da saúde do trabalhador.

No seu Art. 4º a PL prevê pagamento de assistência financeira em caso de infecção por Covid-19, desde que o trabalhador apresente testagem positiva para a doença, por quinze dias, podendo ser renovado por mais dois períodos de quinze dias, dependendo das condições de saúde do trabalhador. No Art. 5º da referida PL a plataforma fica obrigada a fornecer informações sobre os riscos da Covid-19, bem como de fornecer, como previsto no seu parágrafo primeiro: “máscara e álcool em gel ou outro material higienizante aos entregadores, para proteção pessoal durante as entregas” (BRASIL, 2020b).

No contexto da pandemia, a PL 1665, representa um avanço significativo na regulação, necessária, da relação entre plataforma e trabalhador. O projeto de lei assegura, nos seus Art. 6º e 7º, por exemplo, que:

A empresa fornecedora do produto ou do serviço deverá:

- I – adotar as medidas necessárias para evitar o contato do entregador com outras pessoas durante o processo de retirada e entrega de produtos e serviços;
- II – permitir que o entregador utilize as instalações sanitárias de seu estabelecimento;
- e III – garantir o acesso do entregador a água potável.

Art. 7º Durante o prazo estabelecido no art. 1º desta Lei, a empresa fornecedora do produto ou do serviço deve adotar medidas para que o entregador não tenha contato com o consumidor final (BRASIL, 2020b).

A PL 1665 representa avanço importante, no que diz respeito a conquista dos trabalhadores por direitos trabalhistas diante da uberização do trabalho, no entanto, é importante ressaltar que esses avanços se dão em função de uma pandemia, a mesma pandemia que fez a uberização e a platformização avançar na educação, com o avanço das aulas remotas. O que

se questiona é se esses avanços para os entregadores e motoristas podem se converter em tendências para a consolidação de direitos mais sólidos em consistentes, ao mesmo tempo em que se questiona se os avanços de precarização que a plataformização da educação se consolidará no pós-pandemia. O desmonte da legislação existente, como demonstrado aqui, só tente aproximar o padrão dos direitos dos trabalhadores com o fenômeno da uberização, que elimina, sem a necessidade de reformas, os direitos trabalhistas.

Esse processo de desregulamentações abre espaço para que os serviços educacionais sejam cada vez mais vilipendiados e barateados, desregulamentações que atuam abrindo caminhos para que a educação possa ser um serviço oferecido sem qualquer garantia de qualidade, por pessoas de “notório saber”, que muitas vezes não têm comprometimento com a profissão e que poderão oferecer seus serviços de qualquer maneira, seja por aplicativo, seja por contratos de trabalho, sem garantias trabalhistas, como já acontece em muitos casos no Brasil.

5.3. ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS SOBRE UBERIZAÇÃO E RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Neste estado da arte, procuramos discutir a respeito do fenômeno da uberização do trabalho, em especial do trabalho docente, e como este fenômeno tem provocado reconfigurações das relações trabalhistas no Brasil. A uberização caracteriza-se, como explanado por (ANTUNES, 2018; VENCO, 2019) por um processo radical de informalização do trabalho, fazendo com que os trabalhadores sejam explorados ao máximo, através das TICs, ao mesmo tempo que que perdem seus direitos e assimilam o discurso neoliberal da meritocracia e do empreendedorismo.

O debate sobre a uberização do trabalho docente remete à busca de elementos que demonstrem a forma com a qual os direitos trabalhistas, no campo da educação, têm sido dilapidados, reconfigurados e até mesmo eliminados.

Nesse contexto, é impossível tratar a uberização do trabalho docente como um elemento de reconfiguração das relações trabalhistas, como um fenômeno desconectado do todo histórico. Assim, a análise da reconfiguração do trabalho docente é acompanhada pela análise da situação geral das tendências de desmonte do trabalhismo e de suas normas legais.

Ainda que a reconfiguração do trabalho docente nos surja como um fenômeno abrangente, que acolhe uma série de alterações, às quais o trabalho exercido por professores tem sido submetido no contexto de reformas neoliberais na educação, há um processo de

uberização, a análise que pôs em voga a condensação desses elementos sob a denominação “reconfiguração” foi objeto de nossa busca na construção desse estado da arte.

Dentro do espectro de elementos que compõem o quadro de reconfigurações do trabalho docente, a saber: Proletarização, intensificação, precarização, desintelectualização, *accountability* e informalização, a categoria uberização toma lugar de destaque nesta pesquisa, uma vez ela representa hoje o que se tem de mais novo em termos de reconfiguração do trabalho.

Entre as características da uberização, estão a informalização, flexibilização, desregulamentação e individualização do trabalho, com o desmonte dos movimentos sindicais, do espaço de coletividade no campo do trabalho, que os novos arranjos produtivos ensejam no mundo das relações trabalhistas.

Entendemos que o trabalho docente já se vê constrangido por esses fenômenos de reconfiguração, entendemos ainda, no processo de elaboração desse levantamento de informações, que o estado da arte é um elemento vivo da pesquisa, e que este se movimenta enquanto o processo de construção desse saber vigora, de forma que todo conhecimento elaborado e produzindo na vigência desta pesquisa sirva de suporte para alicerçar os apontamentos que essa pesquisa encaminha.

O próprio movimento histórico-dialético sugere esse tipo de característica ao estado da arte, uma vez que novas interações são produzidas ainda no decorrer dos estudos que formam este escrito, e o próprio conceito de “reconfiguração” torna-se passível de mudanças, dessa forma, destacamos a importância do estado da arte como movimento dialético na formação do conteúdo desta pesquisa, bem como no movimento de reflexão para elaboração de conceitos que apoiaram o desenvolvimento da pesquisa.

Ainda importante é, dentro do contexto da construção do estado da arte, salientar que encontramos trabalhos com aproximações teóricas significativas com nosso eixo de pesquisa e com as categorias (reconfiguração do trabalho docente e uberização) que pretendíamos trabalhar, assim, ainda que não houvesse precisão milimétrica entre as nossas categorias e os trabalhos encontrados nessa busca, continuamos com os estudos desses trabalhos, por entender que o contexto analítico dessas pesquisas traria contribuições importantes para o processo de desenvolvimento de nossa análise.

O diálogo que se estabelece entre o pesquisador e o documento é, em si, um exercício profundo e dialético, em que aquilo que vem se desenhando para formar o entendimento sobre um determinado objeto de estudo recebe afirmações e negações que contribuem de forma incisiva para o desenvolvimento desta pesquisa.

5.3.1. Trabalhos do repositório da UFPE

Duas características nos chamaram a atenção nas pesquisas elencadas na UFPE, a primeira diz respeito à categoria “profissionalidade”, ela predomina nas pesquisas realizadas naquela instituição; a outra característica é a realização de trabalhos no âmbito do ensino superior quando se trata de trabalho docente.

Do curso de gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste, trouxemos a contribuição de Cavalcanti (2003), que, em dissertação intitulada de *A Reforma da Administração Pública: Pernambuco: 1999-2002*, discute as reformas estruturais na administração pernambucana, no sentido de implantar elementos do neoliberalismo no estado. Dessa forma, há uma contribuição importante, uma vez que nosso estudo analisa os efeitos de políticas neoliberais aplicadas ao sistema educacional deste estado. A compreensão histórica das origens desse processo lega a esse trabalho um sustento importante em suas bases de entendimento a respeito das influências neoliberais neste campo. Os constrangimentos do setor privado sobre a ambiência pública têm dois pontos a serem considerados: as primeiras pressões logo após a crise do petróleo de 1972, o que tentou realocar recursos que alimentavam o *welfare state*; e a pressão conceitual, apoiada na ideia de que havia desatualização gerencial e desaparecimento dos sistemas de informação, o que comprometia a eficiência dos serviços públicos, sendo necessárias reformas para reverter essa situação de defasagem. A reforma do estado, empreendida em Pernambuco, data de 1999, naquele contexto, tanto a influência do Consenso de Washington, como as próprias reformas do estado brasileiro empreendidas no então governo de Fernando Henrique Cardoso influenciaram a adoção de um modo neoliberal de reformas. As justificativas para a reforma do Estado em Pernambuco seguem modelo já utilizado no âmbito federal e argumentam, tanto pelo pressuposto da tendência de um modelo global de estruturação como paradigma de reforma, como pela ideia do esgotamento do modelo de intervenção estatal, ainda que a própria autora argumente que:

Por responsabilidade dos textos oficiais apresentados pelo Governo do Estado – Plano Diretor de Reforma do Estado, Programa de Reestruturação e Ajuste Fiscal e Plano estratégico de Ação da Secretaria da Fazenda – a reforma da Administração pública está pensada como ente-referente à reforma do estado e à ideologia que lhe dá suporte. Neste sentido é um padrão, por esta razão é seguida por “gregos e troianos”, sem observar relação de adequação ao seu ambiente social, institucional, político ou econômico; importando apenas em se coadunar principalmente com a inserção ao mundo globalizado, à nova versão do processo de acumulação capitalista (CAVALCANTI, 2003, p. 31).

É, então, perceptível a forma aligeirada e despreocupada com que as reformas se processam, denotando a pressa à adequação aos pressupostos gerencialistas dos organismos financeiros internacionais. Em linhas gerais, o processo de reforma do Estado em Pernambuco e no Brasil seguiu o mesmo roteiro: a contratação de dívidas para promover o saneamento financeiro, o que geralmente resultava em mais dívidas e o vilipêndio do patrimônio público, que era privatizado. Conclusivamente, Cavalcanti (2003) afirma que as reformas foram incentivadas pelo argumento da crise fiscal e pelo incentivo da própria globalização como elemento de expansão do capitalismo. Como etapas dessa reestruturação, Pernambuco implementou um programa de reestruturação de ajuste fiscal e um plano de privatização que vendeu a Companhia de Eletricidade de Pernambuco (CELPE). As consequências desse processo são expostas em duas etapas, uma fiscal e uma administrativa. No âmbito da alteração fiscal, a reforma se apresenta inconsistente e foi implementada “sem embasamento analítico de maior complexidade” (p. 91), o que resulta em déficit fiscal para Pernambuco. Na ambiência administrativa, os resultados também não foram os esperados, uma vez que o foco das reformas foram os mecanismos e instrumentos, negligenciando as “funções de promoção de um desenvolvimento sustentável e autônomo, a defesa da autonomia propositiva, da construção da comunidade social, por oposição à exclusão, de um Estado com justiça social” (idem). Dessa forma, as implicações para o sistema de educação do Estado serão de ordem administrativa, implantando elementos que acompanham os inseridos na reforma do Estado e reproduzindo o caráter neoliberal e gerencialista também no sistema escolar.

Carneiro (2006) escreve tese em que analisa as novas formas de controle do capital sobre o trabalho. Com o título de *Controle de qualidade e qualidade de vida: atuais formas de controle do capital sobre o trabalho na reestruturação empresarial brasileira no anos 90*, a tese apresentada ao curso de serviço social da UFPE busca discriminar as novas formas de dominação do capital sobre o trabalho, analisando as transformações ocorridas no âmbito mundial, com as crises econômicas a partir dos anos 70 e, no Brasil, a partir dos anos 1990, com os governos Collor e Fernando Henrique Cardoso implementando o Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade (PBQP). O programa é um marco da renovação das formas de controle do trabalho pelo capital, que substitui a ideia de um controle coercitivo, típico do fordismo, por um controle persuasivo, baseado na implementação de consenso, típico das novas formas de trabalho flexibilizado. De acordo com Carneiro (2006), essas novas formas de controle implicam em fortalecimento do processo de uberização, apropriação dos saberes dos trabalhadores e no fortalecimento da ideologia dominante. Essas novas formas de controle

implicam, ainda, em disciplinamento da força de trabalho, fragmentação dos saberes dos operários e desqualificação profissional. Elementos como “autonomia” e “criatividade” são importantes nessas novas formas de controle sobre o trabalho, que se viabiliza pelo consenso dos próprios trabalhadores. Os elementos subjetivos capturados, a dimensão afetiva-intelectual e a polivalência são elementos do mundo empresarial que vão sendo incorporados pelos serviços públicos, com anuência do Estado em relação aos serviços públicos. Para Carneiro (2006), essa ordem de controle do capital deve ser superada, justamente porque aliena o trabalhador e impede o processo de emancipação humana, essa superação do trabalho em relação aos elementos de controle é a forma de se enfrentar o domínio alienante do capital sobre o trabalho. Esse contexto marca uma desestruturação da classe trabalhadora, que implica, como já exposto, numa situação de aprofundamento dos processos de uberização, o que dialoga com nosso objeto de pesquisa, uma vez que pretendemos entender esses processos de uberização do trabalho.

Do campo da Administração, trouxemos a contribuição de Dourado (2007) para refletirmos sobre o processo de alienação do trabalhador e os mecanismos utilizados para que essa alienação se desse através da implantação da metodologia QVT – qualidade de vida no trabalho, pela empresa METROREC (Metrô de Recife). De acordo com o estudo, esta metodologia é utilizada como forma e ludibriar o trabalhador. No METROREC (Metrô Recife), visto que o discurso de qualidade de vida age amortizando conflitos entre trabalhadores e patrões, mediando interesses antagônicos e criando um ambiente de controle organizacional sistematizado. Por outro lado, a empresa gera crescentes níveis de produtividade, aumentando a exploração da força de trabalho enquanto ameniza conflitos e reivindicações, o que acontece no caso da Uber, no contexto atual, que exerce um controle silencioso sobre os trabalhadores, controle este travestido de classificação feita pelos usuários no próprio aplicativo. Como problema de pesquisa, tem-se: De que modo a lógica organizacional subjacente ao discurso e às ações de QVT fomenta a postura alienada dos sujeitos envolvidos? De certa forma, nos fez refletir sobre os mecanismos de alienação possíveis no processo de uberização e como isso funcionaria no âmbito educacional, exercendo pressão sobre o trabalho docente. Essa pesquisa teve como objetivo o de descrever e analisar o modo como a lógica organizacional subjacente ao discurso e às ações de QVT fomenta a postura alienada dos sujeitos envolvidos. O discurso da qualidade de vida do trabalhador, ou do empreendedorismo, se coloca nesse sentido como um elemento de amortização com relação ao rigor do modelo taylorista-fordista de exploração do trabalho. Esta estratégia visa amenizar os efeitos da alienação sobre os trabalhadores e mantê-los em situação de produtividade aumentada, a alienação no trabalho gera “problemas

psicológicos decorrentes da ausência de significado do trabalho em si e do fato de que o indivíduo deixa de conceber seu trabalho e da desvalorização deste em relação à produção como um todo” (DOURADO, 2007, p. 51).

Embora essas análises apontem para os malefícios do trabalho alienado sobre o homem, e a relação existente entre os elementos psicológicos, políticos, econômicos e sociológicos, suas análises estão no bojo da reprodução dessas relações e não de sua superação. O que está em voga são as formas mais sutis de exploração, que se utilizam da subjetividade do trabalhador, do seu envolvimento com a empresa e que levam em conta novas formas de administração e controle social dos trabalhadores, a exemplo da flexibilização, multifuncionalidade e teletrabalho. Em suas conclusões, Dourado (2007) destaca as alterações que o trabalho, no âmbito do sistema capitalista sofreu, de forma a promover uma precarização dessa atividade e a exploração do homem pelo homem, o que resulta em um processo de alienação do trabalho e do próprio homem. Os mecanismos de “qualidade de vida no trabalho” operam de forma oculta e dissimulada, de forma que o trabalhador não tenha consciência de sua situação de alienação e exploração. O conceito de qualidade de vida privilegia os trabalhadores que melhor se adequam aos conceitos de produtividade, segurança e ordem ditados pelas empresas, excluindo os trabalhadores que não se enquadram nesse modelo. Segundo a autora, o sistema de QVT opera o estranhamento do homem dos outros homens, quando trabalhadores de um mesmo grupo avaliam seus pares, perdendo a identidade de grupo e estimulando que trabalhadores sejam algozes de trabalhadores. Esse sistema também potencializa o estranhamento do homem do seu ser genérico quando promove individualização, fazendo com que o trabalhador perca seu senso de classe. A alienação do homem em relação a sua própria atividade acontece quando o salário precarizado acentua a ideia de que o trabalhador tenha de vender sua força de trabalho, não só na empresa na qual trabalha, mas realizando atividades extras para complementar a sua renda. A quarta categoria de alienação, de acordo com as proposições de Marx, ocorre quando a precarização do trabalho debilita o trabalhador, por imposição de atividades, e perda de sensibilidade sobre a realidade que o cerca, promovendo o distanciamento do homem do seu mundo sensível exterior. O QVT, desse modo, é uma forma de controle e alienação do trabalhador vendido como programa de melhoria para a classe trabalhadora no recorte pesquisado neste estudo.

Lima (2013), em Dissertação de Mestrado intitulada de *Reconfiguração da profissionalidade docente e prática reflexiva: o que dizem professores de Camaragibe-PE*, sobre contributos da formação continuada, contribui com reflexão a respeito da profissionalidade docente a partir do processo de formação continuada na cidade de Camaragibe

– Pernambuco, tomando como campo de estudo escolas da rede municipal desta cidade, com foco no processo de formação continuada dos professores das três maiores escolas dessa referida cidade. Este estudo tem como objetivo compreender contributos da formação continuada na reconfiguração da profissionalidade docente, em termos do desenvolvimento da prática reflexiva, segundo o que dizem os professores de Camaragibe-PE. O conceito de profissionalidade se relaciona com uma atitude de reconhecimento dos professores em relação às competências que estes desenvolvem para exercer sua profissão. A autora aponta para mudanças na profissionalidade docente, que remontam aos anos 70 sem, contudo, caracterizar tais mudanças à luz da História. Em suas conclusões, a autora declara que:

No que se refere ao desenvolvimento da prática reflexiva identificamos como limite a superar da fragmentação na compreensão das relações de interdependência entre responsabilidade docente, condições de trabalho, protagonismo e proposta formativa. E como contributo de possibilitar caminhar na direção da prática reflexiva um indício de compreensão desta relação de interdependência, com condições de trabalho e proposta formativa, aliada à reivindicação do protagonismo docente como parte integrante desse processo (LIMA, 2013, p. 105).

Os apontamentos de Lima (2013) contribuem com reflexões a respeito de determinadas condições do trabalho docente, num recorte territorial do estado de Pernambuco, apontam a importância da formação continuada para apaziguar a situação de precarização do trabalho docente neste estado da federação (o que não descontextualiza com o que tem acontecido ao restante da federação, guardadas as devidas diferenças e peculiaridades), bem como alerta para a importância de uma interdependência entre condições de trabalho, propostas formativas e protagonismo docente para o desenvolvimento do trabalho do professor. Reflexões sobre características, condições e o próprio exercício do trabalho docente nos interessa sobremaneira para construirmos um aporte teórico e reflexivo que nos ajude a construir mais solidamente um quadro de conhecimentos a respeito deste tema.

5.3.2. Trabalhos da SCIELO

Venco (2019) analisa o trabalho docente no estado de São Paulo a partir do ponto de vista da uberização, tratada nesse debate como um vetor de precarização, individualização e informalização. O estudo concentra forças na análise das formas de contratação dos professores, num estado que adota a Nova Gestão Pública (NGP), que implementa elementos de gerencialismo no setor público educacional. As formas flexíveis de contratação de professores, muitas vezes ainda no processo de formação, são uma constante na legislação estudada por

Venco, que aponta que, na década de noventa, 72% dos docentes não eram efetivos, o que demonstra a precarização da rede estadual paulista de educação. Ressalta-se aqui que o esforço do estado de São Paulo, no bojo das reformas neoliberais do governo FHC, era criar formas alternativas de contratação, formas mais flexíveis e, portanto, uberizadas de contratação de professores. Venco (2019) se apoia em Slee (2017) para afirmar que a uberização não é um conceito utilizado apenas para serviços de transporte urbano que utilizam aplicativos de celular, mas, de fato, esse fenômeno representa que a lógica da Uber é “uma ferramenta na batalha em favor da desregulamentação do mercado de uma forma geral” (VENCO, 2019, p. 7). A uberização deixa de estar ligada ao exercício da atividade do transporte e passa a conceituar um processo agudo de desregulamentação do trabalho. No campo educacional, aquilo que vemos acontecer na Uber, enquanto sujeição às regras de empregabilidade, se transforma em tipos de sujeição que vão desde dar aulas de qualquer disciplina, ainda que fora de sua área de formação, a esperar na porta da escola que um professor falte para que o substituto seja “empregado” nessa substituição. Enquanto os motoristas se submetem às avaliações dos passageiros no aplicativo, os professores vivem sob a constante pressão da autorresponsabilização que as avaliações externas exercem sobre eles. Assim:

A tentativa de prescrição do trabalho intelectual, por meio de cadernos cujo texto é invariavelmente elaborado em tempo verbal imperativo, mais do que sugerir atividades, induz a condutas didáticas e de conteúdo aos docentes. Ressalte-se que, apesar de ilógico, os professores não efetivos são igualmente alvos das pressões sofridas pelos demais, no alcance de resultados nas avaliações, uma vez que a lógica da política educacional se sustenta pelo adestramento dos estudantes na realização dos testes. As formas de resistência frente a esses padrões existem, mas, entre os intervalos de realização das pesquisas, apreende-se uma adesão à norma, mesmo que entre alguns haja pesar (VENCO, 2019, p. 8).

A contratação de professores via aplicativo, para substituição temporária de professores, gera uma exigência de disponibilidade incessante do professor, que muitas vezes ainda é um estudante de magistério, tornando-o cativo de uma expectativa de chamado. Nesse contexto de gerencialismo da rede estadual paulista, foi lançado, em 2008, os cadernos do professor, para direcionar os temas abordados em sala de aula, o que caracteriza alienação do trabalho docente, uma vez que o trabalho de reflexão sobre a concepção pedagógica que o docente vai usar em sala de aula é direcionado pelo estado gerencialista.

Piolli (2018) trata do adoecimento do professor, a partir da análise do Plano Nacional de Educação (PNL), apontando, em suas metas, o alinhamento de elementos gerencialistas com o sistema educacional no Brasil. As características desse alinhamento se encontram no

“atrelamento do financiamento à avaliação do desempenho e ao incremento da produtividade” (PIOLLI, 2018, p. 591), e se refletem nos cortes de despesas públicas associados a um modelo de gestão por resultados.

A nova concepção de políticas públicas, como argumentado, submete os trabalhadores a indicadores quantitativos de desempenho, medidos em ranqueamentos, reflexo de uma pretensa racionalização do Estado, que se baseia na transferência de elementos de gestão do setor privado para a ambiência do setor público. A questão gerencialista tem sido implementada por duas vias, no setor educacional, pela influência das reformas do estado da década de 1990, e pela ingerência do setor empresarial na agenda da educação do país.

Sob a perspectiva gerencialista, a “valorização do professor” vem travestida de busca por resultados, estratégia que, segundo Piolli (2018), “tem elevado tensões e conflitos no espaço de trabalho, afetando a saúde do trabalhador” (PIOLLI, 2018, p. 592). Essas tensões se dão no ambiente de uma nova ideologia, a gerencialista, que tem como ideário a implementação dos conceitos de produtividade, eficiência, excelência e competência, o que altera e intensifica o trabalho, promovendo a intensificação deste e a precarização do trabalho docente, o que constitui, ao nosso ver, um modo de reconfiguração do trabalho docente.

Nesse contexto, o estudo aponta o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, lançado no governo de Luís Inácio Lula da Silva, pelo decreto n° 6.094, de 24 de abril de 2007, como uma ferramenta de introdução de elementos gerencialistas, bem como de instrumentalização da influência do setor empresarial na educação.

O PNE 2014-2024, segundo o estudo em questão, em suas metas 12, 13 e 14, não deixam claro quais seriam, de fato, os mecanismos de valorização da profissão docente, deixando uma insegurança constituída em relação às condições de trabalho dos professores. O PNE trabalha com uma “política de adiamento” das ações de melhoria das condições de trabalho dos professores:

Em resumo, o novo PNE adia o reconhecimento pleno da profissão e sua efetiva valorização nos pilares da formação, carreira, salários e condições de trabalho. Mas de imediato implanta políticas meritocráticas e de responsabilização docente, apoiadas em esquemas de avaliação de proficiência como principal indicador da qualidade (PIOLLI, 2018, p. 600).

Assim, o gerencialismo tem, como apontado por Piolli, fomentado o individualismo, a competição, a concorrência, atrelados à angústia, às frustrações e ressentimentos, no trabalho docente. Aqui, a reconfiguração do trabalho docente, a partir da introdução do gerencialismo,

incorporou ao léxico docente, o adoecimento, que se manifesta física e mentalmente, implicando no adoecimento dos professores.

Locatelli (2017), no seu *Os professores no Ensino superior brasileiro: transformações do trabalho docente na última década*, faz uma análise das modificações nas condições de trabalho dos professores, com recorte temporal correspondente ao período 2003-2013, levando em consideração a reestruturação produtiva para debater a realidade do trabalho docente.

O estudo de Locatelli problematiza e contextualiza a influência do neoliberalismo sobre a universidade, a crise financeira que se abate sobre esta e a relação da universidade com a sociedade, que tem se modificado substancialmente no tocante aos seus objetivos, e se utilizando das ideias de Marilena Chauí, Locatelli afirma:

Que saíram de uma perspectiva mais ampla direcionada ao bem comum da sociedade para uma finalidade voltada para o mercado, e ao abandono de questões da alta cultura, da filosofia e do pensamento crítico, para voltar-se às questões meramente técnicas, buscando resolver problemas práticos e localizados (LOCATELLI, 2017, p. 78).

Nesse contexto, consequências importantes têm sido observadas para o trabalho docente na universidade brasileira. Este profissional tem perdido sua capacidade crítica, seu status de intelectual, na medida em que é massacrado pelo produtivismo, processo fruto de uma reestruturação produtiva. Essa reestruturação produtiva se configura como “uma revisão do modelo taylorista-fordista visando recompor taxas de lucro dentro de um cenário de desenvolvimento tecnológico e de crise do próprio sistema de produção capitalista” (LOCATELLI, 2017, p. 80). Três efeitos da reestruturação produtiva se colocam sobre o trabalho docente, reconfigurando o aspecto comportamental do professor, em sua relação com seu ambiente de trabalho, na sua perspectiva de qualificação e nas novas formas de gestão de seu trabalho. Seu ambiente de trabalho não se constitui em ambiente fixo, seu tempo de trabalho não se limita ao tempo passado no espaço de desenvolvimento de sua atividade e a nova forma de gestão, baseado no modelo pós-fordista (toyotista), que captura suas forças físicas e mentais em nome da empresa, aumentando a eficácia das formas de exploração do trabalhador, tornando-o “polivalente, multifuncional, precarizado” (LOCATELLI, 2017, p. 81).

A questão que se coloca é a de como esse contexto de reformas de Estado e de reestruturação produtiva, poderia estar afetando (reconfigurando) o trabalho docente. Para Locatelli, o medo constante do desemprego; falta de planos de cargos e carreiras; desvalorização social; repressão e perseguição à prática de organização social, são efeitos já sentidos a partir dessa reestruturação. Assim, Locatelli considera que essas questões devem ser

enfrentadas, para que se possa discutir, por exemplo, a profissão docente enquanto atividade humana autorrealizadora (MÉSZÁROS, 2008), questão essa que dialoga com a categoria “Alienação”, parte de nosso esforço para compreender a reconfiguração do trabalho docente.

Souza (2017), em seu Trabalho docente em Universidades públicas- olhares cruzados: Brasil e França, faz uma análise de comparação internacional entre políticas públicas e organização do trabalho docente, entre o Brasil e a França, sua análise busca “o sentido social das mudanças no trabalho de professores e professoras universitários, no estado de São Paulo (Brasil) e na França, considerando as formas que tais mudanças assumem na organização e nas condições de trabalho” (SOUZA, 2017, p. 64). A autora busca, assim, construir sua análise, a partir de três eixos. O primeiro, que busca entender as formas que o trabalho docente assume nas universidades públicas, o segundo, que lança olhar sobre as formas de precarização e flexibilização do trabalho, e o terceiro eixo, que analisa as políticas de emprego, com vistas à organização e às condições de trabalho.

Dessa forma, de acordo com Souza (2017), tanto no Brasil como na França, a reestruturação do capitalismo procurou aplicar no trabalho o processo de flexibilização, como forma de ampliar as contratações temporárias e os horários flexíveis. A racionalização da atividade trabalhista, com foco no gerencialismo, e um processo de aumento do controle sobre o trabalhador são elementos que têm sido incorporados tanto pelo estado brasileiro como pelo estado francês. Assim, “as novas formas de gerenciamento aparecem associadas, nos dois países, à modernização que designa um conjunto e mudanças em diferentes esferas da vida social, em especial nas relações de trabalho e na organização de trabalhadores (as)” (SOUZA, 2017, p. 68).

A grande característica desse novo método de controle sobre o trabalhador é a exigência de um maior engajamento da subjetividade e da individualização, o que aumenta a responsabilização do trabalhador. As reconfigurações do trabalho docente aparecem no Brasil, segundo a autora, na forma de contratações mais flexíveis e precarizadas, e na forma de um produtivismo que intensifica demasiado o trabalho docente. No caso francês, a flexibilização aparece em forma de contratos temporários (Attaché temporaire d’enseignement et de recherche - ATER), e a precarização, nas reformas que visam intensificar o trabalho dos docentes, fazendo com que estes passem a privilegiar, por imposição das reformas, o ato de dar aula em detrimento da pesquisa. Para ambos os países, o que se verifica é a distorção da imagem do professor, que é visto pela mídia como um profissional que trabalha pouco, em contradição com que as pesquisas têm apontado, ou seja, penosidade, intensificação e dificuldade crescente desses profissionais darem conta de suas obrigações de ensino e de pesquisa. Quanto ao papel do

Estado, em relação ao trabalho docente nessas duas nações, a recomposição das diretrizes estatais aponta para a responsabilização, via processos de avaliação.

O estudo em questão, além de expor as relações de trabalho docente nos dois países, evidencia o caráter global das características das reconfigurações que atingem o trabalho dos professores, em que os mesmos fenômenos de precarização são sentidos tanto no Brasil como na França. Nos dois países, o Estado tem implantado reformas, denominadas de *new management public*, delimitando a área de atuação do estado e precarizando a atividade docente.

Crosso e Magalhães (2016), tratam da privatização da educação na América Latina e no Caribe, explicitando os riscos desse processo para os sistemas públicos de ensino nesse recorte territorial. As autoras expõem como o processo de privatização dos serviços públicos tem fragilizado o trabalho docente. Assim, as autoras afirmam que:

É possível observar uma crescente presença de lógicas mercantis no campo educativo, tanto no setor privado como também no setor público, fomentando verdadeiras indústrias e negócios que visam fundamentalmente à extração de lucro. Nesse contexto, observa-se a transferência de competências e de recursos públicos a terceiros privados, deslocando o papel do Estado e obstaculizando a garantia da realização do direito (CROSSO E MAGALHÃES, 2016, p. 19).

De acordo com as autoras, esse processo fere direitos fundamentais da humanidade, o deslocamento da lógica de mercado para a educação resulta em deformações graves no processo de democratização do acesso e do funcionamento da educação. Esse deslocamento é feito, sobremaneira, por agentes do setor privado, que as autoras elencam como sendo: “empresas de educação, fundos de investimento, instituições financeiras multilaterais, redes de empresários, entre outras configurações que se articulam para garantir uma crescente presença em espaços de definição das políticas educativas” (CROSSO e MAGALHÃES, 2016, p. 20). Essa articulação tem rebatimentos importantes para o trabalho docente.

O estudo aponta, baseado na categoria “endoprivatização”, que se caracteriza pela introdução de elementos gerencialistas no setor público, para uma situação de precarização do trabalho docente e para uma perda de autonomia pedagógica, o que impacta no conceito de separação do trabalhador da concepção do seu trabalho, elemento importante para este estudo. No mesmo caminho teórico, a categoria “privatização exógena” indica uma incorporação direta do setor privado na educação pública, tornando este setor um ambiente de geração de lucro. Isso ocorre:

Na medida em que os governos passam a comprar da iniciativa privada não apenas materiais didáticos, mas também a elaboração de currículos, a formação e o treinamento do corpo docente, o desenvolvimento, a aplicação e o processamento de provas e avaliações estandardizadas ou até mesmo “pacotes” completos que contemplem todos esses elementos (CROSSO e MAGALHÃES, 2016, p. 21).

Ainda de acordo com Crosso e Magalhães (2016), em diversos países da América Latina e do Caribe, foram detectados elementos de privatização endógena e exógena, suas legislações abrem espaço para uma efetiva participação de setores privados na educação, ainda que em graus diferenciados. Argentina, Brasil, Bolívia, Colômbia, México e República Dominicana traçam, em suas leis, caminhos para a participação privada, ainda que estas não possam gerar lucro, o que é, de certa forma, incompreensível do ponto de vista prático para setores privados. Nicarágua e Costa Rica não estabelecem critérios para esse tipo de processo. Nesses países, as instituições privadas recebem fundos públicos e o Estado aparece como incentivador da educação privada. Chile, Guatemala, Honduras, Paraguai e Peru constituem o grupo em que o setor privado tem na legislação ampla participação, sendo o Estado um provedor de recursos e incentivador da participação do setor privado na educação.

Em todos esses casos, foi apontado a vigência do modelo de gestão por resultados como esteio do processo de privatização, assim, a responsabilização, efeito direto desse tipo de gestão, e que gera precarização do trabalho docente, pode ser detectado na América Latina e no Caribe. Esse processo de privatização está fragilizando o sujeito educativo, precarizando o professor enquanto precariza suas condições de trabalho, seu salário e sua autonomia pedagógica.

Fagundes (2016), em *Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente*, lança uma problematização sobre os conceitos de Professor pesquisador e professor reflexivo, buscando compreender como se deu uma (re) configuração do conceito de professor como ator pesquisador no contexto atual. O conceito de professor pesquisador é resgatado das práticas de pesquisa dos professores do ensino médio britânico, em que era necessário abrir um diálogo entre os professores e os especialistas na produção de determinados conhecimentos. Essa parceria entre professores e pesquisadores vem a ser a mediação para o desenvolvimento do conceito de “pesquisa ação”. No Brasil, na construção da ideia de um professor pesquisador, “apresentava-se uma preocupação legítima com o aprendizado dos alunos na escola e exigia-se certa coerência entre a produção de conhecimento em educação e o que estava sendo vivenciado nas salas de aula da educação básica” (FAGUNDES, 2016, p. 285). Entende-se o papel do professor pesquisador como o elo entre a universidade e a escola, onde os discursos gerados a partir das pesquisas ganhavam legitimidade

e ação, uma vez que poderiam “dialogar com a realidade”, na medida em que entravam em contato com os alunos no chão da escola.

Para o debate sobre o conceito de professor reflexivo, o estudo apresenta fundamento teórico em Donald Schön que, por sua vez, se utiliza dos pressupostos de John Dewey, numa ideia de construção do saber ligada à ação do sujeito. Nesse estudo, que ora desenvolvemos, buscamos o desenvolvimento do conceito de reflexão do professor, que se antepõe à alienação deste do processo de reflexão e concepção do seu trabalho. Se, para Schön, “a reflexão na ação está em relação direta com a ação presente, ou seja, o conhecimento na ação. Significa produzir uma pausa – para refletir – em meio à ação presente, um momento em que paramos para pensar, para reorganizar o que estamos fazendo, refletindo sobre a ação presente” (FAGUNDES, 2016, p. 291), para nosso estudo, fica o questionamento a respeito das condições sociopolíticas que constroem o meio educacional, nos sendo ainda motivo de investigação, se a ação de parar e refletir “no presente” sobre sua ação o libera das possíveis alienações que o sistema educacional lhe impõe. Nesse contexto, o próprio estudo aponta questionamento semelhante ao nosso, quando indica que:

Na realidade, o que parece ter ocorrido no Brasil foi a apropriação desse conceito para servir de base a reformas educacionais cujo foco recaiu sobre a formação e prática dos professores. Dele tentou-se extrair qualquer indicativo de que um professor formado como profissional reflexivo teria condições de lidar com diferentes situações-problema no contexto de desenvolvimento do seu trabalho. Não se levou em conta que, para isso, seriam necessárias alterações substantivas nessas condições, além de considerados também os diferentes aspectos que envolvem a relação ensino e aprendizagem nas salas de aula e o processo educativo como um todo (FAGUNDES, 2016, p. 292).

O conceito de um (profissional) professor reflexivo, ainda para Fagundes (2016), quando aplicado à área da educação, apresenta, assim, segundo o estudo em questão, fragilidades, quando contraposto à própria realidade, pois “desconsidera os limites de sua aplicabilidade em situações que diferem essencialmente da prática dos profissionais no âmbito da qual emergiu” (FAGUNDES, 2016, p. 294). Essa contradição ainda se agrava na medida em que esse conceito se “mostrar implicado numa lógica de produção de conhecimento que tende a se aliar a projetos de formação aligeirados e responsabilizar quase que exclusivamente os professores pela educação em contextos escolares” (FAGUNDES, 2016, p. 295), o que vem a corroborar com a contextualização histórica que este trabalho procura fazer.

Pavan e Backes (2016), no estudo intitulado O processo de (des) proletarização do professor da educação básica, analisam o processo de proletarização dos professores na educação básica, esse processo passa necessariamente por uma “dificuldade ou impossibilidade

de o professor refletir sobre sua prática docente” (PAVAN E BACKES, 2016, p. 35). Os mecanismos de proletarização dos professores são reconhecidos pelos autores como atrelados aos interesses neoliberais que vêm se moldando aos sistemas educacionais, esses interesses neoliberais ensejam avaliações externas e alcance de metas educacionais como parâmetros de trabalho para os professores. Esse tipo de política – que encontra amparo em deliberações de órgãos como o Banco Mundial (BM); o Fundo Monetário Internacional (FMI); a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); e a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Ciência e a Cultura (OEI) – dá crença de que o serviço público é ineficiente e que apenas a lógica empresarial aplicada poderia tornar este serviço mais eficiente.

De acordo com os autores, as consequências desse tipo de política para o serviço educacional são graves, sobretudo para os docentes que assistem à construção de um quadro de flexibilização de leis trabalhistas, produtividade como parâmetro de remuneração, intensificação e precarização das relações de trabalho e sistemático aumento da importância das avaliações externas como elemento medidor de desempenho dos professores, o que leva a uma situação de responsabilização grave do trabalho docente. Todo esse quadro pressupõe que o trabalho docente se limite a um trabalho realizado apenas em função do seu próprio monitoramento, diminuindo o trabalho intelectual do professor no que se refere ao planejamento das atividades pedagógicas e à construção do currículo, que, por sua vez, são construídos por agentes externos ao processo, por outros atores. Há uma imposição de conteúdos e formas de trabalhar incrustados no processo das avaliações externas, essas formas alienam (proletarizam) o trabalho docente. A ideia de um professor proletarizado, ou seja, neste caso, tutelado por normas e supervisões de órgãos quase sempre estranhos à realidade da escola.

Para Pavan e Backes (2016), a proletarização docente é um processo que aliena o professor, uma vez que separa este do poder de concepção e elaboração intelectual do seu trabalho. Esta é a marca mais importante, dentro do espectro de reconfigurações, a que nos propusemos a investigar neste estudo, sendo a proletarização do professor a tradução mais aproximada do fenômeno que investigamos aqui.

André (2015), em *Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões*, apresenta estudo sobre as condições de trabalho dos professores, de acordo com relatórios da OCDE⁵¹, que apresenta um retrato dos docentes europeus e norte-americanos. Para esta autora, o relatório da OCDE aponta para uma situação de desistência de profissionais da

⁵¹ “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, publicado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2006).

educação de seus postos, que as taxas de desistência são maiores nos anos iniciais e finais da carreira docente, o que nos chama a atenção por denotar, no primeiro caso, a possibilidade de mudança de carreira e, no segundo, o desgaste excessivo que o profissional sofre durante seu percurso profissional. Lembramos que o relatório não aponta o motivo das desistências nos anos finais, mas o adoecimento e até a invalidez de professores têm forçado muitos professores a abandonarem seus postos de trabalho antes mesmo da aposentadoria. Ainda sobre o aspecto da desistência, o relatório em questão aponta uma situação de maior abandono entre professores com formação acadêmica mais consistentes, o que parece significar que esses profissionais têm maior permeabilidade em outros setores profissionais e fazem a escolha mediante as melhores condições de trabalho que encontram em outros setores de trabalho.

O fator “sociabilidade” do trabalho docente é destacado neste relatório, uma vez que o salário não é a única reivindicação dos professores, elementos como um melhor relacionamento com estudantes, maior valorização social da profissão docente e maior reconhecimento e valorização por parte de setores da gestão da educação, formação continuada e oportunidade de desenvolvimento de habilidades formam o bojo das aspirações dos professores nestes locais estudados, o que indica que a valorização do profissional docente é algo mais complexo que apenas o aumento de salário.

A questão salarial dos professores da América Latina aparece com dados que apontam uma média muito menor que a dos professores europeus e norte-americanos, sendo os professores da Nicarágua e da República Dominicana os que recebem os menores salários do continente Latino-americano.

Por fim, a autora apresenta seu estudo sobre as condições de trabalho docente no Brasil, no que concerne às políticas de valorização da profissão docente, e indica três políticas como mais consistentes, a saber: socialização de práticas exitosas, prêmios ou bônus por bom desempenho, e licenças ou bolsas para qualificação profissional dos docentes.

No Ceará e no Espírito Santo, políticas de socialização de práticas exitosas premiam as melhores práticas com publicações, TVs de 42 polegadas para professores e uma quantia em dinheiro para a escola. Outra iniciativa no ES premia professores de química, física e biologia que escreverem artigos científicos e desenvolverem projetos com os estudantes, com notebooks, câmeras digitais e filmadoras, que constituem, no nosso entender, um escambo que pouco interessa ao melhoramento sistemático das condições de trabalho docente.

No quesito Bônus por desempenho, o estudo detecta esta prática nos estados do Amazonas, no Ceará e no Espírito Santo. O autor chama a atenção para as polêmicas que circundam esse tema, uma vez que não existe consenso a respeito de seus benefícios. O autor

afirma, ainda, que a questão mais grave recai sobre a avaliação para distribuição do bônus, que geralmente é realizada levando em consideração as notas de Língua Portuguesa e Matemática, o que acarreta uma restrição curricular (FREITAS, 2012) grave para os estudantes, que é avaliada pelo autor como negativa, uma vez que:

Essas medidas são muito restritas, pois não abrangem muitos aspectos do desenvolvimento humano, nem áreas de conhecimento importantes. Desenvolver habilidades artísticas, corporais, literárias, noções de espaço e tempo são aspectos fundamentais do desenvolvimento humano, mas ao não serem incluídos nas provas que servem de parâmetros para a atribuição de bônus, acabam sendo minimizados nos currículos escolares, o que compromete a formação integral dos estudantes (ANDRÉ, 2005, p. 225).

Uma outra política apontada pelo estudo em questão faz referência à concessão de bolsas e afastamentos para qualificação profissional do docente que, no estado do Ceará, Goiás e Santa Catarina, funciona com afastamento integral dos professores que fazem pós-graduação *strictu sensu*. Para concluir, o autor reflete sobre o caráter de individualização existente nesses programas de incentivo, uma vez que os programas são destinados a premiar práticas de indivíduos, o que estimula a competição entre professores. O autor propõe, ainda, que as práticas deveriam ser coletivas, com premiações coletivas, para que houvesse melhor socialização dos ganhos e melhoramento do espírito de equipe nas escolas, entre os professores. Sobre o incentivo aos cursos de pós-graduação, o autor ressalta que não há um plano de incentivo eficiente para manter o profissional formado nas redes após a pós-graduação, o que seria efetivado no plano de cargos e carreiras mais eficaz.

Embora os efeitos da privatização sejam expostos na maioria dos trabalhos que buscamos, para os sistemas, entendemos que esses mesmos efeitos têm rebatimento no trabalho docente, e sua contextualização nos é cara para a elaboração desta tese, assim, todos os fenômenos de reconfiguração do trabalho docente expostos nesse estado da arte apontam para um processo de uberização.

Abílio (2019), em artigo intitulado Uberização: o empreendedorismo como novo nome para a exploração, traça importante relação entre o fenômeno da uberização do trabalho e o discurso do empreendedorismo. A ideia do empreender torna-se um tipo de armadilha discursiva que mascara as reais proposições da uberização do trabalho, quais sejam a desregulamentação total do trabalho, intensificação e a responsabilização do indivíduo no que concerne aos resultados do seu trabalho.

Somente a partir da análise das condições de trabalho dos prestadores de serviço por aplicativos é que se pode entender a expressão “empreendedorismo” como farsa, como disfarce

para condições de trabalho desumanas. A ideia central guardada nesse discurso é a de que o trabalhador trabalha “nos dias e nas horas que ele quiser”, ideia que é falseada se confrontado com a realidade de baixa remuneração que obriga o trabalhador a jornadas exaustivas de trabalho sem condição de trabalho ou assistência de saúde. Assim:

Neste sofisticado e pernicioso *modus operandi*, a noção de *empreendedorismo* poderia então se deslocar para a de *autogerenciamento subordinado*. Ou seja, os meios de produção de responsabilidade/propriedade do trabalhador, são em realidade meios/instrumentos de trabalho, sendo os próprios meios técnicos para o gerenciamento algorítmico o principal meio de produção. Longe da figura de um pequenino capitalista, o trabalhador em realidade passa a arcar com riscos e custos da atividade sem contar com qualquer contrapartida no que se refere à proteção social, direitos ou mesmo garantias sobre sua própria remuneração (ABÍLIO, 2019, p. 124).

De acordo com Abílio (2019), os fenômenos descritos acima são resultado do trabalho mediado pelas plataformas digitais, que nada mais fazem que burlar a legislação que protege o trabalhador e retirar seus direitos trabalhistas para poderem explorar da forma mais eficaz possível. De acordo com a autora, o que o mercado está entendendo como novas oportunidades de emprego, e que muitos trabalhadores têm comprado como opção possível, muitos por pura falta de opção em meio à crise sistêmica, é, na verdade, um sistema de controle e exploração do trabalho que faz, via discurso empreendedor, com que o próprio trabalhador, muitas vezes, trabalhe para a manutenção desse sistema.

Os números que Abílio (2019) apresenta são reflexos da crise do trabalho e de como essa crise empurra os trabalhadores para o subemprego mediado por aplicativos. É crescente o número de trabalhadores no setor de serviço, já que os setores industrial e agrícola já não respondem por boa parte da absorção de mão de obra. E é justamente no setor de serviços que os aplicativos atuam.

Para a autora supracitada, a outra ponta da uberização é o desmonte ou desuso da legislação trabalhista. O setor empresarial aproveita-se do cenário catastrófico no mundo do trabalho para fomentar, via estado, reformas que precarizam ainda mais a situação do trabalhador. O autor aponta, para efeito de conclusão, o fortalecimento dos setores públicos de fiscalização do trabalho, bem como o fortalecimento dos laços sindicais e da negociação coletiva para amortecimento da crise do trabalho no Brasil.

5.3.3. Trabalhos Rede Gestrado

As buscas na Rede Gestrado (Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho Docente) de Minas Gerais foram realizadas com as palavras-chave já citadas em nossa metodologia. Assim, optamos por trabalhar com trabalhos que pudessem dialogar e contribuir com nosso estado da arte. Desta forma, os trabalhos selecionados foram:

Duarte e Oliveira (2014), que desenvolvem trabalho sobre a desprofissionalização docente, partindo da constatação de que, no mesmo momento no qual a demanda por professores cresce, devido à ampliação de vagas na educação básica, na mesma medida, há um processo de abandono da atividade docente. Esse processo de abandono decorre, segundo os autores, da desvalorização profissional comum aos docentes no Brasil. Nesse contexto, “o baixo salário e as poucas oportunidades de ascensão na carreira, dentre outros aspectos, são as principais causas de abandono da profissão” (DUARTE E OLIVEIRA, 2015 p. 70). O baixo prestígio social do profissional docente, em contraste com a alta carga de exigência e expectativa depositada sobre o professor é outro fator elencado pelos autores para demarcar o problema da “desertificação” de profissionais nesta área.

Ainda segundo o estudo em questão, a CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) constata que as políticas de valorização dos profissionais de educação não são efetivas e não cumprem objetivos mínimos. Todos os elementos que os autores levantam neste estudo para demonstrar o esvaziamento da atividade docente são elementos que explicam também a desprofissionalização docente. O aspecto geral da desprofissionalização docente reside no sistema baseado na gestão por resultados, esse tipo de administração de sistemas educacionais tem, em Pernambuco e em Minas Gerais, modelos de atuação, em que essas políticas “atrelam o desenvolvimento profissional dos docentes aos objetivos e metas fixados por meio de contratos firmados entre a administração central e os estabelecimentos de ensino” (DUARTE E OLIVEIRA, 2015 p. 73). Os sistemas mineiro e pernambucano colocam a responsabilidade dos resultados (*accountability*) nos professores, esses resultados são aferidos em provas de avaliação externa e não levam em consideração a complexidade do sistema educacional na produção de índices.

A desprofissionalização docente é um fator que os sistemas educacionais com lastro em políticas de responsabilização estão implementando. Pernambuco e Minas Gerais, e o Brasil como um todo, apresentam, por exemplo, alto índice de professores que trabalham sem vínculos com as redes de ensino. Esses fatores apresentados no estudo em questão, são fatores de desprofissionalização e, aqui, nos questionamos até que ponto esses sistemas produzem

estranhamento nos seus profissionais. Assim, os autores recomendam “piso salarial, formação específica para cada cargo, um plano efetivo de formação continuada, dentro da carga de trabalho semanal, e garantia de condições adequadas de trabalho” como anteposto à desprofissionalização que assola o trabalho docente em Minas, em Pernambuco e no país como um todo.

ASSUNÇÃO e OLIVEIRA (2009) fazem estudo a respeito de dois elementos caros à compreensão do trabalho docente: à intensificação do trabalho e à saúde do professor. As políticas que buscam a gestão educacional têm implementado a formação de força de trabalho, bem como a descentralização administrativa e o gerencialismo. Assim, por meio desta descentralização, as escolas ganham maior autonomia pedagógica e financeira. Assim:

As exigências apresentadas aos profissionais da educação nesse contexto de nova regulação educativa parecem pressupor maior responsabilização dos trabalhadores, demandando maior autonomia (ou heteronomia) destes, capacidade de resolver localmente os problemas encontrados, refletir sobre a sua realidade e trabalhar de forma coletiva e cooperativa (ASSUNÇÃO E OLIVEIRA, 2009, p. 351).

Essa reconfiguração do papel da escola, e nesse interim, do papel do professor, encontra respaldo legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n. 9.394/96. Essa referida lei dispõe sobre as competências dos diversos atores envolvidos no sistema educacional, ainda que a tônica política dessas reformas recaia sobre o elemento da responsabilização, quando se fala do trabalhador docente. Esse conjunto de fatores, a saber: Massificação da educação; *Accountability*; Desregulação e redefinição de tarefas, bem como a ausência de definições claras sobre o papel do professor, causam, segundo o estudo em questão, alterações importantes na saúde do profissional docente.

Os estudos desenvolvidos nessa pesquisa traçam ligações fortes entre as condições de trabalho, a insatisfação profissional, a intensificação e o adoecimento dos professores. A intensificação do trabalho, decorrente também do aumento de atribuições, sem que haja aumento de efetivo, se coloca como um fator importante desse adoecimento. O regime flexível atual de organização do trabalho, segundo as autoras, além de provocar intensificação, resulta em: “práticas que bloqueiam a criatividade dos professores e interferem até mesmo na aprendizagem do aluno”, o que retira do professor certa autonomia na elaboração de seu trabalho, fenômeno que vem sendo discutido, neste estado da arte, como alienação do trabalho docente.

Além dessa questão da alienação, há, neste estudo, apontamentos do adoecimento dos professores a partir da hipersolicitação corporal e vocal, que expõe os professores ao cansaço

extremo, depressão e, muitas vezes, desligamento de suas funções no trabalho. Importante salientar que: “O controle do indivíduo sobre o próprio trabalho foi salientado como fator que reduz o nível de estresse e o risco de doenças cardiovasculares e doenças crônicas” (ASSUNÇÃO E OLIVEIRA, 2009, p. 362), elemento que, mais uma vez, dialoga com nossos questionamentos nesta pesquisa.

Um fato importante nesse contexto, que deve e merece ser ressaltado, é o adoecimento psíquico do professor, que coloca, inclusive a classe docente, como a que mais sofre distúrbios mentais, se comparados com outros grupos de profissionais, segundo aponta este estudo. A intensificação do trabalho, então, resultante de reformas de caráter gerencialista, gera um quadro de frustração, alienação e adoecimento que atinge os professores brasileiros, e, como aponta esse estudo, os professores latino-americanos.

Oliveira (2010) analisa a profissionalização docente e como essa se constituiu, levando em consideração a ambiguidade da profissionalização com a proletarização do professor. A sociedade moderna trouxe consigo a necessidade de se profissionalizar o professor, deixando de lado a ideia do magistério como uma atividade de sacerdócio. Para a autora, a profissão se define como: “profissão como um termo que se refere a atividades especializadas, que possuem um corpo de saberes específico e acessível apenas a certo grupo profissional, com códigos e normas próprias e que se inserem em determinado lugar na divisão social do trabalho” (ASSUNÇÃO E OLIVEIRA, 2009, p. 19), a questão que se coloca é se o magistério se adapta ao conceito. A história da luta dos professores por um status de profissional se encontra no embate entre uma profissão institucionalizada e uma ideia de sacerdócio.

A autora divide os estudos sobre a profissão docente em duas vertentes: a tradição pedagógica humanista e a análise sociológica. Na primeira vertente, o foco é a formação docente, com o entendimento de que esta é um “processo de constituição do sujeito no seu fazer pedagógico, atribuindo grande ênfase aos saberes adquiridos na experiência, à prática pedagógica e aos processos formativos” (ASSUNÇÃO E OLIVEIRA, 2009, p. 20). No segundo caso, a análise sociológica relaciona a identidade profissional do professor com suas atividades laborais, a sociologia contribui, dessa forma, com dois tipos de análise, a baseada na sociologia do trabalho, com referencial predominantemente marxista e a baseada na sociologia das profissões. As duas análises confluem na discriminação de elementos que promovem a proletarização do professor. Segundo Oliveira, essa proletarização do professor se caracteriza pela perda do controle do professor, sobre o seu processo de trabalho, o que dialoga diretamente com nossa tese de estranhamento/alienação do trabalho docente no interior dos sistemas educativos, sobretudo no programa de educação integral de Pernambuco. A autora afirma que

as reformas nos sistemas educacionais, com vistas a “modernizar” a administração, trazendo para este ambiente os elementos de controle utilizados nas fábricas, resultavam:

Da busca de adequação dos sistemas escolares à expansão da cobertura escolar, traziam novas normas de organização do ensino que tendiam à padronização de importantes processos, tais como o livro didático, as propostas curriculares centralizadas, as avaliações externas, entre outras. A padronização de tais procedimentos foi duramente criticada nessa abordagem por revelar uma tendência crescente à massificação da educação, com prejuízos nas condições de trabalho para os professores, trazendo consigo processos de desqualificação e desvalorização do corpo docente (ASSUNÇÃO E OLIVEIRA, 2009, p. 21).

Essa situação de proletarização pela perda de autonomia demarca, de forma a caracterizar a ambiguidade, a luta dos professores pela profissionalização, organizando-se em sindicatos, e buscando interação com outras classes, no sentido de buscar maior organização e transformação de suas condições de trabalho. No entanto, as análises mostram que há uma expropriação do saber, do controle, do ritmo, e do produto do trabalhador no seu processo de trabalho, o que gera um processo de alienação do trabalho. Esse elemento dialoga diretamente com nossas buscas, nossos questionamentos em relação ao PEI.

A profissionalização é, assim, o contrário da perda da autonomia, da desqualificação e da alienação do trabalho docente, em que o trabalhador perde o controle sobre o processo de trabalho, perde a noção da integridade/ integralidade do processo, alienando-se. As reformas da década de noventa trouxeram maior flexibilização para a profissão docente, assim, forjou um novo padrão de profissional docente e de organização do trabalho no âmbito educacional. Essas transformações retiraram a autonomia, o controle e a noção de integridade da atividade docente, alienando o professor, deixando-o no espaço do estranhamento de sua profissão.

5.3.4. Uberização e plataformização do trabalho docente

Optamos por abrir uma seção própria para o exame das produções científicas sobre uberização do trabalho docente e seu processo de plataformização, por entendermos, a partir de nossas buscas, que essas produções são relativamente recentes e escassas.

A questão da precarização do trabalho docente já é objeto de análise desde há muito, mas a observação do fenômeno da uberização, que aparece em outras formas além das relacionadas à contratação por aplicativo, é relativamente recente, aparecendo sob essa caracterização em produções de 2019.

Seguindo essa lógica de trabalho, Van Dijck (2018), argumenta que a modalidade online da educação se tornou um campo de batalha onde interesses privados, corporações e interesses

públicos se digladiam em busca de avanços nos seus interesses. Sempre avançando nos termos de processos de privatização da educação que têm delineado inclusive os contornos da educação pública online. Para o autor o processo de plataformização/uberização tem empurrado as mensurações de qualidade da educação para o campo exclusivo da quantificação numa perspectiva educacional onde os estudantes são governados quase que exclusivamente por números. Esse tipo de política educacional, assentada exclusivamente em números, um tipo de educação por resultados, vai, ainda segundo o autor, substituir os ativos de valores pedagógicos e didáticos, presentes em professores e salas de aula, por serviços de plataformas online comerciais que terão o papel de quantificar resultados em detrimento de uma abordagem qualitativa da educação. Segundo Van Dijck:

Em primeiro lugar, as plataformas educacionais tendem a subjugar seus princípios pedagógicos aos mecanismos de mídia social; em segundo lugar, a eficácia do software educacional e dos sistemas de rastreamento de dados em escolas e universidades até agora foram mal testados, mas são apresentados como correções muito necessárias para instituições educacionais desatualizadas; e terceiro, a incorporação da educação online em um mundo global de plataformas comerciais de alta tecnologia pode transformar a noção de educação como um bem público. (tradução nossa)⁵² (VAN DIJCK, 2018, p.8).

O autor nos convida a refletir sobre com a incorporação de ferramentas de aprendizado por plataformas educacionais pode transformar a noção de educação pública, nos lembrando que a educação é um bem público, bem diferente de carros e hotéis, que é gerido por nações e regulamentada por instituições governamentais como um mecanismo democrático e livre.



Existe uma pressão do setor privado para que os sistemas públicos se abram às suas inovações tecnológicas, isso pode significar movimentos de interesses privados, de empresas e corporações, onde deveriam prevalecer o interesse público e democrático.

Silva (2019) descreve a uberização do trabalho docente como uma forma de o Estado – o lócus dessa pesquisa é São Paulo – realizar subcontratações com quase nenhuma segurança trabalhista para os professores. Por outro lado, nos é apresentado o fenômeno do professor eventual. Esse professor trabalha em função da ausência dos professores efetivos. Segundo Silva:

⁵² First, educational platforms tend to subjugate their pedagogical principles to social media mechanisms; second, the efficacy of educational software and data tracking systems in schools and universities have so far been poorly tested but are nevertheless presented as much-needed fixes to outdated educational institutions; and third, the incorporation of online education in a global world of commercial high-tech platforms may transform the notion of education as a public good.

O professor eventual é aquele cujo vínculo empregatício está aquém da precarização situacional do professor temporário que é admitido por contrato, no qual a investidura no cargo se dá minimamente nos marcos constitucionais, garantindo aos professores ao menos o salário inicial da categoria. Além da falta de garantia no emprego e da remuneração insegura, os docentes eventuais carecem de uma identidade baseada no trabalho. Quando estão empregados, ocupam empregos desprovidos de carreira e não sentem que pertencem a uma comunidade ocupacional imersa em práticas estáveis, códigos de ética e normas de comportamento (SILVA, 2019, p. 238).

Há, nesse sentido, **uma expropriação do trabalho docente**, na medida em que não se efetiva nenhuma relação mais profunda entre o professor eventual e o trabalho de educar. O professor eventual trabalha em regime de trabalho intermitente, sendo requisitado para realizar substituição sem sequer ter acesso aos planejamentos de aula dos professores efetivos. Silva (2019) afirma que o Estado de São Paulo aplica o **máximo em termos de precarização do trabalho docente**, sendo fatores dessa precarização a falta de regulamentação legal para **professores eventuais, incerteza de remuneração e falta de identificação sequer como categoria**, uma vez que são considerados “não professores” a partir das formas de contratação sem vínculo algum. Silva (2019) aponta, inclusive, resolução para “atribuição” de vagas. A resolução nº 97/2008 da Secretaria de Educação de São Paulo pode contratar no regime intermitente e precarizado. Assim:

O professor eventual, ao ser chamado para ministrar aulas de disciplinas aleatórias, alheias às de sua formação, vivencia uma constante impossibilidade de escolha. Ele está sempre disponível às necessidades do sistema de ensino, torna-se um simples “operacionalizador da aula”, “tampando buracos” com o objetivo de manter a máquina funcionando, ou seja, não deixar os alunos, de cujas turmas o docente se ausentou, sem um professor naquele horário (SILVA, 2019, p. 241).

Além do professor eventual, **Silva (2019) a ponta a charterização da educação como elemento de uberização**. Sua afirmação se baseia nas recentes alterações da LDB (Lei 9393/96) que, através da Lei 13.415/2017, abre o sistema para reconhecer diferentes formas de produção de saberes. Desta forma, “a LDB passa a conter em seu artigo 36, parágrafo 11, que, para efeito de cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância” (SILVA, 2019, p. 243) o que abre caminho para o processo de charterização.

Os **efeitos da uberização e charterização sobre trabalho docente são os mais variados, além da desregulamentação da profissão e de sua precarização, o processo de alienação do professor avança nesse contexto**. A separação entre controle do trabalho e atividade laboral, em que os professores perdem o controle sobre seu trabalho, promove alienação e reificação dos professores submetidos a este processo.



Abílio (2020), pensa os processos de degradação do trabalho a partir de categorias como plataformação, trabalho *on-demand* ou *platform labour* que a autora compreende como sendo formas de uberização do trabalho. Todas essas categorias, que encontram na categoria uberização uma representação, apresentam-se como elementos de caracterização da consolidação do trabalhador *just in time*. Nessas novas morfologias do trabalho encontramos formas de exploração que também incidem com foco diferente sobre as mulheres, encontrando nesse grupo social outras formas de exploração mais agressivas do que aquelas que incidem sobre os homens. Assim:

Naquela ocupação tipicamente feminina, socialmente invisível, em um trabalho que mal é reconhecido como tal, já era possível identificar elementos centrais que tecem a reprodução social das mulheres, que se espraiam com a flexibilização do trabalho e hoje se atualizam na uberização. As indistinções entre o que é e não é tempo de trabalho, a nebulosidade entre o que é e não é trabalho, as imbricações do espaço doméstico no espaço de trabalho são alguns dos elementos que compõem a flexibilização do trabalho e hoje se aprofundam sob uma nova forma de gestão e controle (ABÍLIO, 2020, p. 112).

Para a autora agora em destaque a uberização compreende múltiplas tendências que concorrem para a precarização do trabalho tendo em si elementos que metabolizam a subordinação do trabalho ao capital, como a informalização, intensificação, marginalização e processamento e gerenciamento de dados, numa clara ação gerencialistas que uberiza os trabalhadores. A Autora opera elementos de definição de uberização que passam por: 1. Transformação dos trabalhadores em trabalhadores autônomos reduzidos à qualidade de trabalhadores “Autogerente subordinado” (ABÍLIO, 2020, p. 114) desprovido de direitos ou qualquer mecanismo de proteção social, reduzindo a condição do trabalhador à condição de trabalhador *just in time*; 2. As empresas passam a ser mediadoras do processo de trabalho, mecanismo que isenta as empresas de responsabilidades para com os seus trabalhadores, estas prestam-se ao papel de detentoras dos mecanismos tecnológicos necessários ao desenvolvimento das atividades produtivas; 3. O conceito de multidão de trabalhadores passa a figurar no mercado de trabalho como uma regra no lugar dos contingentes de trabalhadores, transferindo-se para os consumidores para do gerenciamento do trabalho; 4. Esses fenômenos concorrem para a informalização do trabalho a partir da diluição das identidades dos trabalhadores na perspectiva da desprofissionalização do trabalho.

Guerra e Duarte (2020), problematizam a plataformação como elemento de mudança estrutural que aloja em si o próprio fenômeno da uberização. As autoras ressaltam que o próprio termo uberização encontra-se em construção, levando em consideração que os fenômenos do

mundo do trabalho que se fiam na informática são ainda bastante recentes do ponto de vista histórico e assim, ainda estão sendo observados e pensados para se consolidarem enquanto conceito. Revisar o conceito de uberização é um dos objetivos do citado artigo, nesse sentido as autoras afirmam que: “Apoiamo-nos nos estudos de plataformização para localizar a uberização em um processo mais amplo de plataformização” (Guerra e Duarte, 2020, p. 40). Colocando a *uber* como empresa que representa de forma mais ampla a degradação dos direitos dos trabalhadores e a superexploração do trabalho pelos meios de informatização atuantes neste momento histórico. As autoras entendem ainda que a plataformização do trabalho representa a mediação que a tecnologia faz entre o patrão e o empregado e que, além de facilitar o processo de contratação da força de trabalho, ainda molda as relações trabalhistas, trazendo todas as consequências que este trabalho aponta para os trabalhadores. As autoras entendem que a *uber* está localizada como articuladora de um processo amplo de plataformização.

Grohmann (2020), procura caracterizar, em seu trabalho intitulado: Plataformização do trabalho: entre a datificação, a financeirização e a racionalidade neoliberal, os fenômenos que abarcam uma nova racionalidade neoliberal a partir da tecnologia da informação e da financeirização e aponta para uma lógica algorítmica como forma de base da acumulação neoliberal. Coloca essa mesma lógica como estrutura de relações, no mundo contemporâneo, de amor, trabalho, trânsito, consumo e as mais diversas esferas da vida social. Para o autor a uberização do dinheiro é também uma modificação que os algoritmos e a plataformização da vida impõe a todos, onde as mediações ordinárias (governos, bancos, sindicatos e Etc...) são dispensadas e a tecnologia passa a mediar as relações econômicas em detrimento dos trabalhadores. Ainda nesse contexto o autor defende que a plataformização é o domínio de instancias como as econômicas, governamentais, trabalhistas, culturais de plataformas digitais como elemento de mediação prioritário.

Rodrigues (2020), nos apresenta estudo caracterizado, por sua natureza recente, como emergente, no campo da educação por analisar as plataformas digitais e suas formatações para esse campo e para os/as docentes. Importante notar que o autor do estudo em questão alerta para a falta de transparência dessas plataformas quanto aos mecanismos de funcionamentos e os captadores de dados, isso faz com que as pesquisas nesse campo sejam desprovidas de informações suficientes para conclusões mais nítidas em relação ao objeto que agora estudamos. Os estudos sobre plataformas revelam uma nova modalidade de estrutura econômica que se denomina de capitalismo de vigilância. Segundo o autor:

Trata-se de um novo estágio do capitalismo em que empresas da área digital, como o Google, exercem vigilância ininterrupta e coletam, processam e analisam quantidades massivas de dados, produzidos pelos internautas ao utilizarem as tecnologias digitais em rede. Dessa forma, produzem informações valiosas sobre tendências comportamentais e perfis psicológicos dos usuários para a predição e indução de atos comportamentais com fins de controle e aumento da lucratividade das empresas (RODRIGUES, 2020, p.03).

A partir desse contexto temos o desenvolvimento das APIs (Application Programming Interface) que dão conta das interfaces onde os aplicativos são programados. As APIs facilitam o trânsito de dados na internet, uma vez que é esse sistema que permite que o usuário, nesse caso o/a professor/a e o estudante, interajam na rede. Há um debate nesse contexto a respeito da privacidade dos usuários, e em especial dos/as docentes, o que nos leva a refletir sobre a porosidade do trabalho, que é diminuída de forma eficiente pelo plataformização da educação. O estudo da conta da análise de três plataformas, quais sejam: *Altschool*, *Coursera*, *Classdojo* e a Plataforma CCS - *Class Care System*, e encontra elementos em comum na operacionalidade dessas plataformas. O autor conclui que essas plataformas têm impacto considerável no processo educativo, indica que para os/as docentes há consequências como o rebaixamento da importância do/a professor/a como agente educacional em favor de processos on-line de ensino, indica ainda que o currículo deixa de servir como parâmetro educacional enquanto os esquemas individualizados ganham espaço nesse processo.

A prospecção realizada para a elaboração deste estado da arte apresenta apontamentos que, no âmbito do tema da reconfiguração do trabalho, constrói um quadro de depreciação das condições de trabalho em suas diversas atividades. Nesse contexto, os trabalhos que foram analisados são elaborações de sínteses que, por sua vez, apreendem da realidade a situação de precarização do trabalho que avança na medida em que reformas empresariais encontram espaço no processo histórico.

Aqui, o trabalho docente, como parte indissociável do processo histórico, sofre das mesmas contradições as quais, as demais categorias de trabalho são submetidas e, assim, é absorvido como espaço viável de avanço da lógica neoliberal, onde a primazia do lucro, da geração de mais-valia, se sobrepõe a qualquer ideal de educação voltada para uma formação crítica, emancipatória e libertadora.

Nesse contexto, o fenômeno da uberização do trabalho docente, se apresenta como um avanço substancial nos processos de precarização da atividade laboral na educação. Enquanto as reformas de cunho neoliberal fazem avançar a informalização sobre o trabalho como um todo, a uberização se utiliza de tecnologia para explorar os trabalhadores na medida em que promove informalização do trabalho docente.

Os estudos reunidos nesse estado da arte são uma efetiva amostra de como as relações de trabalho, sua organização e as forças vitais que produzem efetivamente a riqueza, têm passado por reconfigurações que encontram na precarização a sua melhor representação. Esse processo se renova e encontra na uberização a indicação mais atual de sua vigência e efetividade na desregulação do trabalho.

6. O TRABALHO MEDIADO POR PLATAFORMAS: A UBERIZAÇÃO REAL DO TRABALHO DOCENTE

O processo de uberização do trabalho tomou corpo durante a pandemia de covid-19, isso não quer dizer que a pandemia criou as bases para o avanço das transformações nas morfologias do trabalho baseadas nos dados, na inteligência artificial e na mediação por plataformas e aplicativos. Essas transformações já estavam em processos acelerados de desenvolvimento, a pandemia apenas fez acelerar certas necessidades de conectividade, de armazenamento e vigilância de dados e de comunicação via internet, mediação do trabalho e informalização.

É interessante notar que a uberização, e todo o avanço tecnológico que ela projeta no mundo do trabalho, não prescinde do trabalho manual, da força do trabalho, que presta serviços os mais variados, que extrai minérios adequados ao desenvolvimento de tecnologias e/ou produz os componentes tecnológicos que formatam os *hardwares* da plataformização. Segundo Grohmann:

As plataformas, assim como quaisquer tecnologias, apresentam valores e normas inscritos em seus desenhos, algoritmos e interfaces, podendo apresentar mecanismos discriminatórios. Há materialidades envolvendo as plataformas. Pois são fruto do trabalho humano e dependem da extração de recursos naturais e físicos que se transformam em artefatos por meio das cadeias de produção. Essas materialidades servem para pensá-las tanto em relação a processos de trabalho e ao meio ambiente quanto em relação às próprias interfaces das plataformas – enquanto meios- no que tange às *affordances* inscritas em suas arquiteturas. Isto é, existem políticas em todo o circuito de produção e consumo das plataformas (GROHMANN, 2021.p. 14).

A lógica da plataformização não renuncia às materialidades que as complementa e não se concentra num mundo virtual sem promover alterações nas contingências histórico-sociais. O mundo do trabalho, por exemplo, tem sido tensionado e alterado pelas plataformas digitais, que têm promovido modificações na morfologia do trabalho em nome da eficiência da extração de mais valor dos trabalhadores.

Essas novas morfologias do trabalho encontram espaço no avanço tecnológico e nas formas de desmobilização sindical típicas da era da flexibilização total do trabalho (ANTUNES, 2018). Trabalhadores e trabalhadoras são convertidos em prestadores de serviço e são obrigados a arcar com as consequências de uma forma de trabalho que lhes exige até os meios de produção. A uberização do trabalho guarda características semelhantes às das novas formas de

exploração que advogam a flexibilização total das relações de trabalho, bem como do aumento da responsabilização sobre os trabalhadores. Assim:

Em linhas mais gerais, seus principais traços se encontram na individualização, invisibilização e práticas de jornadas extenuantes, tudo isso sob impulsão e comando dos “algoritmos”, programados para controlar e intensificar rigorosamente os tempos, ritmos e movimentos da força de trabalho. Mas sua resultante mais perversa se encontra na transfiguração que opera no trabalho assalariado, que converte o trabalhador, quase como um “milagre”, em “prestador de serviços”; isto, entre tantas outras graves consequências, acaba por excluir o trabalhador de plataformas da legislação social-protetora do trabalho, na grande maioria dos países em que atua (ANTUNES, 2021,p.34).

É importante salientar aqui que no caso brasileiro existe um esforço para a destruição da legislação trabalhista, esse esforço por reformas neoliberais que desregulam o trabalho encontra, no Brasil, um ambiente de avanços e de pequenas estagnações, dependendo das variações ideológicas dos governos que se alternam, mas que no computo de uma análise geral avança, numa lógica de destruição dos aparatos legais da proteção trabalhista.

O trabalho em plataformas subverte a ideia de que a tecnologia poderia libertar os seres humanos do jugo do trabalho. O que os estudos desse campo têm captado é uma situação de precarização e intensificação que emerge justamente da aplicação da tecnologia na extração de mais-valia. Frequentemente o trabalho uberizado, mediado por plataformas, tem se mostrado com características específicas, quais sejam:

Labor diário frequentemente superior a oito, dez, doze, catorze horas ou mais, especialmente nos países periféricos; remuneração salarial em constante retração, apesar do aumento da carga de trabalho (traço que vem se agudizando na pandemia); extinção unilateral dos contratos pelas plataformas, sem apresentar maiores explicações, entre tantos outros elementos. E, além dessa intensa exploração, soma-se também uma forte espoliação, presente quando os/as trabalhadores/as arcam com as despesas de compra (financiada) de veículos, motos carros celulares e suas respectivas manutenções, entre outros equipamentos de trabalho como as mochilas (ANTUNES, 2021, p.34).

No caso do trabalho docente, como veremos neste estudo, as despesas com equipamentos como computadores, celulares, software de ensino, capacitações e formação complementar para o trabalho remoto, são os sacrifícios que os docentes têm de fazer para que seu trabalho ocorra em meio a pandemia, de forma remota.

O trabalho educacional remoto vem avançando com bastante velocidade e, em especial, durante a pandemia de covid-19 que obrigou os docentes a realizarem suas atividades de ensino de suas próprias casas, fazendo com que, além de todas as despesas com material individual, os trabalhadores da educação fossem obrigados a abrir mão de sua privacidade e de seus horários pré-estabelecidos de trabalho, flexibilizando ainda mais a atividade docente.

Ainda no debate sobre o trabalho em plataformas, é importante ressaltarmos que o esforço de caracterização se dá pela atualidade dos fenômenos. Estudiosos nos mais diversos espaços, potências centrais e/ou economias periféricas, têm se debruçado sobre o fenômeno do trabalho uberizado, ou de plataforma, para tentar estabelecer suas características. Para Van Doorn (2021), o trabalho uberizado se caracteriza por tratar-se:

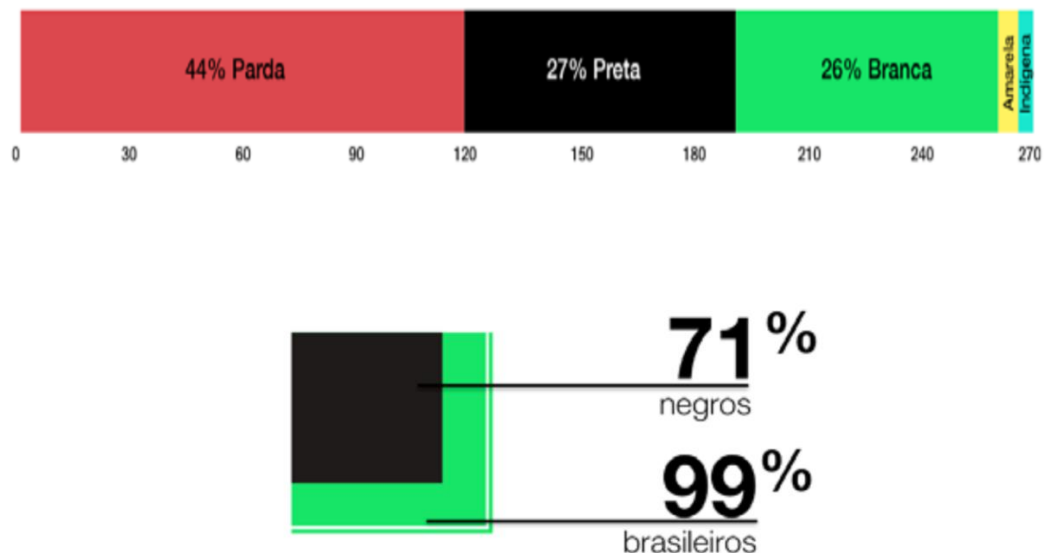
Simplemente do trabalho mediado, organizado e governado por plataformas digitais, seja por meio de um aplicativo no *smartphone* do trabalhador, no caso de muitos serviços incorporados localmente, ou por meio de *notebook*, computador de mesa ou *tablet*, no caso do microtrabalho ou de outras formas de trabalho *on-line*. Uma característica central desse processo é o que chamo de sua “produção dual de valor”, ou seja, como o valor monetário do serviço prestado é incrementado pelo valor de uso e pelo valor especulativo dos dados produzidos antes, durante e depois da prestação de serviços. O trabalho em plataformas é, portanto, essencialmente trabalho de produção de dados e treinamento de algoritmos. Isso é o que o torna tão valioso, e, em contrapartida, tão desvalorizado e explorado, como muitos outros serviços de baixa renda que já existiram. Por isso o trabalho plataformizado é uma dimensão-chave do capitalismo de plataforma financeirizado: sem pessoas fornecendo todo tipo de dados que sustentam não só outras pessoas, mas também máquinas (produção de IA), não haveria capacidade de arrecadar tanto capital de risco e outras formas de investimentos financeiros (VAN DOORN, 2021, p. 57).

É interessante notar ainda que para o autor supracitado a uberização do trabalho apresenta características de gênero e étnico-raciais, para Van Doorn (2021) o trabalho em plataformas agrega capacidade de geração de emprego, geralmente, em grupos de migrantes, homens e mulheres não brancos, que por sua condição social ficam impossibilitados de reivindicar melhores condições de trabalho.

As constatações de Van Doorn (2021) corroboram com os números que têm sido colhidos em levantamentos feitos no Brasil. Para Aliança (2021)⁵³, 71% dos entregadores são negros, na autodeclaração este número aparece dividido entre os 44% dos que se declararam pardos e os 27% que se declararam pretos. Assim, a Aliança (2021) nos apresenta os seguintes gráficos:

⁵³ O estudo da Aliança (2021) toma a cidade de São Paulo como referência. Disponível em: < https://aliancabike.org.br/wp-content/uploads/2020/04/relatorio_s2.pdf > Acesso em: 8 janeiro de 22

Figura 3 - Cor/raça dos entregadores.



Fonte: Aliança Bike (2021)

No Brasil, as condições do trabalho uberizado encontram contingências sociais que tensionam os trabalhadores, fazendo com que as condições do trabalho uberizado tenham características particulares e tão ou mais degradadas que na Europa ou Estados Unidos. Segundo a Aliança bike (2021), 51% dos entregadores por aplicativos já possuíam bicicletas e destes, 74% possuíam seus “meios de produção”, suas bicicletas há mais de cinco anos. Ainda nesse contexto, 57% dos entrevistados declararam trabalhar todos os dias (Segunda a segunda) onde 75% dos entrevistados declararam trabalhar 12 horas por dia, 50% dos participantes declararam trabalhar 10 horas/dia e 25% trabalhavam até 8 horas/dia. Desse montante, 50% declararam pedalar mais de 50 km/dia.

A intensificação do trabalho no contexto Uber, de acordo com Aliança (2021), é exposta na tabela a seguir:

Figura 4 - Tabela com carga horária de entregadores Uber/bike.



Quantidade de horas trabalhadas por dia	Quantidade de entregadores	Média dos rendimentos mensais
Até 5 horas	19	466,2
De 6 a 8 horas	78	752,9
De 9 a 12 horas	132	1105,8
Mais de 12 horas	15	995,3
Total Geral	244*	936

*26 entrevistados não responderam o rendimento mensal.

Fonte: Aliança Bike (2021)

A tecnologia de plataforma, aqui empregada, segundo os números apresentados, intensifica o trabalho, ainda que elas, a Uber incluída, declarem que o entregador faz o seu horário, é empreendedor de si mesmo.

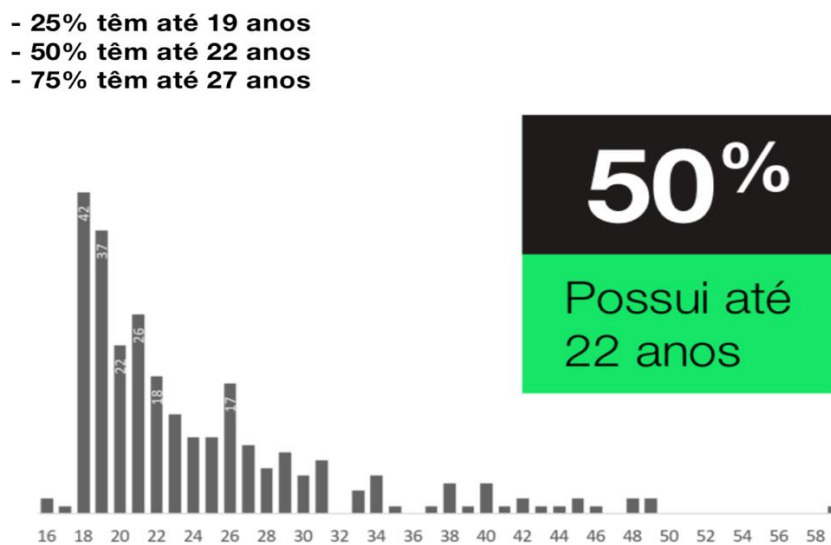
Nos apoiamos em Abílio (2021), para afirmarmos que esta independência declarada é, em verdade, expressão das formas mais contemporâneas de controle do trabalho, onde há um duplo sentido no que a autora em questão denomina de autogerenciamento subordinado.

Esse autogerenciamento subordinado se dá, de um lado: “por uma perda de mediações publicamente estabelecidas sobre o trabalho, transferência de parte do gerenciamento para o próprio trabalhador e incorporação de seus saberes e competências na gestão”. (Idem, p. 584). Por outro lado, o autogerenciamento subordinado se expressa num: “deslocamento dos referenciais orientados pela constituição de uma tela de proteção social para aqueles da responsabilização dos indivíduos pela gestão de sua própria sobrevivência”. (Idem, p. 585).

Se levarmos em consideração que a juventude brasileira tem que buscar ajudar no seu sustento e no sustento da sua família, entendendo que muitos desses jovens não possuem meios mais caros, como carros e motocicletas, para vender seus serviços às plataformas, e assim se utilizam de bicicletas, encontramos dados (ALIANÇA, 2021) de que demonstram o quanto jovens, em idade onde poderiam estar buscando formação técnica/superior, têm que trabalhar para aplicativos.

Assim: “Entregadores ciclistas têm em média 24 anos, sendo que o mais novo entrevistado tem 16 anos e o mais velho, 59 anos”. (Idem, p. 11). Com relação a idade dos entregadores a Aliança (2021) apresenta o seguinte gráfico:

Figura 5 - Média de idade de ciclistas entregadores.



Fonte: Aliança Bike (2021)

Para Abílio (2021), diante das contingências de desemprego e falta de amparo social no Brasil, a juventude necessariamente tem que se empregar nos serviços por aplicativo. Para a autora em questão:

Jovens desempregados, jovens em empregos de alta rotatividade, baixa remuneração e informais passam então a acessar um novo meio de geração de ocupação e renda, para o qual é necessário simplesmente aderir, ter um cadastro aprovado, fazer um investimento econômico mínimo e criar estratégias próprias de manutenção na atividade (Idem, p. 587).

Diante de tão brutal tendência de precarização do trabalho, sobretudo na classe trabalhadora, e com o avanço desenfreado da tecnologia, há de se questionar se as contradições, próprias do capital, produzirão alternativas à barbárie da superexploração do trabalho via mediação de plataformas.

Para Grohmann (2021), os mesmos mecanismos de comunicação usados para a realização do trabalho, como o *WhatsApp*, servem também para a comunicação da organização dos trabalhadores, onde estes se organizam para formar uma espécie de cooperativismo de plataforma, que o autor supracitado caracteriza como:

Uma possibilidade de unir o potencial tecnológico das plataformas digitais, reapropriando-se para outros usos, às perspectivas autogestionárias do movimento cooperativista, a partir das possibilidades de construção de plataformas de propriedades de trabalhadores. É uma maneira tanto de coletivizar as plataformas digitais quanto de tornar as cooperativas tradicionais mais próximas da economia de plataformas. Esse é um laboratório para prefigurar e fazer circular outros mundos – e sentidos – possíveis, para além de um realismo capitalista de lutas de fronteiras entre circulação do capital e circulação do comum (GROHMANN, 2021, p. 20).

O que essas tendências de cooperativismo de plataforma, como colocado pelo autor acima, pode legar aos trabalhadores ainda não se apresenta de forma clara para os pesquisadores. As incertezas se colocam e as possibilidades de insucesso, bem como as possibilidades de cooptação dessas cooperativas pelo discurso empreendedor e a auto exploração, podem se constituir em óbices importantes para o desenvolvimento de plataformas que cooperem com os trabalhadores na luta por melhores condições de trabalho e vida. Assim:

No cooperativismo de plataforma, há uma busca pela criação de plataformas próprias com lógicas que favoreçam a democracia no ambiente de trabalho e a não vigilância e autonomia dos trabalhadores. Isto é, desde o desenho, elas já devem ser construídas para a autogestão dos trabalhadores. O empenho na construção de cooperativas também envolve a criação de alternativas democráticas em relação às políticas de dados e algoritmos que os consideram uma forma de capital que deve ser transformadas em bem comuns – ou seja, por meio de regimes alternativos de propriedade de dados, algo que aproxima o cooperativismo de plataforma das tentativas de descolonização de dados (GROHMANN, 2021, p. 22).

Embora uma das características fundadoras do trabalho de plataforma seja a desmobilização dos trabalhadores, as alternativas à exploração que as tecnologias têm metabolizado no mundo do trabalho estão sendo gestadas pelos trabalhadores.

Ainda há de se observar os movimentos de resistência à plataformização acontecendo “por dentro” do próprio processo, uma vez que o rompimento com a tecnologia é uma alternativa que se não leva em consideração dada as suas características e sua importância para o desenvolvimento do trabalho.

Possibilidades de resistência ao alto nível de exploração do capital de plataformas têm começado a aparecer como alternativas diante da falência das garantias trabalhistas e da desumanização da exploração por TICs. A organização dos trabalhadores e trabalhadoras, que prestam serviço nas plataformas e/ou aplicativos, começa a vislumbrar caminhos possíveis para tentar desacelerar o processo de exploração utilizando essas mesmas tecnologias em favor dos trabalhadores. Num exercício de conjecturas, Srnicek (2021) afirmar que:

Primeiro, podemos imaginar versões municipais das plataformas populares de transporte. Em vez de a Uber explorar demais seus trabalhadores e usar brechas fiscais para desviar as receitas a seus investidores, poderíamos imaginar um município possuindo a plataforma, pagando bem aos motoristas, dando-lhes direitos trabalhistas e reintegrando qualquer receita excedente à plataforma, com o objetivo de melhorá-la (SRNICEK, 2021, p. 227).

Nesse sentido pensar alternativas que se utilizem dessas tecnologias para frear o avanço da reificação do ser humano, buscando agregar os trabalhadores em torno de uma ideia mais solidária de compartilhamento de dados e de formas mais democráticas de oferecimento de serviços, bem como a melhoria das condições de trabalho, são tendências que podem tomar corpo entre os trabalhadores na medida em que estes se organizem em torno desse objetivo.

Para os docentes as condições de trabalho, no contexto do trabalho remoto e, em especial da pandemia, que acelerou tendências antes já postas, têm se mostrado com linhas direcionais que levam os docentes para a mesma direção das demais atividades, a da uberização do trabalho.

Cada vez mais empresas enxergam a possibilidade de exploração do trabalho docente por meio de plataformas, sua característica diversa faz com que várias modalidades de ensino, bem como, uma infinidade de temas e assuntos, das diversas disciplinas aos mais variados idiomas, possam ser oferecidos como mercadoria pela mediação das plataformas e dos aplicativos.

Essas plataformas uberizam o trabalho através do tipo de controle que exercem sobre os trabalhadores. Não seria exagero se reforçássemos que a uberização tem implicações nas formas de exploração do trabalho por meio de mediações que se dão através das plataformas digitais. Assim:

A uberização, como novo tipo de controle, se exerce por meio de novos processos de informalização que não se restringem à formação dos gigantescos exércitos de trabalhadores informais — subordinados então a algumas poucas empresas que conseguem oligopolizar seus setores de atuação. O controle e o gerenciamento do trabalho também se relacionam a um processo de informalização cuja compreensão ultrapassa o referencial do par trabalho formal/informal: a identidade profissional se desloca do trabalhador para o trabalhador amador (ABÍLIO, 2021.p. 580).

Os editais e plataformas que serão apresentados a seguir nos darão uma ideia mais precisa a respeito de como se tem dado a contratação dos trabalhadores docentes, ao mesmo tempo em que poderemos constatar, nas análises que foram processadas neste escrito, como as condições de trabalho docente têm se apresentado no núcleo dessas plataformas.

Para além das possibilidades de cooperativismo e organização dos trabalhadores em tornos dessas plataformas, a observação do que, por enquanto, está ocorrendo com o avanço dessas tecnologias de cooptação de mão de obra, é de fundamental importância para a compreensão do trabalho docente nessa nova realidade, na qual as tecnologias aplicadas ao as relações de trabalho são uma realidade cada vez mais presentes na realidade dos trabalhadores.

6.1. EDITAL PROF-E: A UBERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE “LEGALIZADA”

A constituição federal, em seu artigo 206, é bem clara em relação às diretrizes para o estabelecimento do sistema educacional brasileiro que atenda a população, mantendo o esforço para uma universalização e a manutenção de padrões com o mínimo de qualidade. No esforço democrático de estabelecer relações profissionais dos docentes mais sólidas, a constituição específica, no inciso V da lei referida acima que:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; [...] (BRASIL, 2009).

Ainda no esforço legal para regulamentar a profissão docente, a LDB (LEI 9394/96), no inciso VII do art. 3º, levanta a questão da qualidade do ensino, atrelando a essa ideia a determinação legal de que deve haver valorização profissional do docente, não especificando se este é do serviço público ou privado. Este inciso serve, assim, como proteção legal contra as tentativas de desvalorização do trabalho docente, servindo como contrapeso para o processo de uberização do trabalho dos docentes.

No inciso IV do artigo 12 a LDB legaliza a obrigação de que os estabelecimentos de ensino zelem pelo cumprimento dos planos de trabalho dos docentes, fazendo com que estes tenham mais controle sobre seu trabalho, evitando a alienação típica do processo de uberização, em que o profissional apenas cumpre regras pré-estabelecidas pelo contratante, seja aplicativo, plataforma ou empresa.

Faz-se necessário, aqui, citarmos todo o artigo 13 da LDB, uma vez que este regulamenta as atribuições dos profissionais docentes no Brasil. Assim:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Entre os elementos legais presentes neste artigo está a que incumbe o professor de elaborar a proposta pedagógica da escola a qual pertence, fazendo com que a presença do professor e a ligação profissional deste com o estabelecimento de ensino seja estimulada. No inciso II, é trabalhada a incumbência docente da elaboração do plano de trabalho do estabelecimento de ensino, sendo mais um mecanismo de efetivação do professor como docente, uma vez que este colabora e participa do plano de ação da escola. O inciso III estabelece uma conexão entre professores e alunos através da responsabilidade que o docente deve ter para com seus estudantes, sendo necessário um vínculo bem estabelecido entre as partes para que o processo de ensino-aprendizagem possa transcorrer da melhor forma possível, valorizando o professor como elemento importante na organização e avaliação dos conhecimentos a serem trabalhados neste contexto. No inciso IV, o estudante aparece no centro do processo educativo, mas o professor é o agente articulador desse processo, uma vez que compete ao professor elaborar estratégias de recuperação para seus estudantes. Os incisos V e VI reforçam os vínculos dos professores com seus estudantes e com suas instituições de ensino. A exigência de que os professores ministrem os dias letivos e as horas-aulas estabelecidas em lei faz com que os professores tenham de participar fisicamente do processo de ensino-aprendizagem, enquanto o inciso VI estimula o professor a estar junto com as famílias e a comunidade escolar, interagindo em função de uma melhor educação para os estudantes.

O que notamos no artigo 13 da LDB é o papel central do professor, vinculado de forma mais segura ao seu posto de trabalho, para que todo o processo de ensino-aprendizagem transcorra da melhor forma possível, o que a uberização desmonta em sua essência, uma vez que o elemento central da uberização do trabalho docente é a desregulamentação da profissão dos professores, o que significa o rompimento dos laços, inclusive de presença física, dos professores com estudantes, instituições de ensino e comunidade escolar.

Imagina-se que as leis de um país sejam parâmetro para se estabelecer padrões mínimos de qualidade e valorização de uma determinada categoria profissional. Embora as referidas leis tratem de contratação de profissionais para o serviço público, vemos crescer fenômenos de gerencialismo que tentam minar, dentro mesmo do serviço público, através de mecanismos gerencialistas, os direitos dos docentes.

Essa uberização do trabalho docente encontra, nos âmbitos privado e público, amplo campo de expansão, uma vez que o sentido mesmo da uberização, como reforça Slee (2017), é o da desregulamentação para maior exploração da força de trabalho.

Exemplo disso é o edital 001/2019 da empresa Edtech Prof-e inovação em educação⁵⁴, que abriu processo seletivo para:

Formação de cadastro reserva, para a função de professor do nível de Ensino Fundamental Ciclo II (todos os componentes curriculares), objetivando compor um Banco de Dados Nacional de Professores, para atender as unidades educacionais solicitantes, com aulas presenciais (na cidade de domicílio do candidato), ou online (em qualquer lugar do país) por streaming, síncronas e em tempo real. As aulas serão ministradas em caráter de substituição, em todos os componentes curriculares em que o candidato for habilitado, referente ao nível de ensino citado anteriormente (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2019, p. 1).

O que se pode notar, a partir da leitura do edital, é a caracterização dos elementos que concorrem para a chamada uberização do trabalho docente. Os profissionais da educação, chamados no edital supracitado, serão alocados num cadastro de reserva de um banco de dados nacional, onde ficarão à disposição da empresa para serem solicitados no momento em que houver necessidade do seu trabalho. Vale salientar que estes profissionais terão de atender na condição de professores substitutos, de forma presencial ou on-line, sendo recrutados, como veremos adiante, a partir de aplicativos de celular.

A condição de recrutamento online de professores, em caráter de substituição, traz consigo as características da uberização do trabalho docente, o que resulta na sua precarização e na desregulamentação da profissão. Essa forma de contratação cria a chamada docência eventual. Segundo Silva (2019), o professor eventual:

é aquele cujo vínculo empregatício está aquém da precarização situacional do professor temporário o que é admitido por contrato, no qual a investidura no cargo se dá minimamente nos marcos constitucionais, garantindo aos professores ao menos o salário inicial da categoria (SILVA, 2019, p. 238).

⁵⁴ A Edtech Prof-e, em seu site institucional, se define como: A Startup Prof-e nasceu através do Hackaton Desafios para a Educação da FATEC Rio Preto, em dezembro de 2017. A equipe entendeu que poderia propor a ponte entre a Educação Tradicional e a Educação 4.0, conectando escolas que precisam de professores em sala de aula aos professores substitutos especialistas nas disciplinas a serem substituídas. Com um conceito de inovação na prática, acreditamos que a tecnologia permitirá preparar alunos e professores para fazer a transição para uma educação disruptiva. Nossa Startup foi desenvolvida pelo SEBRAE SP – Escritório Regional SEBRAE de São José do Rio Preto, passando por capacitações em modelo de negócios e metodologias inovadoras, mentorias, pitches, validações, MVP e valuation. Nossa start-up realizou MVPs nas ETECs de Bebedouro e São José do Rio Preto, durante a aula de Gestão de Pessoas I, da Habilitação de Técnico em Administração do Centro Paula Souza. Estamos com Projeto Piloto nas Prefeituras Municipais de Pindorama e de São José do Rio Preto. Prof-e aulas interativas online é uma startup incubada no Parque Tecnológico de São José do Rio Preto. Disponível em: < <https://prof-e.net.br/historia> > Acesso em: 08 Mar 2020.

Essa condição de eventualidade profissional é uma das premissas da uberização do trabalho docente, em que o professor, além de não criar vínculo institucional algum, não pode elaborar um plano de ensino que seja empregado na instituição para a qual prestará serviço e sequer pode se utilizar do plano de ensino do professor ao qual substituirá.

Segundo o edital em questão, o candidato ao cargo de professor, após aprovado no processo de seleção, é colocado num banco de dados e será recrutado por um aplicativo de celular para substituir professores faltantes. O professor selecionado para o banco de dados da empresa deve ficar disponível para um eventual chamado sem que a empresa esteja comprometida com o docente no prazo entre chamadas.

Nos apoiamos em Slee (2017) para afirmar que o fenômeno da *sharing economy* se caracteriza exatamente pela falta de responsabilidade das empresas que gerenciam aplicativos com seus “associados”, que a linguagem cínica do capital chama de “empreendedor”. Nesse caso, fica o docente disponível tempo integral, esperando ser chamado para realizar um trabalho de substituição sem que haja nenhum tipo de garantia legal para este profissional. Assim, segundo o edital:

Os professores aprovados neste processo seletivo simplificado, poderão ser chamados pelo aplicativo para aula em substituição (presencial caso for em sua cidade ou online), não havendo obrigatoriedade de contratação pelas unidades educacionais solicitantes e nem pela EdTech Prof-e Inovação em Educação, por se tratar de um processo seletivo de formação de cadastro reserva para o banco de dados e para aulas eventuais (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2019, p. 7).

É explícita a desregulamentação da profissão docente neste edital de seleção simplificada, a *Edtech* declara que não há obrigatoriedade de contratação dos professores, nem pela unidade escolar que solicita os serviços do professor eventual, nem pela própria *Edtech*.

Apesar da “liberdade” que a empresa concede aos professores no que diz respeito aos vínculos trabalhistas, o controle que esta mesma empresa exerce sobre a maneira do professor se comportar pedagogicamente e profissionalmente é alto. A *edtech* afirma ainda, em seu edital, a posição do professor (facilitador) dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Da forma como os professores devem dar aula ao controle sobre postura corporal dos docentes, o controle é exercido através de normatização prevista no edital. Assim, o professor chamado para substituir aula deve:

7.3. Atuar como agente facilitador do processo de aprendizagem, encantando e despertando o interesse permanente dos alunos para o estudo, pesquisa e extensão, a reflexão é a busca de novos conhecimentos por meio de metodologia ativa, didática e metodologia do EAD invertido (Alunos na escola e professor a distância) 7.4. Evitar vícios de linguagem, impostar a voz adequadamente e ter postura adequada diante da câmera (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2019, p. 8).

Seria importante relembrarmos aqui os condicionamentos que esse tipo de disciplina sobre o corpo produz no ser humano. A disciplina procura elaborar os corpos para que se tornem dóceis e especializados, para que produzam mais, se submetam mais, multiplicando sua capacidade de produção e diminuindo sua capacidade de resistência. A disciplina do trabalhador é tarefa importante na formatação de uma sociedade submissa. Desta forma:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento das suas habilidades, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil é. Forma-se então, uma política de coerções que consiste num trabalho sobre o corpo, numa manipulação calculada dos seus elementos, dos seus gestos, dos seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriinha, o desarticula e o recompõe. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, os chamados "corpos dóceis". A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças. Ela dissocia o poder do corpo e faz dele, por um lado, uma "aptidão", uma "capacidade" que ela procura aumentar; e inverte, por outro lado, a energia, a potência que poderia resultar disso e faz dela uma relação de sujeição estrita" (FOUCAULT, 1987, p.164).

A construção do *Homo economicus* (FRIGOTTO, 2001) se dá pela disciplina do trabalhador, o que fica explícito no edital em questão. O objetivo é que o corpo tenha função única no sentido da produtividade e que seja submetido sem uso de violência. A mesma docilidade que o sistema escolar impõe aos estudantes (FOUCAULT, 1997) o sistema econômico, a plataformização, impõe aos professores. Assim, a exigência de que o professor deve: “Evitar vícios de linguagem, impostar a voz adequadamente e ter postura adequada diante da câmera” (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2019, p. 8), é um reflexo dos condicionamentos que a disciplina impõe sobre os trabalhadores. Para esse tipo de imposição é preciso:

[...] manter o corpo direito, um pouco voltado e solto do lado esquerdo, e algo inclinado para frente, de maneira que, estando o cotovelo pousado na mesa, o queixo possa ser apoiado na mão; Deve-se deixar uma distância de dois dedos entre o corpo e a mesa; pois não só se escreve com mais rapidez ... O mestre ensinará aos escolares a postura que estes devem manter ao escrever, e a corrigirá seja por sinal seja de outra maneira, quando dela se afastarem. Um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente” (FOUCAULT, 1987, p. 178).

Outro elemento que chamou a atenção na análise que fizemos no referido edital foi a falta de apoio pedagógico que o professor solicitado tem, uma vez que este deve buscar, a partir do momento em que aceita aula, com seus próprios recursos, saber os conteúdos e o planejamento, bem como a turma na qual deve lecionar o seu conteúdo, não sendo de responsabilidade da empresa contratante fatores como transporte, alimentação e até mesmo seguridade de saúde durante a prestação do serviço, devendo o professor:

7.5. Fazer uso devido do material e do conteúdo a ser ministrado e, caso houver, do material didático disponível pela a escola solicitante. Na chamada do aplicativo o professor substituto fica sabendo o dia da aula, horário, turma, classe, disciplina, conteúdo que estava sendo ministrado aos alunos, e o valor da hora aula que receberá da unidade escolar solicitante. O professor receberá um sinal de chamada em seu celular e poderá aceitar ou não a aula em substituição (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2019, p. 8).

Embora o professor possa aceitar ou não a aula para ser dada, diferentemente do que afirma Slee (2017) em relação à empresa Uber, em que o motorista não pode recusar corrida alguma, nesta modalidade de uberização do trabalho docente, tanto o professor quanto a gestão da escola podem desistir da aula de substituição.

Segundo o edital em análise, os gestores das unidades solicitantes podem desistir da contratação dos professores comunicando em tempo hábil, embora o edital não determine o tempo, o cancelamento da aula. O que se torna objeto de atenção neste ponto da análise é que a empresa desregulamenta a relação trabalhista entre contratante e contratado, retirando de qualquer questão a possibilidade de disputas judiciais entre as partes.

Sabemos que é exatamente este ponto o que caracteriza a relação Uberizada de trabalho, em que é a empresa que gerencia os aplicativos, evita a judicialização de qualquer questão para que os direitos do trabalhador, neste caso específico, os direitos dos professores a terem o mínimo de condição de trabalho, sejam requeridos. Dessa forma:

7.7. Assim como é permitido ao professor substituto desisti da reposição, mediante aviso prévio, pelo aplicativo e em tempo hábil, o mesmo se aplica aos gestores das unidades educacionais solicitantes, que em caso de cancelamento da aula, deverão comunicar o professor, pela plataforma e em tempo hábil, o cancelamento da substituição, não acarretando ônus as partes envolvidas nem sendo objeto disputa judicial (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2019, p. 8).

O que se nota a partir da análise do edital que regulamenta a seleção simplificada para formação de cadastro de professores, em âmbito nacional, da empresa supracitada, são os elementos de precarização e de superexploração do trabalho presentes no fenômeno da uberização.

Mas formas desregulamentadas do trabalho, bem como o não comprometimento da empresa contratante com o professor, são as mesmas formas observadas por estudos como os de Slee (2017) e Antunes (2018), em que a empresa se traveste de mediadora entre aquele que necessita do serviço e aquele que necessita prestar o serviço para, no entanto, explorar a força de trabalho sem que haja comprometimento em relação aos direitos trabalhistas.

O caráter de inovação que essas empresas alardeiam se perde quando análises mais aprofundadas revelam os verdadeiros motivos que movem tais empreendimentos. A chamada organização do trabalho docente é a expressão do trabalho desregulamentado, intensificado, precarizado e individualizado, que se esconde por trás de aplicativos de celular e de discursos de inovação tecnológica aplicadas à educação.

O que se nota na análise do edital supracitado é a tentativa de contratação de professores com as mesmas características de superexploração do trabalho que Slee (2017) descreve em seu estudo sobre uberização.

A mediação via aplicativo, com os professores tendo que exercer sua função “*on demand*”, muitas vezes faz com que o professor dispenda muitas horas de seu dia aguardando o chamado, além do mais, esse professor não tem vínculo com instituição educacional alguma, e muitas vezes sequer cria vínculo com os estudantes.

Esses são alguns efeitos da uberização do trabalho docente, muitos dos quais já foram descritos e analisados neste trabalho. Essa é uma das formas de precarização do trabalho docente mais atuais que os docentes têm enfrentado e que se torna um desafio para os professores num contexto de degradação das relações de trabalho típicas do atual arranjo produtivo do capital.

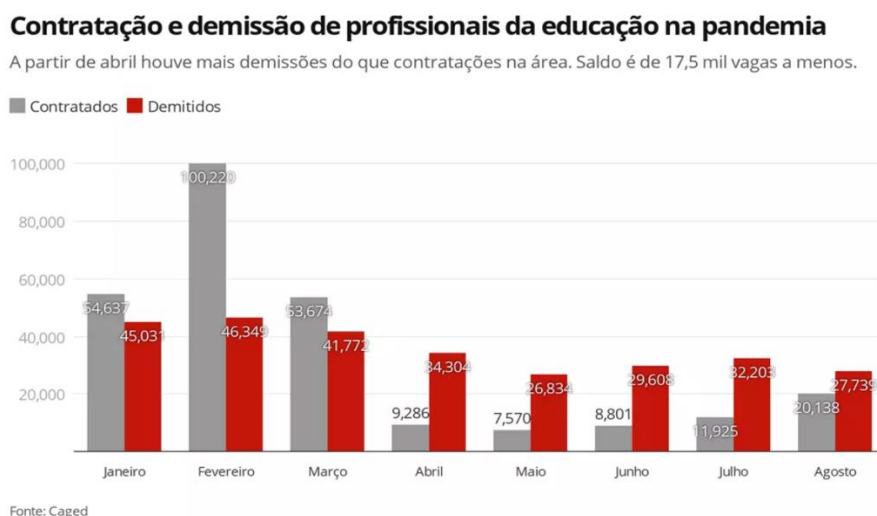
6.2. ALICERCE/SUMMIT LEARNING/DOT DIGITAL GROUP: METODOLOGIAS E PEDAGOGIAS DA UBERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Começamos por 2020, em plena crise pandêmica do coronavírus, professores são demitidos⁵⁵, Segundo Ademar Batista Pereira, presidente da FENEP, o número de demissões de professores na rede particular de ensino chegou a 300 mil durante a pandemia.

Vale salientar que essas demissões ocorreram num momento muito difícil para todas as pessoas e que esses professores foram demitidos sem qualquer justificativa. Boa parte dos números assustadores de demissões de professores ocorreu no ensino privado como demonstram os números abaixo:

⁵⁵ Disponível em: < <https://www.band.uol.com.br/noticias/cerca-300-mil-professores-de-colegios-privados-foram-demitidos-durante-a-pandemia-16309684> > Acesso em: 12 janeiro de 22

Figura 6 - Número de professores contratados/demitidos durante a pandemia de Covid-19.



Fonte : Portal G1⁵⁶

Ainda no contexto da precarização do trabalho docente, os profissionais da educação relatam, em reportagem do Intercept Brasil, que, enquanto prestavam serviço à *startup* Alicerce⁵⁷, além das aulas e das atividades burocráticas, tinham que lavar banheiros e fazer a manutenção das salas de aula.

O representante da Alicerce se utiliza da narrativa neoliberal que enxerga empreendedorismo em tudo, para justificar o fato de que, em sua *startup*, professores exercem função de limpeza do ambiente, de porteiro e de babá, funções que, além de extrapolar as horas de trabalho contratadas pela *startup*, promovem extrema intensificação do trabalho e desvio de função do docente. O representante da Alicerce defende, assim, o tipo de ideologia que necessariamente promove a precarização do trabalho docente:

Ao ouvir as denúncias de trabalho extra não remunerado e de que professores estariam lavando banheiros e limpando salas, funções que não estão previstas no contrato que o Alicerce oferece, Batista defendeu as atividades e afirmou que são os próprios profissionais que fazem questão de exercer essas funções. “Eles que coordenam a unidade que dão aula, então eles não têm uma faxineira para servi-los, não têm um

⁵⁶ Disponível em: < <https://g1.globo.com/educacao/volta-as-aulas/noticia/2020/10/15/professor-com-24-anos-de-carreira-e-avisado-da-demissao-por-uma-janela-pop-up-visto-como-um-custo.ghtml> > Acesso em 12 janeiro 22

⁵⁷ Segundo o Site da *startup*, o Alicerce é o melhor lugar para as crianças e jovens de 6 a 17 anos ficarem antes ou depois de ir para a escola! Somos um complemento escolar presencial, com uma estrutura de ponta e uma equipe pedagógica altamente qualificada. Além disso, temos um método de ensino totalmente inovador, que funciona de maneira personalizada para cada aluno. Tudo isso para despertar nos jovens a paixão por estudar, fazê-los aprender de verdade e dar uma oportunidade de sucesso para eles. Com unidades pelo Brasil, o Alicerce foi criado com o objetivo de transformar o cenário atual da educação no nosso país. Disponível em: < <https://www.alicercedu.com.br/> > Acesso em: 7 de abr. de 20

porteiro para servi-los. Eles não são obrigados a fazer nenhuma das atividades que você mencionou [como lavar banheiros e atuar como porteiros da instituição]”, diz Batista. “Mas eles têm liberdade de fazer isso e muitos gostam e acabam enxergando uma oportunidade empreendedora, uma oportunidade de apoiar outro colega, cria-se um clima de trabalho em equipe” (THE INTERCEPT BRASIL, 2020).

A conquista da liberdade de lavar banheiros e cuidar da portaria enquanto ministram aulas é mais um exemplo de como o neoliberalismo cria narrativas para justificar a exploração do trabalho, com desvio de função, e promover a intensificação e precarização do trabalho docente.

Nessa mesma reportagem, é possível perceber o quanto a ideia de que o trabalhador docente é, na verdade, um “empreendedor”, traz consigo o sentido de justificativa para diminuição da porosidade no trabalho. Esse tipo de narrativa é o mesmo que as empresas da chamada “*sharing economy*” (SLEE, 2017) se utilizam para vender a ideia de cooperação quando, na verdade, o produto de sua venda é a exploração do trabalho.

Assim, e ainda nos apoiando em Slee (2017), afirmamos que o engodo do fenômeno da “*Sharing economy*” implementou, na verdade, a formação de corporações gigantescas que atuam longe da ideia de cooperativismo, ensejando, no lugar do cooperativismo, o acúmulo de grandes fortunas, o monopólio no lugar da “livre concorrência” e precarização do trabalho.

Na contramão do que diz o representante da Alicerce, a reportagem apresenta depoimentos de professores que são “contratados” e que se deparam com uma realidade totalmente diversa daquela que é vendida a eles na hora da contratação. Um professor ouvido pela reportagem declara que:

A gente tem que cuidar de todo espaço. Só há limpeza nos fins de semana, então o que era regra é a gente ter que limpar a sala, lavar banheiro e fazer outras tarefas durante a semana. E só fazíamos isso depois das aulas, então era um período que não entrava na contagem de horas trabalhadas para o pagamento (THE INTERCEPT BRASIL, 2020).

Outro profissional ouvido pelo Intercept Brasil declarou que:

Todos os dias eu tinha que ficar pelo menos uma hora a mais para arrumar a sala de aula, limpar e muitas vezes porque esperava o pai de algum aluno menor chegar. Nos treinamentos e palestras, essas funções nunca ficaram muito claras e, no contrato que assinamos, isso também não está citado. Agora, com a dispensa, estou esperando a poeira baixar para ver o que posso fazer, mas infelizmente não deram nenhuma garantia para nós (THE INTERCEPT BRASIL, 2020).

Além de todas as questões supracitadas, a reportagem apurou que o salário pago aos professores que prestam serviço nesta empresa é menor que a hora-aula média, estipulada em convenção coletiva pelo sindicato dos professores do Estado do Paraná.

Na Alicerce, é oferecido aos clientes um aporte pedagógico para crianças a partir de 13 anos, em que a orientação é denominada de “coach profissional” (ALICERCE, 2020), em que o objetivo principal é apoiar: “o jovem no desenvolvimento de uma ideia que pode garantir o futuro dele ou, no mínimo, lhe dar uma experiência e aprendizado muito valiosos no mercado de trabalho” (ALICERCE, 2020).

Retomamos o pensamento de Schultz (1973) e Friedman (2014), que afirmam serem as crianças aptas à produção de riquezas e, conseqüentemente, a venderem sua força de trabalho, sendo exploradas, e para isso é que serviria a instrução educacional.

Esse modelo de gestão educacional, em que a figura do professor é substituída pelo do “líder alicerce”, tem sido um paradigma reproduzido de várias empresas e organizações educacionais. Essas empresas têm como parâmetro o trabalho docente uberizado e avançam no país, é o caso da maneira DOT de gerir educação.

A DOT digital group se denomina como uma empresa de atuação em educação a distância e que acredita que as pessoas podem mudar suas vidas em função da educação e da qualificação profissional, utilizando a internet como ferramenta educacional (DOT GROUP, 2020).

Em seu site, a empresa disponibiliza um documento de 90 páginas onde nos são apresentados todos os serviços oferecidos pela empresa, sua visão de educação e projeções de como será a educação do futuro.

Vale ressaltar que nas 90 páginas do documento, intitulado de *O jeito Dot de fazer edtech*, a palavra “professor” é mencionada uma vez, quando se fala de velha educação, ali, o professor é colocado junto com as “velhas práticas educacionais” que devem ser descartadas. O jeito Dot de fazer *edtech* parece prescindir do professor como agente educativo, colocando em seu lugar elementos do mundo corporativo como “colaboradores” ou “especialistas”.

A Dot Group oferece serviços educacionais diversos, de formação corporativa, capacitando mão de obra para empresas, a modelos prontos de gestão educacional, a Dot Group oferece capacitação de grupos, gestão de processos seletivos e formação individualizada.

Para a referida empresa, o futuro da educação tem um novo formato, que passa necessariamente pelo uso de aplicativos de celular, em que o processo de aprendizado (não se fala de ensino) passa pelo “cliente”, recebendo informações em seu aplicativo, onde também é feita a avaliação do aprendizado on-line, assim, para a Dot Group haverá:

Menos desktop, mais aplicativos móveis: a mudança para o celular está acontecendo mais rápido do que se imagina, não somente nas salas de aula, mas também nas empresas, que usam dispositivos móveis para fornecer soluções educacionais para funcionários e suporte para clientes (DOT GROUP, 2020, p. 86).

A empresa acredita que quanto menos carga de estudo ela colocar em seus cursos, maior será o sucesso do cliente na obtenção de resultados educacionais. Esse encurtamento curricular é típico de processos educacionais geridos por reformadores da educação, como denuncia Freitas (2012), quando faz avaliação da ação dos *corporate reformers* e sua influência na educação integral, dessa forma, o Dot Group defende que há uma tendência de sucesso na medida em que se ministrem:

Menos cursos longos e pesados, mais microcursos: acompanhamos a demanda de “consumo” de cursos em pedaços menores. À medida que os tablets e os celulares entram no local de trabalho, também vemos nossos clientes ficando entusiasmados com o acesso just in time e ferramentas de referência. Há um impulso maior para reduzir o tempo total gasto no treinamento formal, enquanto, inversamente, aumenta a percepção de que as pessoas precisam de mais informações para fazer seus trabalhos de forma eficaz (FREITAS, 2012).

A Dot Group, em sua tendência de encurtamento curricular, reafirma que, para a educação do futuro, a tendência é que haja:

Menos escrita e leitura, mais atividades interativas: os alunos de hoje têm uma tolerância decrescente a uma abordagem baseada em grandes quantidades de texto para aprender. Os games e a motivação/engajamento estão obtendo o reconhecimento que merecem como poderosas ferramentas de aprendizagem (idem).

Além do encurtamento curricular, existe outra forma muito peculiar de ver a educação através da ótica Dot Group, a referida empresa tem entre seus objetivos institucionais contribuir para que as “velhas formas de se fazer educação” sejam substituídas por educação EAD. A Dot Group tem como grande desafio, segundo seu manual:

O grande desafio é realizar a transição entre o atual modelo educacional, com a aprendizagem centrada em instituições, universidades, escolas e professores, para um modelo centrado no aluno – o usuário final da experiência da aprendizagem. (DOT GROUP, 2020, p. 9).

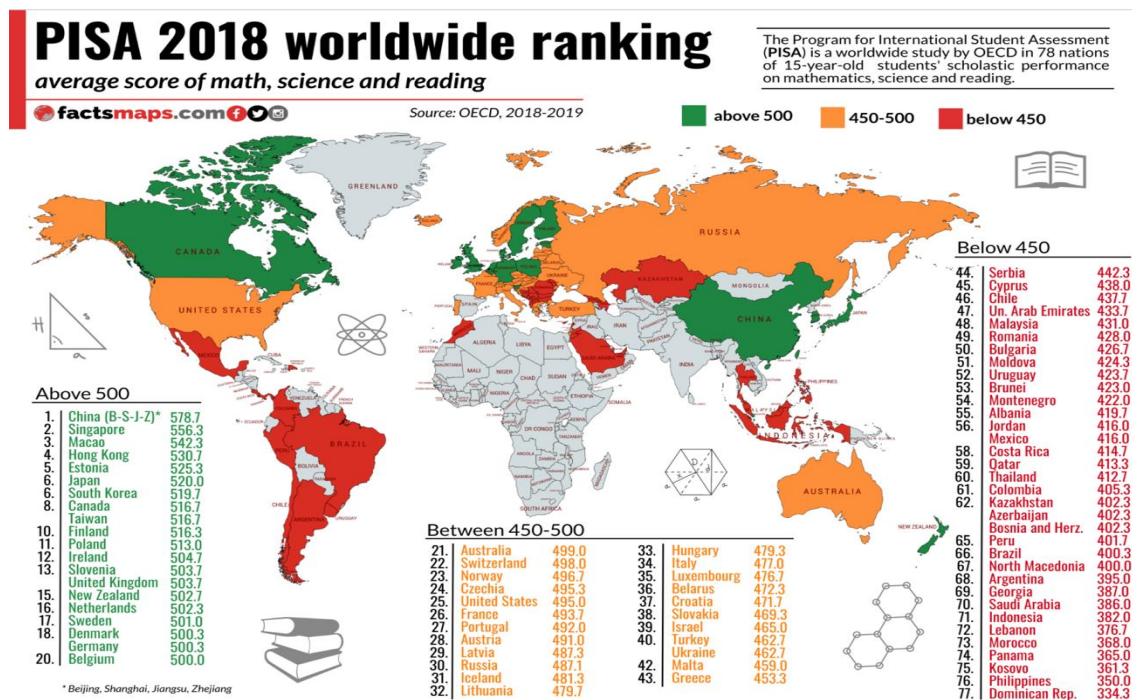
A apologia ao EAD como solução final para os problemas educacionais, bem como a falácia de que educação se configura como gasto público, leva a Dot Group a eleger como modelo de educação os Estados Unidos da América, embora cite Coreia do Sul, China, Japão,

Singapura e Taiwan, a Dot group destaca os Estados Unidos em seu texto, como demonstrado a seguir:

Entre as estratégias para a competência em educação desses países está a integração de tecnologias. Nesse cenário de investimento e desenvolvimento de EdTech, os Estados Unidos também figuram com destaque, estabelecendo tendências e dando ritmo ao mercado (DOT GROUP, 2020, p. 10).

Colocando os Estados Unidos como país a estabelecer tendências de mercado para a educação, a Dot Group erra grosseiramente quando vincula sucesso educacional com sucesso mercadológico. Erra ao colocar os Estados Unidos como referência educacional, bastando checar o ranking do PISA para constatar o erro:

Figura 7 - PISA 2018.



Fonte: <https://ensinocanadense.com.br/2019/12/ranking-pisa-2018/>

Para efeito de comparação, levando em consideração o ranking do PISA, os Estados Unidos, referência de sucesso educacional da Dot Group, figura 25º posição no ranking PISA e tem enfrentado crises educacionais que se originam na grande influência que os *corporate reformers* exercem na educação norte-americana, como afirma Ravitch (2011).

Um projeto de educação que coloca tendências de mercado como elemento de orientação de suas ações tende a reduzir sua visão de plano educacional. A educação se guia por mais elementos que apenas as tendências de mercado, nesse sentido, o Dot Group reafirma a teoria do capital humano (SCHULTZ, 1973), já debatida neste estudo, e coloca a educação como produto econômico que tem como função gerar lucro. Dessa forma, para o Dot Group:

O mercado corporativo abrange organizações que, em sua maioria, são formadas por agentes que visam maximização de lucros, alta performance e redução de custos, para uma maior competitividade em seus mercados. De forma geral, esse público necessita de processos educacionais para o desenvolvimento de competências dos colaboradores, podendo configurar-se em ações de treinamento, programas de desenvolvimento ou, ainda, universidades corporativas (DOT GROUP, 2020, p. 24).

A lógica educacional da Dot Group é a lógica de uma educação que forma quase que exclusivamente mão de obra, como advogam Friedman (2014) e Schultz (1973), tendo a educação o caráter de moeda de troca ou como elemento alienador, uma vez que vende a certeza de um retorno positivo a partir do investimento nela, como é o caso da teoria do capital humano.

Essa visão, vale destacar, é a-crítica, uma vez que não leva em consideração as condições sistêmicas, históricas, que em suas análises do sistema capitalista apontam para o colapso do emprego como certeza de retorno no investimento educacional. O que a ideologia neoliberal vende é a ilusão do retorno garantido no investimento em educação sem que as condições históricas sejam levadas em consideração.

Dois dos maiores clientes do grupo supracitado são o BM e o agronegócio brasileiro que, através de cursos online, cujo “programa é dividido em áreas de legislação, gestão de pessoas e administração de propriedades rurais” (DOT GROUP, 2020, p. 36), promovem capacitações de seus “clientes” sem que a figura do professor seja mencionada. No caso do BM, a plataforma é utilizada para dar formação estratégica de gestão, assim:

O Banco Mundial, instituição que é a maior fonte global de assistência para o desenvolvimento, oferecendo cerca de US\$ 60 bilhões anuais em empréstimos e doações a 187 países, implementou uma plataforma de educação a distância no Brasil, voltada para a capacitação das entidades públicas e privadas que buscam financiamentos para seus projetos (DOT GROUP, 2020, p. 31).

Nesse sentido, e nos apoiando em Pereira (2018), o BM utiliza a plataforma para implementar nos setores públicos, através de formação, as práticas privatistas que tem, inclusive, influenciado movimentos gerencialistas na educação e a conseqüente uberização do trabalho docente.

A “ideologia” pedagógica do grupo cumpre com os parâmetros da pedagogia das competências. Segundo o Dot Group, os elementos norteadores da sua pedagogia passam pelo modelo pragmatista do “aprender a aprender”. Segundo o próprio Dot Group:

Temos como referencial global para a educação e a aprendizagem os quatro pilares fundamentais da educação, segundo relatórios da UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Esse último conceito interage como integrador dos demais. Consideramos, ainda, que toda a abordagem do nosso jeito de fazer educação deve estar voltada para o desenvolvimento das competências do século XXI, chamadas de 4 Cs: Comunicação, Colaboração, Criatividade e Pensamento Crítico. Fatores importantes e que sempre devem estar integrados às nossas soluções EdTech (DOT GROUP, 2020, p. 49).

Na contramão desse fazer pedagógico, ou, para usar o termo empregado pelo autor que iremos utilizar nesta crítica, desse modismo educacional, Duarte (2001a) entende que a pedagogia do “aprender a aprender” não passa de uma lógica de ensino que tem como principal diretriz uma lógica de treinamento (*coaching*), e que seus pressupostos teóricos baseiam-se nos mesmos pressupostos do construtivismo, o que, em última instância, cria uma relação entre as pedagogias que advogam o aprender a aprender e as ilusões criadas pela sociedade do conhecimento.

Duarte (2001a), afirma ainda que a pedagogia do “aprender a aprender” se baseia num construto duvidável de que as aprendizagens que o indivíduo realiza por si só seriam mais valorosas que aquelas que um indivíduo adquire a partir de conhecimentos e experiências sociais; Que, nessa mesma perspectiva, esse tipo de pedagogia se apoia na crença de que o processo de aprendizado individual contribuiria para maior autonomia do indivíduo, enquanto que o aprendizado a partir da transmissão de conhecimentos, a partir das relações sociais típicas da escola, a partir dos conhecimentos transmitidos pelos professor não produziria senso de autonomia nos indivíduos.

Embora o autor em questão faça uma crítica aos pressupostos citados acima, o mesmo autor faz questão de ressaltar que:

Não discordo da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão. Mas o que estou aqui procurando analisar é outra coisa: trata-se do fato de que as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém, ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente (DUARTE, 2001a, p. 38).

O autor em questão, nesta crítica, conclui que as pedagogias do aprender a aprender, o chamado método ativo ou pedagogias ativas têm como objetivos principais o enfraquecimento das críticas radicais feitas ao sistema capitalista de produção e a consequente desmobilização da luta que leve a uma transformação radical no sistema capitalista.

Assim, o lema do aprender a aprender tem caráter adaptativo, que, no lugar da formação crítica e integral do ser humano, o que se tem é uma preparação dos indivíduos para se adaptarem a sua condição de desempregado e até mesmo de marginalizados, fazendo com que os indivíduos coloquem sobre si mesmos a culpabilidade por sua condição.

Finelli (2020), argumenta que metodologias baseadas no aprender a aprender, ou, para ficarmos mais em dias com a moda linguístico pedagógica, na ideia de sala de aula invertida (SAI), foram utilizadas por grupos como a Kroton, hoje Cogna, para promover a mercantilização do ensino, inclusive desvirtuando sentidos anteriores do próprio método de sala de aula invertida. O modelo pedagógico, apresentado na tese da supracitada autora, coloca a sala de aula invertida como um elemento de forte apelo para a mercantilização do ensino, colocando este a mercê dos instintos mercantilizadores de plataformas como a Kroton.

A questão colocada pela autora ora em debate é a de que a sala de aula invertida abre espaço para a lucratividade em detrimento do ensino, quando cita, por exemplo o problema colocado pelos participantes de um encontro em que se discutia educação jurídica, realizado pelo MEC, CNE e OAB onde se debatia a demissão em massa de professores em função da aplicação do método SAI: “para que ter muitos professores se apenas um é o suficiente”? (FINELLI, 2020, p.126). Todo esse debate se dá em torno da digitalização das aulas, onde a mediação tecnológica amplifica o alcance dos professores a um número infindo de estudantes. Nesse sentido:

O problema desse tipo de transposição – aula presencial para aula digitalizada – não está propriamente no meio, mas sim no fato de que o próprio formato de ensino provém do que Paulo Freire chamou de educação bancária. Se, em sala de aula, os alunos recorrem ao celular para fugirem das longas palestras que esse modelo oferece, no ensino telemático basta desligar o microfone e a câmera e ir fazer outra coisa, enquanto o professor fala para o nada. A proposta da sala de aula invertida é outra – pressupõe um momento presencial e, no Direito, ainda nem sequer pode ser totalmente digital – e, exatamente por isso, merece maior atenção, pois, da mesma forma que pode ser vista como instrumento de uma educação libertadora, também pode assumir o papel de perpetuadora da mercantilização (FINELLI, 2020, p.127).

Dessa forma o ensino vai sendo convertido, como defendido por Finelli (2020), em *commodity*, que perde seu caráter de ação humana para a educação, a instrução e ganha seu caráter de mercadoria. É nesse contexto pedagógico que avança a dispensabilidade do docente

em favor do aumento em investimentos tecnológicos, o que é característica fundamental da uberização do trabalho docente.

A metodologia da sala de aula invertida, segundo a Kroton, envolve três momentos. Apenas um deles seria presencial: a aula mediada. Seu objetivo consistiria em uma troca de experiências que levanta ideias a partir do que foi estudado individualmente, explica o assunto e resume a disciplina. Antes dela, o aluno teria acesso a *webaulas*, livros didáticos, textos e outros recursos que o professor indique, para, após o encontro presencial, realizar novas atividades (FINELLI, 2020, p.132).

Ao mesmo tempo, essas “novas” tecnologias pedagógicas⁵⁸ têm servido aos interesses mercantilizadores de plataformas educacionais como a Cogna, para que a uberização do trabalho docente avance sem muitos obstáculos, trazendo para o ensino e para os docentes consequências que já foram amplamente debatidas ao longo dessa tese.

O modelo de SAI da Kroton tem o objetivo de dirimir o papel do docente no processo de ensino aprendizagem para dispensá-lo, precarizá-lo, barateá-lo, e assim obter mais lucratividade nas suas ações. Esse modelo de uberização aponta para um futuro desastroso no que se refere ao trabalho docente, entre os resultados apontados por Finelli (2020) para o aumento de eficiência econômica da Kroton e a venda de formação acadêmica como *commodity* aponta-se uma crescente onda de demissões de professores para diminuição de gastos, fechamento de espaços físicos para implementação de aulas *on-line*, efetivação de modelos de curso onde alunos de várias graduações podem assistir aulas *on-line* em cursos distintos, diminuição de custos fixos por professor, demissão de professores mais graduados (Doutores são as principais vítimas) em função do barateamento de contratação de professores com menor titulação com salários menores, tudo isso acompanhado por altas nas ações na bolsa de valores, que recompensa com dinheiro e valorização o avanço da uberização do trabalho docente.

A Dot Group é outro exemplo, essa plataforma adota a mesma postura empresarial que as empresas da chamada "*sharing economy*", que Slee (2017) descreve em seu estudo sobre a uberização, intermediando processos formativos e oferecendo seus serviços a empresas, bancos, universidades e até mesmo para o setor público, em que a ideologia empresarial, típica dos *corporate reformers* (FREITAS, 2012), é introduzida, precarizando ainda mais o trabalho docente.

Nesse sentido, a referida empresa oferece formação nas mais diversas áreas, indo da educação corporativa, passando pela formação acadêmica, até a formação de gestores, que, nesse contexto, recebem formação para reprodução da ideologia neoliberal. Por outro lado,

⁵⁸ A bem da verdade, Finelli (2020) faz uma caracterização e uma distinção detalhada das diferenças entre a SAI e os métodos baseados no sistema de sala de aula invertida, utilizados pela kroton para utilizar meios tecnológicos com o objetivo de baratear e precarizar o trabalho docente em função do aumento dos seus lucros.

percebe-se que, nas suas diretrizes, a figura do professor é abolida, dando lugar a expressões já muito utilizadas nos novos arranjos produtivos como explanados por Antunes (2017).

Assim, a figura do professor dá lugar à figura do colaborador, do líder, do mediador, especialista, ao mesmo tempo em que o estudante é tratado como cliente e elemento central do processo de ensino-aprendizagem. Essa postura de diluição da identidade profissional do professor é também um dos elementos da uberização do trabalho docente, que busca de maneira sutil precarizar o trabalho dos professores, tanto em seus postulados práticos quanto em seus postulados teóricos, deslocando a centralidade do processo de ensino-aprendizagem unicamente para o "cliente".

As Edtech operam para oferecer formações que se dão a partir do que os “clientes” desejam aprender, rompendo assim a possibilidade de transmissão dialógica dos temas e heranças culturais (SAVIANI, 2011) importantes na formação humana, assim:

However, as edtech products increasingly mediate the educational system, they also set in as a legitimate power of authority. So, if the Pearson+ app suggests type A content for student A and type B content for student B, it has control over who will access what kind of knowledge. Social media’s algorithms create ‘echo chambers’; people are manipulated into seeing different parts of the truth or a different ‘truth’ altogether. At work, too, algorithms create information asymmetries. Uber, the taxi platform, does it to control what its drivers see and know in a way that benefits mainly Uber⁵⁹ (HILLMAN, 2021)⁶⁰.

É importante ressaltar que as *Edtechs* têm propósitos de controle de seus (estudantes) clientes, não é apenas uma questão de oferecer itinerários formativos, é uma questão de exercer controle sobre aquilo que os estudantes terão acesso, utilizando algoritmos para canalizar desejos de aprendizado, deixando a cargo do próprio estudante aquilo que ele vai aprender.

Os grandes conglomerados tecnológicos avançam sobre a educação com a intensão de transformar estudantes em clientes. Esse avanço também se dá através das redes sociais, aproveitando-se da atração psicológica que essas redes exercem sobre as pessoas, plataformas como o *Facebook* tem investido tempo e dinheiro na plataformização da educação. Ainda segundo Hillman:

⁵⁹ No ato da escrita da pesquisa esta publicação não tinha tradução, segue tradução livre: No entanto, à medida que os produtos edtech mediam cada vez mais o sistema educacional, eles também se estabelecem como um poder legítimo de autoridade. Portanto, se o aplicativo Pearson+ sugerir conteúdo do tipo A para o aluno A e conteúdo do tipo B para o aluno B, ele terá controle sobre quem acessará que tipo de conhecimento. Os algoritmos das redes sociais criam “câmaras de eco”; as pessoas são manipuladas para ver diferentes partes da verdade ou uma “verdade” completamente diferente. No trabalho, também, os algoritmos criam assimetrias de informação. Uber, a plataforma de táxi, faz isso para controlar o que seus motoristas veem e sabem de uma maneira que beneficia principalmente o Uber.

⁶⁰ Disponível em: < <https://blogs.lse.ac.uk/medialse/2021/10/25/algorithmic-injustice-in-education-why-tech-companies-should-require-a-license-to-operate-in-childrens-education/> >. Acesso em: 19 novembro de 21.

Tech companies' arrogance doesn't stop with social manipulation. They are now coming into public education. Many tech companies – including those selling educational technologies (edtech) – show appetite for it. Facebook no less. For example, its engineers developed Summit Learning, an adaptive platform, that promises to transform education⁶¹ (HILLMAN, 2021).

É impressionante notar que praticamente todas as plataformas, ONGs e/ou Organizações da Sociedade Civil, como é o caso do Todos pela Educação, se colocam como entidades sem fins lucrativos. Esse altruísmo, essa benevolência, sempre mascara as reais intenções dessas organizações: Abocanhar verbas públicas, controlar orçamentos destinados a educação, reproduzir-se a partir de estruturas estatais já montadas, precarizar o trabalho docente, plataformizar a organização do trabalho educacional.

Além de se declararem desprendidos de qualquer interesse, essas plataformas não se acanham em mentir. A plataforma *Summit Learning*, por exemplo, que pertence ao *Facebook*, além de se declarar amante da humanidade e altruísta, declara ainda que os dados colhidos por essa *Edtech* não são repassados ao *Facebook*.

Vale ressaltar que esta empresa tem sido acusada de manipular dados não só de consumidores mas de políticos, empresas, partidos, manipulando inclusive eleições como aconteceu nos Estados Unidos, na eleição de Donald Trump, e na América Latina. Segundo a plataforma supracitada:

Back in 2014, Facebook engineers played a role in helping improve the Summit Learning Platform. Summit Public Schools built an early version of the Platform with just one engineer, but thanks to the additional support from a dedicated team of Facebook engineers, the Platform was ready for use in schools across the country by 2015 - when the Summit Learning Program first launched. Facebook engineers continued to work pro bono at the direction of Summit Learning educators up until 2017, when the Chan Zuckerberg Initiative became Summit Learning's long-term technology partner. Today, Summit Learning continues to partner with the Chan Zuckerberg Initiative. Facebook does not have any access to data from the Summit Learning Platform or the broader Program⁶² (SUMMITLEARNING, 2021)⁶³.

⁶¹ No ato da escrita da pesquisa esta publicação não tinha tradução, segue tradução livre: A arrogância das empresas de tecnologia não para na manipulação social. Eles estão agora entrando na educação pública. Muitas empresas de tecnologia – incluindo aquelas que vendem tecnologias educacionais (edtech) – mostram apetite por isso. *Facebook* nada menos. Por exemplo, seus engenheiros desenvolveram o *Summit Learning*, uma plataforma adaptativa, que promete transformar a educação.

⁶² No ato da escrita da pesquisa esta publicação não tinha tradução, segue tradução livre: Em 2014, os engenheiros do *Facebook* desempenharam um papel importante para ajudar a melhorar a *Summit Learning* Platform. As Escolas Públicas da *Summit* construíram uma versão inicial da Plataforma com apenas um engenheiro, mas graças ao suporte adicional de uma equipe dedicada de engenheiros do *Facebook*, a Plataforma estava pronta para uso em escolas de todo o país em 2015 - quando o Programa de Aprendizagem da *Summit* foi lançado pela primeira vez. Os engenheiros do *Facebook* continuaram a trabalhar pro bono sob a direção dos educadores da *Summit Learning* até 2017, quando a Chan Zuckerberg Initiative se tornou a parceira de tecnologia de longo prazo da *Summit Learning*. Hoje, a *Summit Learning* continua a fazer parceria com a Chan Zuckerberg Initiative. O *Facebook* não tem acesso a dados da *Summit Learning Platform* ou do Programa mais amplo

⁶³ Disponível em: < <https://help.summitlearning.org/hc/en-us/articles/360000892408-Is-there-a-relationship-between-the-Summit-Learning-Program-and-Facebook-> > Acesso em: 13 janeiro 22

É interessante notar que esta plataforma enuncia os mesmos princípios formativos do Relatório Jacques Delors, já analisados neste trabalho, como o aprendizado para a vida toda, que é base do aprender a aprender. Duas informações importantes que retiramos da leitura das diretrizes da *Summit learning* acima: 1) Os engenheiros do *Facebook* trabalham “Pro bono”, ou seja, são, segundo o *Facebook*, voluntários, o que caracteriza o mesmo discurso de voluntariado das outras plataformas; 2) O *Facebook* declara não ter acesso aos dados da plataforma *Summit learning*, o que contraria a lógica do capitalismo de vigilância, o que, por sua vez, contraria a lógica do próprio *Facebook*.

Adicione-se a essas características a influência desta plataforma na formação de uma ideia de um itinerário formativo individualista, que prescinde da importância da socialização que o convívio na escola proporciona:

Summit Learning Program combines established learning science with the latest research on how students learn best and cutting-edge tools to provide a personalized education for all students. Every Summit Learning classroom has three core components: a focus on teaching through projects, a mentoring program for every student, and a drive to equip students with the skills and habits associated with lifelong learning, such as self-direction. In addition to what is taught by teachers, students are also able to access additional learning resources, set goals, and track their progress via an online platform⁶⁴ (SUMMITLEARNING, 2021).

Levando o individualismo educacional ao extremo, a *Summit Learning* propõe que professores ensinem em classes de pequenos grupos e que façam o ensino individual. O método *Summit Learning* propõe três fundamentos: 1) Priorizar o ensino através de projetos, mesmo sem esclarecer o tipo de abordagem a ser utilizada; 2) Um programa de mentoria para cada estudante, numa espécie de *coach* estudantil, que a própria pedagogia ainda não sabe do que se trata, mas que plataformas como a Alicerce e a Cogna já propõe também como projeto educativo; 3) Um modo de preparo para que estudantes adquiram habilidades associadas ao modo “aprendizagem por toda a vida”, o que se alinha justamente com o que o Relatório Jacques Delors recomenda.

A plataforma também oferece um serviço que provê educação personalizada para todos os estudantes, num padrão “one-on-one” de ensino que leva em consideração a ideia de que

⁶⁴ No ato da escrita da pesquisa esta publicação não tinha tradução, segue tradução livre: O Programa de Aprendizado *Summit* combina a ciência de aprendizado estabelecida com as pesquisas mais recentes sobre como os alunos aprendem melhor e ferramentas de ponta para fornecer uma educação personalizada para todos os alunos. Cada sala de aula do *Summit Learning* tem três componentes principais: um foco no ensino por meio de projetos, um programa de orientação para cada aluno e um esforço para equipar os alunos com as habilidades e hábitos associados ao aprendizado ao longo da vida, como autodireção. Além do que é ensinado pelos professores, os alunos também podem acessar recursos de aprendizagem adicionais, definir metas e acompanhar seu progresso por meio de uma plataforma online.

“cada criança é única” e, portanto, merece atenção exclusiva. Para isso cada professor deve educar uma única criança, fazendo com que esse estudante tenha atenção exclusiva. No entanto, não fica claro como seria oferecido esse serviço e nem quais seriam as condições de trabalho do professor (*coach*). Desta forma:

In Summit Learning classrooms, teachers deliver dynamic lessons to the whole class, small groups, or one-on-one. Recognizing that each child is unique, educators teach in ways that ensure each student gains knowledge and develops lifelong learning skills on the timeline and in the ways that they learn best⁶⁵ (SUMMITLEARNING, 2021)⁶⁶.

A linguagem “*Coach*” está presente na plataforma, em concordância com um léxico que coloca para os trabalhadores palavras como “empreendedorismo”, para que os trabalhadores se sintam “empreendedores de si mesmos” (ANTUNES, 2018), o que na verdade é uma manifestação de auto responsabilização. Pata a plataforma o trabalho docente pode facilmente ser transfigurado em mentoria. Docentes podem assumir o papel de mentores/coachs para complementar a formação dos seus discentes:

In addition to classroom instruction, teachers also mentor students during dedicated weekly one-on-one meetings. With their mentors, students set long- and short-term goals, and discuss both their academic and emotional experiences while working toward these goals. Mentoring sessions build strong relationships between students and their mentors. Together, they celebrate successes, discuss reasons for roadblocks, and talk about areas of learning opportunity⁶⁷. (SUMMITLEARNING, 2021)

O controle ideológico é vendido na plataforma como produto de sucesso. A possibilidade dos pais, independente de sua formação, de controlar o currículo dos filhos. A questão que se coloca aqui não diz respeito ao direito dos pais e familiares de acompanharem a formação do filho, e até de participarem, mas questionamos o controle do currículo pelos pais, que podem não ter formação técnica e acadêmica adequada a tal tarefa. Para a plataforma:

Parents and families have unparalleled access to their child's progress at school. They can see everything from teacher feedback to assessments and grades on the Summit Learning online platform. Parents and families are encouraged to actively support their children's learning. Staying connected with their child's teacher and mentor is a great place to start. With information about daily learning progress, parents can also

⁶⁵ No ato da escrita da pesquisa esta publicação não tinha tradução, segue tradução livre: Nas salas de aula do Summit Learning, os professores oferecem aulas dinâmicas para toda a turma, pequenos grupos ou individualmente. Reconhecendo que cada criança é única, os educadores ensinam de forma a garantir que cada aluno adquira conhecimento e desenvolva habilidades de aprendizagem ao longo da vida na linha do tempo e da maneira que eles aprendem melhor.

⁶⁶ Disponível em: < <https://www.summitlearning.org/approach/learning-experience> > Acesso em: 19 Novembro 2021

⁶⁷ No ato da escrita da pesquisa esta publicação não tinha tradução, segue tradução livre: Além da instrução em sala de aula, os professores também orientam os alunos durante reuniões individuais semanais dedicadas. Com seus mentores, os alunos definem metas de longo e curto prazo e discutem suas experiências acadêmicas e emocionais enquanto trabalham para atingir essas metas. As sessões de mentoria constroem relacionamentos fortes entre os alunos e seus mentores. Juntos, eles comemoram os sucessos, discutem os motivos dos obstáculos e falam sobre áreas de oportunidade de aprendizado.

talk with their children about short- and long-term learning goals, and help reinforce the importance of life skills⁶⁸ (SUMMITLEARNING, 2021).

O que se infere da pesquisa na plataforma *Summit learning* é uma paridade entre pais e docentes em quase todos os processos que compõem os processos formativos. Essa paridade quase que absoluta, com pais tendo acesso e poder de interferência no currículo, nas avaliações, no contato com os mentores e não com os docentes, para decidirem sobre os caminhos que o processo de ensino-aprendizagem deve tomar.

Quando se fala de poder de interferência dos pais, onde, segundo a plataforma se abre uma: “janela sem precedentes para a educação de seus alunos” (SUMMITLEARNING, 2021). Na interferência familiar sobre o processo formativo, fala-se não nos laços afetivos, legítimos, que ligam pais e estudantes, o que se põe em questão aqui é uma falsa paridade entre aqueles que passam por um processo formativo, técnico-científico, e aqueles que podem ter muitas outras formações, que não se relacionam com os conhecimentos científicos próprios para o campo educativo, mas mesmo assim podem interferir na elaboração do currículo, nas avaliações, no cancelamento de tarefas a serem realizados pelos estudantes.

O que se apresenta da leitura do poder de interferência dos pais e/ou responsáveis na educação dos estudantes é uma relativização da ciência educativa, dos conhecimentos que os docentes devem dominar para conduzir o aprendizado dos estudantes, fazendo com que haja uma falsa paridade entre pais e professores no ato educativo/científico.

O que se pode inferir dessa relativização é, tão somente, um processo de precarização do trabalho docente que se dá pela desmobilização dos conhecimentos científicos necessários ao ato educativo (FREIRE, 2004), bem como no estabelecimento de uma falsa paridade, no que diz respeito ao gerenciamento do processo de ensino-aprendizagem, entre pais e docentes. Para a Summit Learning:

Families are essential partners with schools in helping students succeed, and the Summit Learning Program is designed to expand opportunities for engagement. Each student in the Summit Learning Program meets weekly with a dedicated mentor who provides feedback and individualized support across subjects. These mentors give families a single point of contact who can help advocate for their student and support learning goals. The Summit Learning Platform also gives families an unprecedented window into their student’s education. When they log in, families/caregivers see the same dashboard that supports students to set goals and track their progress. They can also view current Projects, performance on Cognitive Skills and tests (Content

⁶⁸ No ato da escrita da pesquisa esta publicação não tinha tradução, segue tradução livre: Pais e famílias têm acesso inigualável ao progresso de seus filhos na escola. Eles podem ver tudo, desde *feedback* de professores a avaliações e notas na plataforma online *Summit Learning*. Os pais e as famílias são incentivados a apoiar ativamente a aprendizagem de seus filhos. Ficar conectado com o professor e mentor de seu filho é um ótimo lugar para começar. Com informações sobre o progresso diário do aprendizado, os pais também podem conversar com seus filhos sobre metas de aprendizado de curto e longo prazo e ajudar a reforçar a importância das habilidades para a vida.

Assessments), and progress toward individual goals—allowing them to support their student’s learning. Schools can voluntarily choose to send text messages through the Summit Learning Platform to parents/guardians about their student’s progress at school. For example, if a student has an assignment due, the school could send a text message to families/caregivers encouraging them to ask their student about the assignment and/or engage with them about their progress. Families/caregivers can opt out at any time⁶⁹ (SUMMITLEARNING, 2021).

Diante dessa nova e complexa realidade, de avanço de plataformas, que se abre para estudantes, pais e docentes, é importante que sejam pontuadas algumas tendências que se apresentam para a educação no século XXI, num contexto de avanço tecnológico sem precedentes e com ameaças à natureza, que têm consequências graves para o ser humano, seja na própria sustentabilidade da espécie, seja na, cada vez mais recorrente, ameaça viral, cuja pandemia de covid-19 apresenta-se não como mero acidente biológico, mas como resultado da radical agressão que o capital realiza contra a natureza.

Para Hillman (2021), a partir de seus estudos realizados no IGF 2020, a pandemia maximizou as desigualdades de acesso às tecnologias existentes no mundo, num processo de desigualdade digital que atinge frontalmente estudantes do mundo inteiro, destaca-se ainda uma “superdigitalização” da educação que aumenta significativamente o poder do chamado capitalismo de vigilância, onde os dados de todos os usuários são capturados pelas plataformas, o que assegura a essas plataformas o domínio sobre a privacidade de seus usuários e o posterior uso desses dados para as mais diversas finalidades, inclusive finalidades políticas que favorecem às próprias plataformas.

Ainda na mesma análise sobre as plataformas educacionais, Hillman (2021), nos afirma que tanto professores quanto estudantes estão sendo forçados a aprenderem sobre os recursos das plataformas em tempo recorde, para poderem dar conta do seus processos formativos em meio a pandemia, o que nos remete à ideia de catástrofes como oportunidades para a expansão de mercados no contexto do capital, uma verdadeira doutrina de choque (KLEIN, 2008) , que

⁶⁹ No ato da escrita da pesquisa esta publicação não tinha tradução, segue tradução livre: As famílias são parceiras essenciais das escolas para ajudar os alunos a ter sucesso, e o *Summit Learning Programme* foi desenvolvido para expandir as oportunidades de envolvimento. Cada aluno do *Summit Learning Program* se reúne semanalmente com um mentor dedicado que fornece feedback e suporte individualizado em todas as disciplinas. Esses mentores dão às famílias um único ponto de contato que pode ajudar a defender seus alunos e apoiar as metas de aprendizado. A *Summit Learning Platform* também oferece às famílias uma janela sem precedentes para a educação de seus alunos. Quando fazem login, as famílias/cuidadores veem o mesmo painel que ajuda os alunos a definir metas e acompanhar seu progresso. Eles também podem visualizar projetos atuais, desempenho em habilidades cognitivas e testes (avaliações de conteúdo) e progresso em direção a metas individuais, permitindo que eles apoiem o aprendizado de seus alunos. As escolas podem optar voluntariamente por enviar mensagens de texto por meio da *Summit Learning Platform* aos pais/responsáveis sobre o progresso de seus alunos na escola. Por exemplo, se um aluno tem uma tarefa para cumprir, a escola pode enviar uma mensagem de texto para as famílias/cuidadores, incentivando-os a perguntar ao aluno sobre a tarefa e/ou interagir com eles sobre seu progresso. Famílias/cuidadores podem optar por sair a qualquer momento.

tem sido aplicada pelas plataformas, com adesão de instituições públicas que poderiam desenvolver suas próprias plataformas (POCHMANN, 2020), evitando o avanço das plataformas e do capitalismo de vigilância, que subsume a educação no intuito de transformá-la, exclusivamente, em campo de desenvolvimento econômico.

Se não bastasse todos os processos de responsabilização (FREITAS, 2012) que o neotecnicismo (SAVIANI, 2011) coloca sobre os ombros dos docentes, o contexto do avanço das plataformas, agravado pelo contexto pandêmico, traz mais responsabilização para os docentes e provoca vários tipos de intensificação do trabalho e constrangimentos profissionais, uma vez que agora o currículo a ser utilizado, as ideias que serão trocadas com os estudantes e as aulas a serem ministradas passarão pelo crivo dos pais dos alunos, fazendo com que o conceito de vigilância vá além da ideia de acúmulo de dados. A vigilância aqui adquire, também, características de patrulha ideológica dirigida aos docentes.

Para Hillman (2021), há pressupostos de aumento de responsabilização docente na medida em que a plataformização da educação acarreta numa série de novas demandas para os professores. Além das atribuições já dadas no campo educacional, os docentes precisam dar conta de prover uma segurança digital e segurança de dados dos estudantes, bem como promover a observância das interações dos estudantes na plataforma, de forma a assegurar sua privacidade, a privacidade dos estudantes e prevenir comportamentos inapropriados nos momentos on-line.

Ainda nesse contexto, novos desafios têm surgido a cada dia no mundo da educação plataformizada, o *cyberbullying* tem que ser evitado, sem, no entanto, o docente ter controle disciplinar como tem na aula presencial, aqui, toma lugar da proximidade na relação presencial entre docente e estudante, um processo educativo mediado por ferramentas digitais, que, por sua vez, os docentes são obrigados a dominar para melhor atender aos seus alunos.

A plataformização do trabalho docente já tem trazido consequências importantes para o trabalho dos professores, no sentido de precarizá-lo, e, pressupõe-se essas tensões foram muito agravadas em função da pandemia. Seria impossível não trazer dados e análises dos efeitos da pandemia sobre a educação, assim como os demais setores das mais diversas sociedades, a educação sofreu tensões importantes durante a pandemia que podem se tornar perenes num possível pós-pandemia.

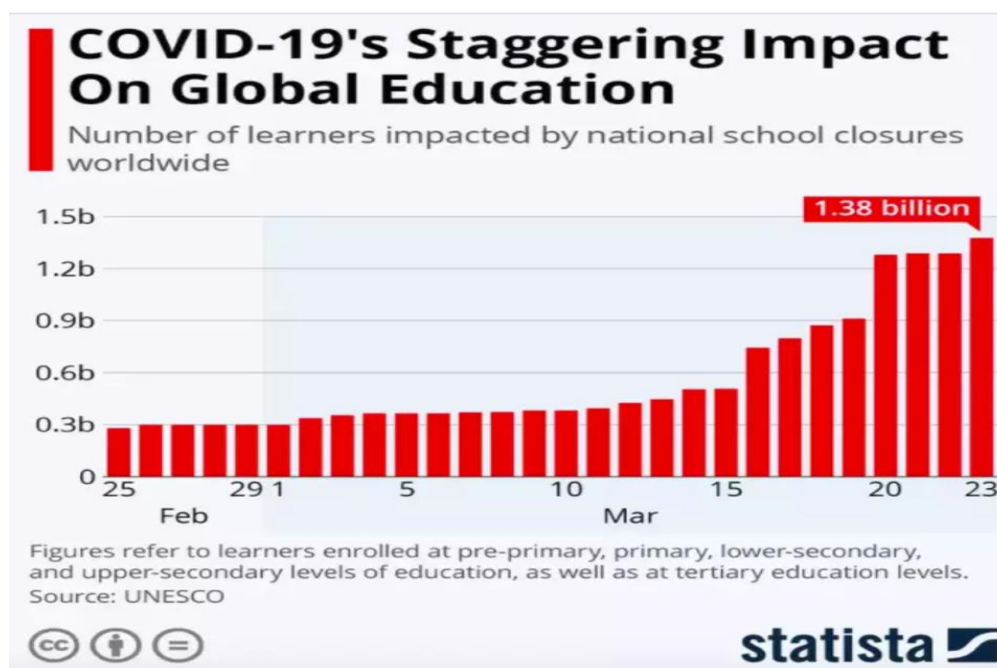
Essas tensões foram do esvaziamento de escolas à inserção de tecnologias da informação no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Li e Lalani (2020)⁷⁰, a pandemia

⁷⁰ Disponível em: < <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/> > Acesso em: 20 de novembro de 21

fechou escola ao redor do globo, estimando-se em 1.2 bilhões de crianças, em 186 países, fora de sala de aula em função da covid-19.

Como resultado deste número houve uma mudança significativa, no mundo todo, para o modo *E-learning*, para que fosse possível viabilizar aulas online através das plataformas digitais. As autoras supracitadas defendem que a plataformização da educação é uma tendência com fortes indícios de se tornarem perenes. Os números aqui expostos são assim representados:

Figura 8 - Impacto da COVID na educação em escala global.



Fonte: (LI & LALANI, 2020)

Os números são impressionantes, mesmo antes da pandemia já havia um crescimento significativo dos processos de plataformização na educação. Segundo as autoras supracitadas:

With this sudden shift away from the classroom in many parts of the globe, some are wondering whether the adoption of online learning will continue to persist post-pandemic, and how such a shift would impact the worldwide education market. Even before COVID-19, there was already high growth and adoption in education technology, with global edtech investments reaching US\$18.66 billion in 2019 and the overall market for online education projected to reach \$350 Billion by 2025. Whether it is language apps, virtual tutoring, video conferencing tools, or online learning software, there has been a significant surge in usage since COVID-19⁷¹ (LI & LALANI, 2020).

⁷¹ No ato da escrita da pesquisa esta publicação não tinha tradução, segue tradução livre: Com essa mudança repentina da sala de aula em muitas partes do mundo, alguns estão se perguntando se a adoção do aprendizado online continuará persistindo após a pandemia e como essa mudança afetaria o mercado educacional mundial. Mesmo antes do COVID-19, já havia alto crescimento e adoção em tecnologia educacional, com investimentos globais em

Os números expostos aqui nos dão uma ideia da força que as plataformas já tinham antes da pandemia, decorrente do desenvolvimento tecnológico, próprio dos avanços de uma indústria 4.0. No contexto pandêmico, com a exigência do distanciamento social, a educação no modo remoto, se tornou obrigatória e com essa obrigatoriedade houve o avanço da plataformização educacional em escala global.

Plataformas digitais de diversas empresas, sobretudo as denominadas GAFAM, começaram um processo de avanço comercial sobre o campo educacional, sobretudo sobre os sistemas educacionais públicos, que são detentores de recursos abundantes para o financiamento da introdução de tecnologia no processo educativo.

O que Li e Lalani (2020) colocam como tendências na educação pós-pandêmica, é uma contradição onde se encontram a ideia de que a educação plataformizada será uma experiência pobre, do ponto de vista educacional, dada a rapidez do crescimento dessa modalidade de ensino em função da pandemia.

Na contramão dessa afirmação, as autoras sustentam que o ensino híbrido conhecerá uma ascensão e consolidação através das plataformas trazendo benefícios para o setor educacional. A consequência, tanto para os estudantes, quanto para o corpo docente, já fora levantada neste estudo.

Do avanço no processo de precarização, alienação, desprofissionalização, informalização, proletarização, intensificação do trabalho docente, o que é representado aqui na expressão da própria uberização do trabalho, à tendência no trabalho docente no provável pós-pandemia será a e um permanente processo de degradação das condições do trabalho docente que colocam a educação numa situação de risco de piora na sua qualidade e na qualidade do trabalho dos professores.

6.3. COGNA: UM CONGLOMERADO EDUCACIONAL A SERVIÇO DA PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO, DA PLATAFORMIZAÇÃO E DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Antes de mais nada é preciso notar o impasse existente hoje entre os pesquisadores a respeito dos termos plataformização e uberização. Os dois termos têm sido utilizados para dar

edtech atingindo US\$ 18,66 bilhões em 2019 e o mercado geral de educação on-line projetado para atingir US\$ 350 bilhões até 2025. Sejam aplicativos de idiomas, aulas virtuais, ferramentas de videoconferência ou software de aprendizado online, houve um aumento significativo no uso desde o COVID-19.

cabo de discussões a respeito de como as TICs têm modificado o modo de produção e as formas de relação de trabalho na sociedade contemporânea.

Grohmann (2020) argumenta que o termo uberização, embora largamente utilizado nesse debate, escamoteia uma miríade de situações que ocorrem no processo de plataformação do trabalho e que o uso desse termo encurtaria o alcance do debate. O mesmo autor afirma que há uma centralidade no uso do termo uberização e isso acaba por tornar invisível uma “multiplicidade de atividades de trabalho mediadas por plataformas além da própria Uber” (p. 111).

Fontes (2017) coloca o processo de uberização na centralidade por observar nesse fenômeno elementos que podem ser balizadores para o processo de espoliação do trabalho no contexto das TICs. A autora cita, por exemplo, o bloqueio jurídico que a Uber promove, pela completa ausência de contrato de trabalho, aos trabalhadores e suas lutas por direitos trabalhistas e essa tese é a tese central do nosso estudo, sendo por isso o termo “uberização” utilizado com mais ênfase para descrever processos de domínio de tecnologias sobre relações de trabalho que estão também representados pela plataformação.

Assim, para entendermos o uso do termo “uberização” como termo que representa os processos de mudança nas relações de produção e regulação do trabalho utilizamos elucidação de Fontes (2017) quando afirma que:

A empresa Uber figura aqui apenas como exemplo, embora extremamente elucidativo. Em diferentes ramos de atividade, nas diversas modalidades de contrato, descontrato e subordinação do trabalho, por exemplo, observa-se uma mescla de formas similares. No campo brasileiro, a engorda de animais (frangos e porcos), a produção de ovos etc., é realizada por pequenos proprietários, que devem assegurar, por seus próprios meios (em geral, através de endividamento bancário) as instalações exigidas e certificadas por grandes empresas agroindustriais. Estas, detentoras dos recursos sociais de produção, definem o processo de trabalho e o tempo máximo de sua realização (como o tempo de engorda de cada tipo de animal). Os pequenos proprietários convertem-se em elos de uma enorme cadeia produtiva, na qual realizam processos similares aos que o operário parcelar executa em grandes indústrias, arcando com os custos físicos de implantação e de manutenção do processo e sem... salário. Como alguns dos motoristas Uber, permanecem proprietários dos meios diretos de produção, mas sua atividade é subordinada diretamente ao capital sem mediação de relação empregatícia. Diferentemente dos motoristas da plataforma Uber, ainda possuem pequenos quinhões de terra. São facilmente expropriáveis, a começar pelos bancos que financiam as instalações técnicas e, a qualquer atraso, podem retirar-lhes a propriedade (FONTES, 2017, p. 61).

Utilizaremos o termo plataformação nesse tópico para contemplarmos e ampliarmos o debate a respeito da inserção das formas de produção, regulação e contratação do trabalho docente no contexto das TICs, visando dar melhor suporte para o entendimento do fenômeno das alterações no mundo do trabalho como um todo no contexto atual.

É notório o crescimento da influência de corporações educacionais na educação básica do Brasil, e nesse contexto o igual crescimento do fenômeno da plataformização das estruturas educacionais que alteram as formas de se fazer educação. Esse fenômeno vem tomando corpo e provocando diversas mudanças que atingem desde os elementos pedagógicos ao trabalho docente e suas formas de contratação e manutenção.

O apostilamento, que engessa o currículo e tenta prescrever o trabalho intelectual, os esquemas pedagógicos prontos, que não enxergam realidades locais, as formações e “reciclagens” de professores, que servem mais para incutir a ideologia da privatização do que promover formação continuada, avaliações do tipo standard, que são veículos de responsabilização dos professores, são ocorrências históricas já apontadas por Freitas (2012) e que vem promovendo formas de gestão empresarial no serviço público como um todo e no campo educacional.

Mais recentemente se tem observado o crescimento de outro fenômeno, a reboque do desenvolvimento da indústria 4.0 e das TICs, e que busca sistematizar o trabalho a partir de plataformas digitais online que gerenciam serviços os mais diversos, falamos aqui do fenômeno da plataformização, que é parte da chamada economia digital⁷².

⁷² Usaremos a definição de Srnicek (2017) para economia digital e para plataformização :

As a preliminary definition, we can say that the digital economy refers to those businesses that increasingly rely upon information technology, data, and the internet for their business models. This is an area that cuts across traditional sectors including manufacturing, services, transportation, mining and telecommunications. And is in fact becoming essential to much of the economy today. Understood in this way, the digital economy is far more important than a simple sectoral analysis might suggest. In the first place, it appears to be the most dynamic sector of the contemporary economy an area from which constant innovation is purportedly emerging and that seems to be guiding economic growth forward. The digital economy appears to be a leading light in an otherwise rather stagnant economy context. Secondly, digital technology is becoming systematically important, much in the same way as finance. As the digital economy is an increasingly pervasive infrastructure for the contemporary economy, its collapse would be economically devastating. Lastly, because of its dynamism, the digital economy is presented as an ideal that can legitimate contemporary capitalism more broadly (SRNICEK, 2017, p. 04).

No ato da escrita da pesquisa esta publicação não tinha tradução, segue tradução livre: Como definição preliminar, podemos dizer que a economia digital se refere àqueles negócios que dependem cada vez mais da tecnologia da informação, dados e internet para seus modelos de negócios. Esta é uma área que atravessa setores tradicionais, incluindo manufatura, serviços, transporte, mineração e telecomunicações. E está de fato se tornando essencial para grande parte da economia hoje. Entendida dessa forma, a economia digital é muito mais importante do que uma simples análise setorial poderia sugerir. Em primeiro lugar, parece ser o setor mais dinâmico da economia contemporânea, uma área da qual a inovação constante está supostamente emergindo e que parece estar orientando o crescimento econômico. A economia digital parece ser uma luz de liderança em um contexto de economia bastante estagnada. Em segundo lugar, a tecnologia digital está se tornando sistematicamente importante, da mesma forma que as finanças. Como a economia digital é uma infraestrutura cada vez mais difundida para a economia contemporânea, seu colapso seria economicamente devastador. Por fim, por seu dinamismo, a economia digital se apresenta como um ideal que pode legitimar o capitalismo contemporâneo de forma mais ampla.

Srnicek (2017)⁷³, argumenta que no contexto da internet das coisas (IOT), a econômica digital cresce, na medida em que vai gerindo, atividades econômicas como a computação de dados e modelos de que utilizam a tecnologia da informação como plataforma de desenvolvimento.

Ainda na mesma análise afirma-se que a economia digital tem influenciado também os modelos mais tradicionais de negócios como a produção industrial, os serviços, o setor de transporte, mineração e telecomunicações, isso nos dá uma ideia da envergadura desse tipo de economia, que vem tomando praticamente todos os setores que geram riqueza no mundo capitalista, daí a importância das crescentes análises que surgem neste campo e que estão buscando entender as implicações da economia digital e da plataformização para a humanidade.

É importante ressaltar aqui que toda a engrenagem da economia digital se baseia na obtenção de dados para análise de tendências e influência de modos de consumo. Para Grohmann (2020) há um fenômeno denominado de datificação da sociedade, onde a vida cotidiana passa a depender diretamente da centralidade dos algoritmos e dados que são gerados e colhidos no cotidiano, o mesmo autor afirma que o próprio modo de produção capitalista já é visto como tendo em sua centralidade o fenômeno da datificação, já expressa esse novo modo produtivo tanto em sua reprodução como em sua circulação.

É essa metabolização da infraestrutura capitalista a partir da datificação que gera a economia digital e suas implicações para a transformação da economia e das relações de trabalho que emergem a partir das (des) regulações que as TICs promovem no setor produtivo da sociedade contemporânea, onde a força de trabalho não justifica de forma global a geração de riqueza: “trazendo um novo padrão de acumulação e de extração de valor no capitalismo com uma crescente assimetria entre produção e circulação do capital” (GROHMANN, 2020, p. 110).

Ainda segundo Grohmann (2020), é a articulação entre a tecnologia, que evidencia nas atuais estruturas do capital a importância dos dados, com a financeirização da economia, que impulsiona a economia digital, fazendo com que haja uma modernização do sistema capitalista, pautada nas transformações que, necessariamente, espoliam o trabalho em nome da uberização da vida, regulada pelas plataformas digitais no atual contexto produtivo.

Srnicek (2017), argumenta que a economia digital é mais que apenas um setor da economia, no contexto da informatização, a economia digital constitui o modelo mais dinâmico da economia contemporânea, enquanto realidade e tendência, é o setor que tem o aporte

⁷³ Todas as citações de Srnicek (2017) são fruto de traduções nossas.

necessário para exercer o domínio e o monopólio de toda atividade produtiva na contemporaneidade, e que guia o crescimento econômico capitalista no contexto histórico atual.

Desta forma a economia digital tem tomado vulto de importância sistêmica, se equiparando ao setor financeiro como elemento estruturante do capitalismo. Assim, a economia digital penetra de forma contundente na própria infraestrutura do capitalismo, podendo assim arruí-lo caso venha a entrar em crise, expondo uma das contradições do capitalismo, a de que o próprio avanço tecnológico, que transforma trabalho vivo em trabalho morto, pode levar ao colapso do sistema capitalista (HARVEY, 2016).

E o que se aponta como tendência no contexto da economia digital e plataforma dos serviços? Srnicek (2017) argumenta que a IOT é a forma de coletar dados que as empresas utilizam e que a IOT vai guiando tendências de consumo e padrões de comportamento das pessoas. Assim:

tecnologias usáveis⁷⁴ são outro elemento importante da IOT do consumidor. A Nike, por exemplo, está usando tecnologias usáveis e tecnologia de fitness para trazer os usuários para sua plataforma e extrair seus dados. Embora todos esses dispositivos possam ter algum valor de uso para os consumidores, a área não tem sido impulsionada por consumidores que clamam por eles. Em vez disso, a IOT do consumidor é apenas inteligível como uma extensão da gravação de dados baseada em plataforma para as atividades diárias. Com a IOT do consumidor, nossos comportamentos diários começam a ser registrados: como dirigimos, quantos passos damos, quão ativos somos, o que dizemos, para onde vamos e assim por diante. Isso é simplesmente uma extensão de uma tendência inata dentro das plataformas. Portanto, não é surpresa que uma das aquisições mais recentes do Facebook, o sistema Oculus Rift VR, é capaz de coletar todos os tipos de dados sobre seus usuários e usa essas informações como parte do discurso de vendas para os anunciantes (SRNICEK, 2017, p. 56).

Não é de se espantar que após conversas com amigos ou familiares sobre determinados produtos o consumidor veja exposto em suas redes sociais anúncios dos mesmos produtos, ou produtos relacionados, as conversas próximas de aparelhos celulares. A economia digital alcança assim os mais diversos setores da vida social e pode, como exposto acima, invadir a intimidade das pessoas ao mesmo tempo em que direciona seu comportamento, criando nexos psicofísicos para a metabolização do capital.

Uma das tendências apontadas por Srnicek (2017) é a do domínio, pela economia digital em sua maior expressão, as plataformas, das atividades que impulsionam a economia e a consolidação de hegemonia que influenciará a quase totalidade dos setores que geram trabalho,

⁷⁴ Optamos por utilizar “usáveis” no lugar de “vestíveis” para a palavra “wearable”. De acordo com o dicionário Cambridge “wearable” é usado como “usável” quando usado para roupas mas no caso de “wearable technology” a palavra “vestível” cabe melhor. No entanto, para a língua portuguesa, o sentido de “usável” para uma tecnologia que se adequa ao consumidor foi a opção mais adequada que achamos no contexto do nosso uso linguístico. Disponível em: < <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/wearable> > Acesso em: 25 de dez. de 20

entre eles a educação, que cada vez mais é vista como produto e ser explorado por plataformas digitais.

Uma das questões que impulsionam essa tese é a que reflete sobre como a economia digital e a plataformização agem sobre os trabalhadores e em especial sobre o trabalhador docente. Nesse sentido é importante notar que as consequências para quem produz passa pelos fenômenos já citados ao longo desta tese: precarização, responsabilização, intensificação e terceirização:

A parte mais notória dessas empresas é a terceirização de trabalhadores. Na América, essas plataformas entendem legalmente seus trabalhadores como "contratados independentes" em vez de "funcionários". Isso permite que as empresas economizem cerca de 30 por cento nos custos trabalhistas, cortando benefícios, horas extras, dias de licença médica e outros custos (SRNICEK, 2017, p. 40).

O autor supracitado argumenta que a plataformização, fruto da economia digital, aprofunda um processo de terceirização que já era tendência desde os anos 1970. Grandes empresas como a Nike, por exemplo, já se utilizavam do expediente da terceirização para contratar seus prestadores de serviço independentes. A intensão, por certo, é burlar ou anular leis trabalhistas mais sólidas e por abaixo ganhos do chamado estado de bem-estar social, que faliu como forma de regulação do trabalho sobretudo com as crises do capital.

Para Grohmann (2020) a plataformização cria uma dependência de trabalhadores e usuários em relação aos seus serviços e produtos, ao mesmo tempo em que provoca alterações nas relações de trabalho, que, por sua vez, concorrem para a intensificação, a precarização e a flexibilização do trabalho.

Nesse contexto, que trata do avanço tecnológico para a degradação das relações de trabalho e de suas condições de realização, a década de noventa assistiu à “transição para uma ‘*justi-in-time*’ era de trabalhadores descartáveis” (GROHMANN, 2020, p.40), pondo em marcha um processo de degradação do trabalho que está em desenvolvimento acelerado no momento em que estas palavras são escritas. Ainda para Srnicek (2017):

uma das principais razões pelas quais os telefones celulares se tornaram essenciais em países em desenvolvimento é que eles não são indispensáveis no processo de encontrar trabalho nos mercados de trabalho informais. A *gig economy*⁷⁵

⁷⁵ Gig economy statistics show a free market system where organizations and independent workers engage in short-term work arrangements. BLS data suggest that in 2017 the US gig economy had 55 million participants. It's estimated that 36% of US workers take part in the gig economy and 33% of companies extensively use gig workers. The word “gig” refers to the transient nature of the job itself. The gig economy definition encompasses all sorts of contingent work arrangements, for example: Freelancers; Consultants; Independent contractors and professionals, Temps (temporary contract workers). Disponível em: < https://zety.com/blog/gig-economy-statistics?utm_source=google&utm_medium=sem&utm_campaign=12124751036&utm_term=%2Bgig%20%2Beconomy&network=g&device=c&adposition=&adgroupid=115633480214&placement=&gclid=CjwKCAiA_o >

do avanço tecnológico sobre os arranjos produtivos, na medida em que o domínio das tecnologias avança e converge o processo educativo em mais um espaço de avanço da tecnologia para o lucro.

Neste contexto cresce em importância os cursos online massivos (MOOCs)⁷⁶, cuja característica principal, de acordo com as ideias Van Dijck (2018), é a capacidade de operar modelos de governança de negócios ao mesmo tempo em que imitam o modelo de rede social e no mesmo momento em que afetam os valores pedagógicos e econômicos das instituições educacionais.

Os MOOCs têm a capacidade de ir além da apenas uma ferramenta educacional, nesse sentido, a plataforma deixa de ter o caráter de uma mera ferramenta educacional para se tornar num elemento estruturador do fenômeno da educação no século XXI, mobilizando elementos gerencialistas para que a educação tenha ainda mais o formato mercadológico.

É importante notar que Van Dijck (2018) alerta-nos para o fato de que as mídias educacionais não são meras ferramentas para uso pedagógico, e se constituem, na verdade, em plataformas que são formadas por um conjunto de elementos econômicos, tecnológicos e sócio-culturais que afetam, não apenas o processo e ensino-aprendizagem em si, mas, sobretudo, os ambientes de ensino, as formas pedagógicas e as relações sociais envolvidas nesse processo.

Há de se destacar que de acordo com essa lógica as relações trabalhistas que regulam a vida dos profissionais docentes, bem como seu papel no processo de ensino-aprendizagem, também se modificam, e como temos apontado nesse estudo, as modificações ocorrem no sentido de precarizar e uberizar o trabalho docente.

Um dos fenômenos que estão atrelados a uma educação platformizada é a datificação, ou seja, o uso de dados para regular o ambiente educacional, colocando a educação como refém da quantificação, que retira da educação o seu caráter qualitativo, dando-lhe as feições de mecanismos comerciais que utilizam dados para alimentar sistemas avaliativos do tipo standard (FREITAS, 2012) com implicações diretas no aprendizado dos estudantes: Redução curricular, por exemplo, e dos professores, responsabilização e aumento de concorrência entre os profissionais docentes.

Várias são as implicações da platformização para a educação, algumas dessas implicações começam a ser analisadas em função de serem fenômenos relativamente recentes, entre suas implicações para o setor educacional está a possibilidade de mudança na ideia de

⁷⁶ Tradução nossa para a sigla MOOCs – Massive Open Online Courses.

educação como um bem público, sendo está, na visão dos gestores empresariais que controlam as plataformas, um campo promissor para expansão de negócios e privatização. Assim:

Em primeiro lugar, as plataformas educacionais tendem a subjugar seus princípios pedagógicos aos mecanismos de mídia social; em segundo lugar, a eficácia do software educacional e dos sistemas de rastreamento de dados em escolas e universidades até agora foram mal testados, mas são apresentados como correções muito necessárias para instituições educacionais desatualizadas; e terceiro, a incorporação da educação online em um mundo global de plataformas comerciais de alta tecnologia pode transformar a noção de educação como um bem público (VAN DIJCK, 2018, p. 8).

É nesse contexto de reestruturação pedagógica, social e trabalhista que a plataformização da educação vem se consolidando no Brasil. Sua facilidade na adaptação as necessidades dos novos tempos, acelerado pela pandemia de covid-19⁷⁷, a captação de dados, que manipulam os “consumidores” e/ou educandos para maior adesão a essas plataformas, que faz urgente uma reflexão sobre esses processos de plataformização.

A educação online avança com rapidez sobre o setor privado e tem olhos ávidos por expansão também no setor público. O alerta que Van Dijck (2018), nos faz é que essas plataformas estão tentando, em nome de sua expansão comercial, transformar a noção de educação como bem público, e isto significa que a ideia de educação como mercadoria avança com a mesma velocidade que avança a adesão a esta visão de educação tecnológica, onde a tecnologia é disposta em favor da expansão de negócios em detrimento do desenvolvimento pedagógico e do acesso ao ensino para todos.

Segundo informações disponibilizadas no seu próprio *site* a Cogna (2020)⁷⁸ se apresenta como uma *holding* formadas por instituições como a Kroton, a Platos, a Saber e a Somos educação. Os números são hercúleos, a holding conta com uma clientela de aproximadamente 2,4 milhões de estudantes brasileiros que vão da educação básica ao ensino superior. Ainda segundo o site que hospeda esta holding os programas sociais da Cogna geram um impacto de aproximadamente 431,1 milhões de reais para as comunidades onde atua.

Com essa configuração e números em investimentos a Cogna se torna uma holding com a quase totalidade do mercado educacional no Brasil. A estrutura das empresas que compõe essa holding se apresenta desta forma:

⁷⁷ Debateremos adiante as questões referentes a pandemia e os aproveitamentos dos tecnocratas para o avanço neoliberal sobre a educação.

⁷⁸ Disponível em: < <http://www.cogna.com.br/#lp-pom-block-30> > Acesso em: 13 Jan 2021

Figura 9 - Estrutura Cogna Educação.



Fonte: < <http://www.cogna.com.br/#lp-pom-block-30> >

Os números que a Cogna apresenta são referentes as marcas que compõem essa *holding*, assim, por exemplo, e ainda segundo o site que hospeda a *holding* Cogna: São 844 mil estudantes (Graduação presencial e EAD) vinculados a Kroton; 44 mil estudantes (Pós-graduação) atendidos pela Platos, com 176 unidades de ensino superior e mais de 1500 pólos de ensino digital.

Faz parte ainda desse conglomerado educacional, atuante também na educação básica: 31 mil estudantes em 52 escolas geridas pela Saber; 22 mil estudantes que se distribuem nas 122 unidades geridas pela Red Balloon e 1,5 milhões de estudantes, clientes das mais de 4,2 mil associadas a vasta. Assim são apresentados os números da Cogna:

Figura 10 - Perfil corporativo Cogna.

Kroton	Platos	Saber	Vasta
292 mil Alunos Presenciais	7 mil Alunos Presenciais	52 Escolas Próprias / Geridas por Contratos	4,2 mil escolas parceiras (conteúdo principal)
552 mil Alunos Digitais	36 mil Alunos Digitais	31 mil Alunos	1,3 milhão alunos (conteúdo principal)
176 Unidades Próprias		122 unidades Red Balloon	636 escolas parceiras (conteúdo complementar)
1.536 Polos		22 mil alunos	213 mil alunos (conteúdo complementar)

Fonte: < <http://ri.cogna.com.br/a-kroton/perfil-corporativo/> >

Cabe salientarmos aqui que essa holding funciona com um aparato de instituições, que formam um esquema, formatado para dar suporte “em todas as direções”, no que se refere ao mercado educacional. Cada uma das instituições que compõem a Cogna cobre um nicho de mercado educacional de forma que nenhum ambiente com potencialidade mercadológica fique livre de ser explorado.

Essas empresas operam em conjunto, a Kroton, por exemplo atua em modo B2C (Business to consumer), a modalidade B2C opera oferecendo serviços diretamente ao consumidor, ou seja, ao estudante do ensino superior presencial ou EAD.

Por sua vez a Platos opera na modalidade B2B2C (Business to Business to Consumer), atuando como plataforma de serviços educacionais, esta empresa oferece serviços e soluções para instituições de ensino superior, gerindo e capacitando instituições para oferecimento de serviços ao consumidor.

A Saber atua em modo B2C para o ensino básico, está envolvida com o PNLD, o que demonstra o envolvimento de empresas privadas no setor público educacional, atuando em 13 Estados da federação. A Somos atua em B2B como plataforma de serviços para escolas do setor privado em todo o país.

O alcance da Cogna, como foi demonstrado acima, atuando diretamente com os consumidores e, atuando também, com quem oferece serviços educacionais, é prova de como a plataformização da educação está se tornando um processo de consolidação e monopolização dos serviços educacionais por tais plataformas.

Uma vez atuando em todas as esferas do ensino, essas plataformas conjugam em si a quase totalidade dos serviços oferecidos para o setor educacional e monopolizam, como é próprio do capitalismo que prega a livre concorrência, mas sucumbe diante de suas próprias contradições, os serviços, podendo assim adotar prerrogativas que podem muitas vezes ser contrárias aos interesses dos docentes.

A Cogna apresenta em seu relatório de sustentabilidade, onde faz um balanço de todas as suas ações corporativas, os caminhos que está seguindo para adentrar ao setor público da educação. Uma ação que chama a atenção é a intenção, com anuência de leis aprovadas com esse intuito, de promover a formação e capacitação ou, como é comum na linguagem da Cogna, na mudança do *mindset* (sic) dos “colaboradores”, que irão atuar no programa de alfabetização do governo Bolsonaro. Assim, a Cogna mira a PNA como campo de atuação, desta forma, segundo o relatório de sustentabilidade Cogna:

Para 2020, como parte da PNA, está previsto o lançamento do Programa de Alfabetização Escolar, pelo MEC, com foco na formação de professores, em apoio

pedagógico e em valorização dos profissionais de educação, incluindo gestores educacionais. Outra iniciativa prevista é o Conta pra Mim, um programa com o objetivo de incentivar a leitura para crianças em ambiente familiar. Em 2019, outro anúncio envolveu o lançamento do programa Novos Caminhos, do MEC, que abre novas oportunidades e novos cursos com foco nas demandas do mercado e nas profissões do futuro. O programa tem como ambição potencializar a educação profissional e tecnológica com incremento de 80% nas matrículas — subindo de 1,9 milhão para 3,4 milhões — até 2023. Sendo assim, para 2020, o MEC divulgou os procedimentos e critérios para habilitação de Instituições Privadas de Ensino Superior (Ipes) interessadas em ofertar cursos de educação profissional técnica de nível médio (COGNA, 2019, p. 23).

O programa Novos caminhos tem como meta, segundo o Portal do MEC : “Ampliar o acesso à educação profissional e tecnológica de qualidade, fortalecendo o uso de novas tecnologias e a promoção de ações voltadas ao alinhamento da oferta com as demandas do setor produtivo” (MEC, 2020) e como eixos estratégicos de suas ações a implementação de : “Gestão de resultados, inovação e empreendedorismo, articulação e fortalecimento” (Idem), assim, o MEC dá fortes indicadores de que vem adotando a mentalidade empresarial para a educação.

Sabemos que a gestão por resultados é uma estratégia de vigilância baseada na responsabilização, própria do gerencialismo, a responsabilização, como argumentado por (FREITAS, 2012), é uma forma de implementar intensificação do trabalho e, conseqüentemente precarizar a atividade docente.

Os treinamentos dos “colaboradores” que a Cogna oferece estão, em sua maioria, voltados para a área de inovação tecnológica, com treinamentos como o *mindset* (sic) digital, e treinamento para a “internet das coisas” (COGNA, 2019,p. 58) , essa expressão invoca uma série de articulações com a uberização e/ou plataformização do trabalho e do trabalho docente como elencado por (SRNICEK, 2017; VAN DIJCK, 2018) com todas as conseqüências de precarização do trabalho que já foram debatidas e que levam a uma intensificação e informalização do trabalho.

A Cogna vem se esforçando para tornar o ambiente educativo cada vez mais digital, segundo o seu relatório de sustentabilidade a *holding* entende que o conceito de transformação digital vai além de investimentos em tecnologia, sendo necessário a implementação de um novo: “modelo cultural, de uma mudança na forma de trabalhar e de nos relacionarmos com o outro e o ambiente” (COGNA, 2019, p. 20). Esse esforço no treinamento e na mudança de *mindset* (sic) dos colaboradores é um dos pontos fortes da holding em questão. Ao todo, 260 “colaboradores” foram treinados presencialmente em modelos ágeis, mais de 300 “líderes” receberam capacitações relacionadas ao novo *mindset* digital, incorporando esses profissionais

ao mundo digital sem que, como podemos constatar, haja uma formação crítica em relação ao processo de plataformização dessas atividades.

Figura 11 - Treinamentos Cogna.

Treinamentos realizados (número de certificados)	2018	2019
<i>Mindset Digital</i>	3.957	7.278
As Habilidades do Futuro	2.002	6.380
Introdução ao Ágil	1.716	6.593
<i>Big Data</i> e Internet das Coisas	1.479	6.008
Conceitos Ágeis: SCRUM	1.501	5.533
<i>Design Thinker</i>	926	5.454
Inovação para Resultados	-	6.329
Transformação Digital	-	6.172
Cultura de Rede nos Negócios	806	5.360
Aprendendo a Aprender	-	5.078
Digital: Novas Formas de Trabalho	-	4.943
Total Geral	12.390	65.125

Fonte: Cogna (2019)

Todos os indicadores e análises supracitadas são reflexo do quanto a educação tem sido tomada por empresários como ponto de apoio para o avanço de negócios. A Cogna é um gigante no ramo educacional e seus números refletem, além de um domínio quase monopolista do campo educacional, tendências de consolidação de modelos de gestão que passam necessariamente pela uberização do trabalho docente.

O que está posto é o alcance de uma mentalidade gerencialista, que vai sendo metabolizada através da mudança de “*mindset*” dos colaboradores da Cogna. Essas mudanças na forma de pensar a educação são, também, mudanças nas formas de como os professores, o termo colaborador carrega em si a marca da flexibilização e da proletarização do docente,

podem aderir ao pensamento gerencialista fazendo com que seu “*mindset*” seja utilizado para que os próprios professores defendam medidas de precarização do trabalho docente.

6.4. A UBERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE COMO FATOR DE ALIENAÇÃO DO TRABALHO

O trabalho é o elemento fundante do ser social, na busca pela ontologia do ser social, encontramos a forma com que os homens e mulheres transformam a natureza e, de forma dialética, se transformam, se humanizando, num processo dialético que Márkus (2015) identifica como a humanização da natureza e a naturalização do ser humano. É no trabalho, no pôr teleológico, que representa a intencionalidade do ser se pondo na objetividade, que se forma o ser social. Desse modo, temos que:

É essa propriedade essencial ao trabalho – ser um tipo de reação ao ambiente que produz algo ontologicamente antes inexistente, algo novo – que possibilita ao trabalho destacar os homens da natureza. Em outras palavras, é a capacidade essencial de, pelo trabalho, os homens construírem um ambiente e uma história cada vez mais determinada pelos atos humanos e cada vez menos determinadas pelas leis naturais, que constitui o fundamento ontológico da gênese do ser social. E toda essa processualidade tem, no processo de generalização provocado pelo trabalho, seu momento fundante (LESSA, 2007, p. 51).

Dessa base laboral se ergue os elementos constituintes do aparato ontológico que dá lastro ao que somos, seres sociais, assim, a linguagem, a ciência, as artes, são elementos que sofrem as condicionalidades do trabalho. É a partir do trabalho que o ser do ser humano vai se constituindo e assim vai, o ser humano, deixando sua condição de animalidade para deixar emergir em si o ser social. Assim:

Enquanto ser biológico, o ser humano é um produto da evolução natural. Com sua autorrealização, que, naturalmente, também nele mesmo pode significar um retrocesso dos limites naturais, mas nunca o desaparecimento, a plena superação desses limites, o ser humano ingressa num novo ser e por ele mesmo fundado: o ser social (LUKÁCS, 2004, p. 102).

Como ser social que vai se formando no ato do trabalho, o ser humano pode achar sua liberdade ou sua prisão, quando alienado desse processo, na medida em que for perdendo o controle sobre o processo laborativo. O trabalho é, ao mesmo tempo, elemento constituinte do ser social e fator de sua alienação, quando o trabalho é subsumido pelo capital e o capital passa a dispor do ser social como ferramenta de reprodução de suas forças. A grande necessidade humana é, então, se (re) apropriar do trabalho subsumido pelo capital para que o ser social possa gozar de sua liberdade. Desta forma:

Só quando o trabalho for efetiva e completamente dominado pela humanidade e, portanto, só quando ele tiver em si a possibilidade de ser ‘não apenas meio de vida’, mas ‘o primeiro carecimento da vida’, só quando a humanidade tiver superado qualquer caráter coercitivo em sua própria autoprodução, só então terá sido aberto o caminho social da atividade humana como fim autônomo (LUKÁCS, 1978, p. 16).

No modo de produção capitalista, o ser social perde o controle sobre o trabalho, como ato de formação e autoformação, perde o controle sobre o ato de conceber o trabalho como transformação do seu meio, o mesmo trabalho ontológico que faz “o pior arquiteto ser melhor que a melhor abelha”, este, deixa de refletir sobre sua atividade e passa a ser apenas uma ferramenta, ou como diria Taylor⁷⁹, apenas um “gorila amestrado”, animalizando ainda mais a figura daquele que produz todas as riquezas.

O complexo social do estranhamento retira do ser social a capacidade de se realizar no produto do seu trabalho, retira-lhe também a capacidade de se reconhecer como parte integrante do grupo ao qual pertence. Talvez por isso, o reconhecimento por parte significativa dos trabalhadores, de sua importância e da importância de se ver enquanto parte de uma coletividade, seja tão complexo nos dias de hoje.

Nesse contexto o trabalho docente, já tensionado pelo fenômeno recente da uberização, tem passado por reconfigurações que descaracterizam sua função em muitos aspectos, dentre esses aspectos, podemos enumerar a perda do controle sobre a concepção do trabalho, o barateamento, a informalização e a desintelectualização de boa parte do corpo docente num fenômeno mundial, que acompanha o movimento da globalização, não só da economia, como das práticas de gerenciamento que têm sido incorporadas pelos sistemas de ensino.

Os recentes estudos sobre a economia de compartilhamento (*sharing economy*), e, sobretudo, sobre o que se esconde por trás da ideia de uma economia dita solidária, têm revelado que as práticas recentes da empregabilidade por aplicativos, plataformas ou as novas formas contratuais que arregimentam mão de obra, advindas de modificações nos sistemas de organização e regulação do trabalho, aprofundam os processos de alienação e captura de subjetividade, esse complexo de alienação é uma das reflexões importantes sobre o trabalho que o próprio Marx tratou em suas análises.

Os avanços das tecnologias e das novas formas de administração científica do trabalho fazem com que os processos de captura das subjetividades e as formas de dominação e alienação do trabalho se maximizem e o trabalhador docente passe a sentir efeitos como a desregulação,

⁷⁹ Reproduzo aqui nota de rodapé do próprio Gramsci, explicando a expressão: “A expressão de Frederik Taylor é citada a partir do livro de André Philip referido acima. Segundo Philip, Taylor considerava que um gorila amestrado poderia fazer o trabalho atualmente efetuado por um operário” (GRAMSCI, 2008, p. 69).

a intensificação, a precarização do trabalho e os elementos de individualização típicos do processo alienante, onde o trabalhador “se desrealiza e não se reconhece em sua relação entre ‘vida e gênero’ e ‘vida individual’” (ANTUNES, 2018, p. 95), fenômeno alienante típico de quem não se reconhece mais enquanto grupo, enquanto partícipe de coletivos sociais e enquanto elemento pertencente ao gênero humano. Dessa forma:

Esses procedimentos apresentam o assalariado como ator e aliado da empresa, militante em prol de sua causa. Levam ao seu conhecimento as múltiplas exigências da empresa, suas dificuldades, os desafios que ela tem de enfrentar, fazem com que ele tome consciência do papel que desempenha, da importância de sua disponibilidade, de seu engajamento, da regularidade e qualidade de seu trabalho etc. Dessa maneira, ele é incorporado a uma série de dispositivos que têm dupla função: a da valorização, promoção da pessoa, e ao mesmo tempo de sua incorporação à racionalidade, à filosofia, à cultura, às escolhas de gerenciamento da empresa. O objetivo é que os assalariados, como pessoas em sua individualidade e não como membros de coletivos com contornos e valores incontroláveis, se integrem à política da empresa e a levem adiante (LINHART, 2007, p. 111).

Essa mesma lógica de individualização tem adentrado ao serviço público pelas formas de privatizações indiretas cada vez mais comuns, com o advento da introdução de uma lógica empresarial, lógica de corporações ao ideário de modernização dos serviços oferecidos pelo Estado, em especial o serviço educacional. Como resultados desses processos de alienação introjetados na classe trabalhadora, temos:

A racionalização do processo produtivo, o forte disciplinamento da força de trabalho, a implantação de novos mecanismos de capital e de trabalho intensivo e o envolvimento mais ativo do intelecto no trabalho tornaram-se práticas recorrentes no processo de liofilização organizacional, no qual as substâncias vivas são eliminadas e o trabalho vivo é substituído pelo trabalho morto, pela maquinaria tecnológico-informacional-digital que hoje tipifica o processo de “enxugamento” das empresas (ANTUNES, 2018, p. 104).

Esse sentimento individualista fetichizado, essa reificação, que transforma pessoas em coisas, desconectadas com as questões coletivas mais cruciais, desconectadas das lutas coletivas contra o capital que aliena a todos, encontra nas novas regulamentações gerencialistas terreno mais que fértil para enraizar elementos de intensificação e controle do trabalho.

No âmbito da educação, é comum encontrarmos análises que tratam das formas de gerenciamento, típicas da ambiência de empresas privadas, que tomam conta das estruturas de administração desse serviço (FREITAS, 2012; OLIVEIRA, 2018). Dentre as consequências da uberização na educação está o processo de estranhamento do trabalho docente que abordaremos a seguir.

Cabe ainda algumas afirmações, para efeito de esclarecimento da relação educação-alienação, a respeito da própria função do sistema educacional enquanto fator de alienação. Se no bojo dos sistemas educacionais encontramos o trabalho docente alienado, onde professores vão paulatinamente, mesmo no setor público, tendo o produto do seu trabalho e o controle sobre o mesmo alienados de si.

Para Mészáros (2016), os sistemas educacionais são imprescindíveis para qualquer sociedade, a interpretação que a sociologia da do funcionamento das sociedades no modo capitalista de produção não pode renunciar às potencialidades que se encontram nas ações dos indivíduos, a visão que coloca o entendimento do funcionamento social exclusivamente nos modos e mecanismos de produção está, segundo o autor supracitado, equivocada.

Portanto, desse debate podemos extrair a convicção de que as potencias individuais estão em inter-relação direta com os sistemas produtivos, essas potencialidades são elemento de geração da força motriz que conduz a atividade produtiva de uma sociedade, isto é, o setor produtivo, no modo de produção capitalista é dependente de um sistema que forneça essas “potencialidades” para que o próprio sistema continue se reproduzindo. Daí que:

O complexo sistema educacional da sociedade também é responsável por produzir e reproduzir o quadro de referências de valores, dentro do qual os indivíduos particulares definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalisticamente refinadas não se perpetuam automaticamente. Elas são bem-sucedidas nisso apenas porque os indivíduos particulares “interiorizam” as pressões exteriores: eles adotam as perspectivas globais da sociedade de mercadorias como se fossem os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações. (MÉSZÁROS, 2016, p. 265-266)

É nesse sentido que se dá a constituição da crise do sistema educacional enquanto fator de alienação na formação humana, fazendo com que esta formação tenha papel preponderante na reprodução do sistema capitalista que é, por sua vez, reproduzidor de complexos de alienação, como analisados por Marx (2010) nos seus manuscritos de Paris (1844).

Mészáros (2016) ainda põe em suspensão a ideia do sistema educacional como elemento de reprodução da alienação, e da reprodução das relações de produção reificadas no contexto do capital, propondo uma transcendência do complexo de alienação, operando exatamente onde esse complexo é reproduzido, no sistema educacional, quando entende que:

A transcendência positiva da alienação é, em última análise, uma tarefa educacional, exigindo uma ‘revolução cultural’ radical para a sua realização. A questão em jogo não é simplesmente a mudança política das instituições de educação formal. (...) É por isso que a tarefa de transcender as relações sociais de produção capitalisticamente alienadas deve ser concebida no quadro de referência global de uma estratégia educacional socialista. (MÉSZÁROS, 2016, p. 266)

Desta forma entende-se que a educação é parte importante, tanto da reprodução do sistema que metaboliza a alienação, quanto de sua ruptura. Nesse sentido a educação ganha importância no debate sobre o trabalho e suas disrupções no que tange ao processo de formação/emancipação humana.

6.5. ESTRANHAMENTO DO TRABALHO DOCENTE: A UBERIZAÇÃO COMO GERENCIALISMO E DESREGULAMENTAÇÃO

Mediante uma perspectiva marxista, a análise acerca da alienação torna-se um tema importante para reflexão sobre a constituição do ser social, sobretudo, em sua relação com o trabalho, que em termos ontológicos tem um significado e se inserido no contexto do capital tem outro sentido, oposto ao primeiro.

Levando-se em consideração a importância do trabalho para a formação humana, a reflexão sobre a alienação e o conjunto de seus efeitos, o estranhamento, torna-se imperativo entender esta categoria e sua relevância para uma compreensão do fenômeno humano e de como o ser humano se constitui a partir de sua relação com as formas de trabalho, que se modificam no tempo e pela ação do próprio ser humano.

É importante ainda se compreender como ocorrem as cisões entre o ser humano e o trabalho no contexto da uberização das relações produtivas e como essas relações de alienação provocam sofrimentos psico-físicos e reprodução do próprio sistema de produção responsável pela reprodução desse processo de estranhamento.

Segundo a teoria elaborada por Marx, é no plano concreto e histórico que o ser social se forma, ainda que o plano histórico em que esse mesmo ser social têm se formado distorça, por força do processo de estranhamento, sua formação, uma vez que as relações sociais fundantes do ser são, nesse contexto, primordialmente capitalistas, trazendo para a distorção do processo formativo do ser elementos de divisão de classe e de exploração capitalista, que submetem homens e mulheres a um processo de exploração de espolia às bases do trabalho responsáveis pela própria formação desse ser social.

Historicamente, o trabalho tinha outra característica que não a de promover a cisão entre o ser humano, que produz através do trabalho, e o produto final desta atividade laboral. Assim, as relações de trabalho que vigoraram a partir do estabelecimento da propriedade privada, quando o ser humano passa a vender a sua força de trabalho para um capitalista, também representam a venda do próprio ser humano como mercadoria (MARX, 2007) dentro do contexto do capital.

Marx (2007, p. 87) nos dá indicações desse processo de formação por meio do trabalho, quando afirma que a humanidade se distingue dos outros animais, quando se põem a produzir os seus próprios meios de vida, criando condições materiais que atendem às suas demandas e produzem a vida material da qual se servem. Não obstante, Marx segue afirmando “O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção”.

O elemento fundante do processo de construção do ser social, como já citado, é o trabalho, entendido no sentido ontológico como a prática de transformação da natureza pelo ser humano. É nesse processo de transformação que o ser social se constitui, na medida em que se objetifica, ou seja, na medida em que os homens e as mulheres realizam, na materialidade, aquelas projeções ideais que foram previamente planejadas por eles. Assim, o trabalho é entendido como:

[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. [...] uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador (MARX, 2006, p. 211).

Assim, o trabalho é o elemento essencial que dá as condições da existência humana, atividade que humaniza o ser social na medida em que este transforma a natureza. A relação entre a humanidade e a natureza é dialética, portanto, o que há é uma “humanização da natureza e a naturalização do homem” (MÁRKUS, 2015, p. 48).

No sistema capitalista, todo esse processo de reprodução da vida se restringe às relações de produção para o consumo, fazendo com que as bases da formação do ser social sejam alteradas em nome das relações de mercado vigentes neste sistema. A exploração, levada a cabo nas condições materiais do sistema de mercado, desapropria o ser social de sua essência ontológica, fazendo com que este passe por um processo de alienação e de estranhamento, reificando o trabalhador, fazendo com que este perca sua essência e se desefetive (MARX, 2007), no momento mesmo da efetivação do trabalho.

Para Antunes (2012), o conjunto de alienações forma o fenômeno do complexo do estranhamento, num primeiro momento, o trabalhador aliena-se da própria natureza humana; num segundo momento, o trabalhador não se reconhece na sua atividade produtiva, perdendo o controle sobre a concepção do seu trabalho, desefetivação que ocorre no próprio ato de produzir; num terceiro momento, o trabalhador se encontra alheio ao produto do seu trabalho, no processo de exteriorização de sua atividade, o que nos leva ao quarto momento de alienação, que constitui o estranhamento do ser em relação ao próprio ser, em que este não se reconhece como elemento pertencente ao ser genérico.

O “complexo social do estranhamento” (*idem*, p. 122) coisifica e provoca o estranhamento do ser, desregulando e reconfigurando a subjetividade do trabalhador. Marx, refletindo sobre os efeitos da divisão do trabalho, que acarreta em estranhamento, afirma:

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria. Com a valorização do mundo das coisas (*Sachenwelt*)⁸⁰ aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (*Menshenwelt*)⁸¹. O trabalhador não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, 2008, p. 80).

E acrescenta:

A efetivação do trabalho tanto aparece como desefetivação que o trabalhador é desefetivado até morrer de fome. A objetivação tanto aparece como perda do objeto que o trabalhador é despojado dos objetos mais necessários não somente à vida, mas também dos objetos do trabalho. Sim, o trabalho mesmo se torna um objeto, do qual o trabalhador só pode se apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções. A apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento (*Entfremdung*)⁸² ⁸³que, quanto mais objetos o trabalhador produz,

⁸⁰ Expressões em alemão conforme citação no livro.

⁸¹ Todos os grifos, em todas as citações utilizadas neste trabalho são dos respectivos autores.

⁸² Entäußerung significa remeter para fora, extrusar, passar de um estado a outro qualitativamente distinto. Significa, igualmente, despojamento, realização de uma ação de transferência, carregando consigo, portanto, o sentido da exteriorização (que, no texto ora traduzido, é uma alternativa amplamente incorporada, uma vez que sintetiza o movimento de transposição de um estágio a outro de esferas da existência), momento de objetivação humana no trabalho, por meio de um produto resultante de sua criação. Entfremdung, ao contrário, é objetivação socioeconômica à realização humana, na medida em que veio, historicamente, determinar o conteúdo do conjunto das exteriorizações – ou seja, o próprio conjunto de nossa sociedade – através da apropriação do trabalho, assim como da determinação dessa apropriação pelo advento da propriedade privada. Ao que tudo indica, a unidade Entäußerung - Entfremdung diz respeito à determinação do poder do estranhamento sobre o conjunto das alienações humanas, o que, em Marx, é possível perceber pela relação de concetricidade entre as duas categorias: invariavelmente as exteriorizações (Entäußerungen) aparecem no interior do estranhamento, ainda que sejam inelimináveis da existência social fundada no trabalho humano (Marx, 2008, p. 16).

⁸³ Reproduzo aqui explicação de Meneses (1992, p. 10) sobre os termos para estranhamento, levando em consideração o problema das traduções dos termos do alemão para o português e os significados que esses termos têm. “Causa também dificuldade a dupla *Entfremdung* - *Entäußerung*, sobretudo depois que o marxismo vulgar introduziu *alienação* na linguagem cotidiana. Hyppolite, em geral, melhor inspirado, aqui trocou as significações.

tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital (MARX, 2008, p. 81).

Alienação: esse é o nome dado por Marx ao processo de distanciamento do trabalhador de seu trabalho, em que o produto do seu trabalho é concebido de forma a ser estranho ao seu produtor. Ainda segundo Marx:

Quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, tanto menos pertence a si próprio. É do mesmo modo na religião. Quanto mais o homem põe em Deus, tanto menos ele retém em si mesmo. O trabalhador encerra a sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto (MARX, 2008, p. 81).

O controle da subjetividade do trabalhador, a sua reificação, sua desefetivação, tem também no pensamento de Gramsci (2008b) sua expressão. Esse fenômeno é apresentado como um aprofundamento dos elementos de controle do industrialismo (fordismo), que ele adjectiva de “brutal” controle psicofísico do trabalhador. Dessa forma, é descrito o controle psicofísico do trabalhador a partir do americanismo:

Na América a racionalização do trabalho e o proibicionismo estão indubitavelmente conectados: as investigações dos industriais sobre a vida íntima dos operários, os serviços de inspeção criados em algumas empresas para controlar a *moralidade* dos operários são necessidades do novo método de trabalho. Quem menosprezasse estas iniciativas (mesmo que tenham fracassado), e visse nelas só uma manifestação hipócrita de *puritanismo*, negaria qualquer possibilidade de entender a importância, o significado e a meta objetiva do fenômeno americano, que é também o maior esforço coletivo conferido até agora para criar, com extraordinária rapidez e com a consciência da finalidade nunca vista na história, um novo tipo de trabalhador e de homem (GRAMSCI, 2008b, p. 69).

A cultura do americanismo, ainda segundo Gramsci (2008b), é uma renovação da base material, que forçou o advento de novas formas de civilização, as mesmas formas de civilização que vão explorar o trabalho de forma mais “eficiente”, as mesmas formas que criam uma nova “cultura”, com “uma nova epiderme” sobre as bases da cultura europeia.

Tudo isso com a finalidade de reduzir o trabalhador a apenas o seu aspecto físico, maquinal, podá-lo, constrangê-lo em sua intimidade para moldar um sujeito submetido aos padrões que os industriais supunham ser o aceitável. Assim, continua Gramsci:

Seguindo Gauvin, reservamos os termos *alienar*, *alienação* para *Entfremden*, *Entfremdung*. Quanto a *Entäusserung* – já que exteriorização corresponde melhor a *Äusserung* – buscamos outros termos e nos fixamos em *extrusão*, *extrusar*, emprestados da vulcanologia e da metalurgia.

Está claro que estes não se preocupam com a *humanidade*, com a *espiritualidade* do trabalhador, que imediatamente é aniquilada. Esta *humanidade* e *espiritualidade* não podem realizar-se senão no mundo da produção e do trabalho, na *criação* produtiva; esta era a máxima do artesão, do *demiurgo*, quando a personalidade do trabalhador se refletia completamente no objeto criado, quando ainda era forte a ligação entre arte e trabalho. Mas justamente contra esse *humanismo* que luta o novo *industrialismo*. As iniciativas puritanas têm como fim a conservação, fora do trabalho, de certo equilíbrio psicofísico que impeça o colapso fisiológico do trabalhador, premido pelo novo método de produção (GRAMSCI, 2008b, p. 70).

O tema da alienação é premente para uma melhor compreensão das relações de trabalho, em dias de avanço acelerado das modificações nas relações que o capital estabelece entre o trabalho e o trabalhador, ainda mais no contexto da flexibilização total do trabalho: “o quadro atual, portanto, potencializa a urgência histórica de um enfrentamento decisivo e real contra o poder da alienação” (MÉSZÁROS, 2016, p. 9). Assim, o processo de reestruturação produtiva e as novas morfologias do trabalho, partindo de elementos gerencialistas contemporâneos, com a inserção de tecnologias que concorrem ainda mais para a alienação do trabalho, tem chamado a atenção para a necessidade de aprofundamentos e de avanços nos estudos da categoria alienação.

O quadro de avanço do poderio da alienação, através do desenvolvimento das técnicas de gerenciamento e da própria globalização, como elemento fomentador de mecanismos de estranhamento do ser humano, por si, justifica a importância de se programar estudos a respeito deste objeto. Ainda sobre os efeitos danosos da alienação sobre o ser humano, quando este perde sua humanidade pelo trabalho que realiza, Lessa e Tonet afirmam:

Tal como uma besta, o ser humano entra no processo de trabalho para executar uma determinada produção por hora; tal como uma besta, suas funções biológicas (dormir, se alimentar etc.) serão os momentos em que, afastado da opressão da propriedade privada, o trabalhador pode, finalmente, ser humano. (LESSA e TONET, 2011, p. 94).

Essa reconfiguração tem uma de suas bases na inclusão de procedimentos de controle técnicos sobre a concepção e o trabalho dos professores. Esses procedimentos deslocam a centralidade do processo educativo para os elementos de gestão, com ênfase em resultados, como elencado por Freitas (2012), em que há uma tendência de estreitamento curricular, no qual, o currículo é moldado a partir das avaliações externas, que “geram tradições. Dirigem o olhar de professores, administradores e estudantes” (FREITAS, 2012, p. 389), fazendo com que a leitura e a matemática sejam hipervalorizadas, em detrimento de uma formação mais completa. Outros elementos são elencados por Freitas (2012) nesse contexto, como a

competição entre profissionais da educação e escolas, levados a competir por melhores índices de avaliação de escolares.

Como consequências diretas para o professor, o gerencialismo tem, ainda segundo Freitas (2012), promovido uma precarização da formação do professor, advinda de uma tendência cada vez mais pragmática das instituições formadoras, o que limita a formação desses profissionais às questões metodológicas, diminuindo sua capacidade de operar questões de planejamento ou reflexivas, que levam a uma “adequação metodológica, segundo requer cada aluno” (FREITAS, 2012, p. 394), ou até mesmo a própria capacidade de elaborar suas aulas, uma vez que estes ficam cada vez mais dependentes de uma atividade educativa apostilada e menos críticos em relação ao seu trabalho.

Todo esse processo se caracteriza por uma perda de controle do docente sobre a elaboração de seu trabalho, em que o controle dos processos e dos elementos de gestão, bem como a desregulamentação da profissão, se tornam peças centrais do controle do capital para ampliar os processos de provatização sobre a educação, é com esse controle que o sistema opera as atividades de regulamentação que levam à uberização do trabalho docente, objeto de nosso estudo.

Nesse contexto histórico, “tem havido uma tendência sistemática, durante este período, em direção a uma expansão daquelas posições com relativamente pouco controle sobre seu processo de trabalho” (APPLE, 2013, p. 5), em que procedimentos gerencialistas estão inculcando um controle técnico sobre o trabalho dos professores, promovendo a separação entre a concepção e a execução do trabalho e a desregulamentação desta atividade.

Essa separação entre concepção e execução da atividade docente se caracteriza como alienação do processo do trabalho. São muitos os efeitos dessa alienação sobre o trabalho docente, assim:

Desqualificação, controle técnico e proletarização são conceitos tanto técnicos quanto políticos. Eles significam um processo histórico complexo no qual o controle do trabalho foi alterado, no qual as qualificações que os trabalhadores desenvolveram ao longo de muitos anos são subdivididas em unidades atomísticas, redefinidas e então apropriadas pela gerência para aumentar tanto a eficiência quanto o controle do processo de trabalho. No processo, o controle dos trabalhadores sobre o ritmo, sobre a definição de formas apropriadas de fazer uma tarefa e sobre critérios de desempenho são todos lentamente tomados como sendo prerrogativas do pessoal da gerência, os quais estão usualmente separados do local real em que o trabalho é feito. A desqualificação, então, frequentemente leva à atrofia de habilidades valiosas que os trabalhadores possuíam, uma vez que não há mais nenhuma “necessidade” delas no processo de trabalho redefinido (APPLE, 2013, p. 5).

Os avanços desses processos conduzem os professores a perderem sua identidade profissional, vivenciarem uma conjuntura em que o trabalhador (docente) “perde o controle sobre o processo de trabalho, perde a noção de integridade do processo, passando a executar apenas uma parte, alienando-se da concepção” (OLIVEIRA, 2004, p. 1134).

A desprofissionalização docente é uma das consequências de um movimento amplo de reconfigurações, que perpassam pelo barateamento, desintelectualização e homogeneização profissional, características próprias do processo de uberização, abrindo margem para uma intensa pauperização do docente, tanto no sentido do fomento ao senso crítico, quanto na capacidade de articulação e combatividade em relação à precariedade que este atravessa nos mais diversos segmentos que o termo possa alcançar.

As novas formas de gerencialismo defendem uma educação mais técnica, mais objetiva, que atenda aos interesses meramente do mercado, aos postos de trabalho. Os defensores dessas formas de gerencialismo, por sua vez, se caracterizam como defensores de reformas educativas para menos, no sentido de retirada do currículo (nacional) de componentes considerados reflexivos e de engrandecimento cultural, tais como sociologia, filosofia, artes, entre outros.

Essas características relativamente recentes do trabalho docente, estimuladas, como já citado aqui, por um processo de formação que busca adequar este profissional aos “novos tempos e novas exigências”, que o neoliberalismo está implementando na educação, é visto como um elemento estratégico do sistema capitalista para se reproduzir, utilizando a educação, e, nesse contexto específico, esta categoria de trabalhadores, como instrumento de operacionalização. Nesse sentido:

O professor faz a formação e também a conformação da próxima geração de trabalhadores e, por esta razão, é considerado, a nosso ver, estratégico para o projeto do capital, não para promover as alardeadas habilidades e competências nos educandos, mas efetivamente para monitorá-las, transformando-se em tecnologia de baixo custo, na execução do que vem sendo considerado “governo à distância” (SHIROMA, 2004, p. 535).

Produzir conformação é, de fato, uma tarefa que só uma classe cooptada, alienada de sua função de fomento de consciência crítica, adepta de um projeto de poder, poderia assumir. Como afirmado pelas mesmas autoras, no jogo de poder que o sistema capitalista ensaja, os docentes são peças fundamentais não apenas para dar andamento a uma alienação “da próxima geração”, como também para garantir o metabolismo desse sistema.

6.6. A UBERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E AS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

A atividade vital do gênero humano é o trabalho, é por meio do trabalho que o ser se constitui e que avança em seu processo de humanização, construindo sua sociabilidade e se reconhecendo como ser produtor, saindo do estágio primitivo da mera necessidade de sobrevivência para adentrar ao espaço de criação de necessidades sociais mais sofisticadas.

É por meio da atividade de transformação da natureza que o ser humano se realiza, essa atividade se dá na medida em que o ser humano realiza, na materialidade, as concepções ideais que concebe em sua mente. Dessa forma, é interessante notar que:

O que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é definida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie. No caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o trabalho, distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 21).

Uma vez que haja interferência nesse processo de desenvolvimento das forças de humanização, pela usurpação da atividade de transformação da natureza, pela apropriação dos resultados do trabalho por determinado grupo social dominante, há, impreterivelmente, a alienação do gênero humano, pelo impedimento da apropriação daquilo que é produzido por aqueles que trabalham para produzir.

No sistema capitalista, a produção está voltada para o atendimento de necessidades de consumo e não para as necessidades humanas, desta feita, o trabalho alienado desumaniza e desefetiva os seres humanos, produzindo alienação, que é o elemento oposto ao processo de humanização citado acima.

Nessas condições de desumanização, o trabalho, que *a priori* constitui o fator de libertação humana do seu primitivismo, passa a constituir o conjunto dos “afetos regressivos da alma humana” (ALVES, 2018, p. 225), que, por sua vez, produzem, como citado pelo mesmo autor, o sociometabolismo da barbárie, em que o ser se mortifica, o trabalhador se desrealiza. Marx conceitua esse processo de alienação, ou de exteriorização do trabalho, como sendo a desrealização do próprio trabalhador, assim, afirma:

Primeiro, que o trabalho é externo (*äusserlich*) ao trabalhador, isto é, não pertence ao 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. 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. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*. O trabalho não é, por isso, a satisfação de nenhuma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele (MARX, 2010, p. 83).

O processo de desumanização avança junto com o movimento de globalização de um modelo de produção, que retira dos seres humanos a sua capacidade de se realizar naquilo que produzem. Esse processo de apartação do ser humano de sua própria realização é o processo de apartação da capacidade que o ser humano tem de projetar, de forma ideal, o seu trabalho.

O que o sistema econômico vigente sugere é, de fato, pela alienação do trabalhador e, conseqüentemente, do próprio ser humano, uma humanidade com menos traços de humanidade. Assim, o gênio de Chaplin demonstrou, na primeira cena de Tempos modernos (1936), um bando de ovelhas que, aos poucos, vão se transformando em operários.

Esse comportamento de rebanho, essa animalização, continua no interior da fábrica, onde os trabalhadores são submetidos aos efeitos da esteira do fordismo e da administração científica do taylorismo. A metáfora do operário que é engolido pela máquina nos serve para ilustrar como o trabalho estranhado se apropria não só do produto do trabalho, mas, em todo caso, do próprio trabalhador.

Para citarmos elemento fílmico mais recente, temos, em Matrix, produção cinematográfica estadunidense e australiana de 1999, dirigido por Lilly e Lana Wachowski, a saga da humanidade, que está servindo apenas como bateria de alimentação para as máquinas, para o sistema, enquanto é enganada, vivendo uma realidade ilusória, fetichizada, em que não se reconhece, sendo, portanto alienada de si e da realidade. Nesse contexto:

As máquinas inteligentes, ao escravizarem homens e mulheres, produzindo-os em série, em imensas indústrias-celeiros, numa das cenas mais bizarras da distopia de Hollywood, passaram a expropriar da atividade vital de homens e mulheres (e, portanto, do seu *trabalho vivo*), mais valor (O que significa, na ótica de Marx, energia humana abstrata). De fato, homens e mulheres, foram reduzidos àquilo que, na ótica do capital, é a única coisa que interessa, isto é, *trabalho abstrato*⁸⁴, a forma de trabalho caracterizada por ser mero dispêndio de energia humana, não importando seus atributos concretos (é de Marx a distinção entre trabalho abstrato e trabalho concreto). Enfim, na ótica do sistema do capital, só servimos na medida em que somos fonte de trabalho abstrato, base do valor e da mais-valia (ALVES, 2006, p. 226).

⁸⁴ Trabalho abstrato é, segundo Bottomore (2001), o dispêndio de trabalho humano que cria valor. O trabalho é uma atividade na qual o ser social produz algo que tem em suas características valorativas o uso e não a troca. Bottomore afirma ainda que o trabalho concreto e o trabalho abstrato são a mesma atividade de transformação da natureza, mas com finalidades diferentes, a saber, a produção de valor de uso ou valor de troca.

Nesse contexto, o uso da tecnologia para extração de mais-valia e ampliação do trabalho abstrato é, como se verifica no processo de uberização do trabalho, elemento de estranhamento do trabalhador. Sobre o uso da tecnologia, ainda no contexto cinematográfico de Matrix, Alves (2006) complementa:

A tecnologia, enquanto forma técnica do capital, tende a obliterar radicalmente a técnica como afirmação do humano. As máquinas inteligentes não possuem sentido de vida. Máquinas tendem apenas a reiterar o dado e nada mais. Por isso, no plano imaginário da narrativa fantástica de Matrix, elas escravizam homens e mulheres. Elas são expressão do sentido de sistema, ou seja, a falta de sentido, a pura irracionalidade que tanto caracteriza a lógica mecânica do mundo do capital. As máquinas em Matrix são tão-somente expressão ficcional absurda da fórmula geral do capital, D-M-D' (onde D é o dinheiro e M, a mercadoria, sendo o D', o mais-dinheiro), que reitera a riqueza abstrata, o equivalente geral universal, eliminando, ou substituindo as determinações concretas (é por isso que Marx denomina o capital de "sujeito automático") (ALVES, 2006, p. 230).

Essas duas obras de arte retratam situações de conflito e contradição entre os seres humanos e as máquinas, nas quais, pela própria natureza contraditória, essa "ordem social só poderia existir com base no controle mental e fascista e no exercício contínuo da vigilância e da violência policial, acompanhados de repressões militares periódicas" (HARVEY, 2016, p. 246).

A respeito de uma sociedade onde haja, para sua manutenção, um esforço contínuo e fascista de vigilância e violência policial, basta olharmos como, em diversas capitais do Brasil e na luta por terras no campo, na expropriação da natureza, com a expulsão e morte dos indígenas, se comporta a força de violência policial utilizada para a opressão de todos os tipos de classe que promova reivindicação de direitos.

O estado policial no qual foi formado o Brasil, e eu encontro no governo Bolsonaro sua mais nefasta fase, é um fenômeno normal no mundo dominado pelo capital, cuja principal característica é a extrema desigualdade de classes, fomentada pela concentração de renda, e, no caso do Brasil, uma extrema concentração de terras também.

Há, aqui, uma mistura de uma nova conjuntura do papel do Estado, que se converte num estado policial, com uma profunda crise econômica e o aproveitamento do Estado, por parte de grupos dominantes, para reprimir aqueles trabalhadores que tentam resistir às formas de alienação e espoliação do trabalho:

O desdobramento desta política estatal de criminalização das consequências da miséria de Estado opera segundo duas modalidades principais. A primeira e menos visível, exceto para os interessados, consiste em transformar os serviços sociais em instrumentos de vigilância e de controle das novas "classes perigosas". Prova disso é

a onda de reformas votadas nestes últimos anos em vários estados, condicionando o acesso à assistência social à adoção de certas normas de conduta (sexual, familiar, educativa, etc.) (LOIC, 2003, p. 27-28).

Esse controle sistemático do comportamento dos trabalhadores, seja no âmbito educativo, familiar e até sexual, é um dos desdobramentos do sistema de dominação e alienação já denunciadas por Gramsci (2008b), em Americanismo e fordismo. A alteração dos elementos psíquicos e o controle da subjetividade humana fazem parte dos novos mecanismos de domínio, expostos em estudos como o de Alves (2008).

As novas formas de administração do trabalho, que encontram no fenômeno da uberização um modelo, se utilizam de um sistema de controle eficiente, que faz com que os prestadores de serviço sequer possam recusar uma corrida (SLEE, 2017), ou, pelo fenômeno da desregulação, possibilite que o trabalhador se submeta a níveis de exploração altíssimos, para garantir seu emprego.

A revolução industrial trouxe importantes transformações na relação do homem com o trabalho, a chamada fase maquinica alterou essa relação, trazendo reificação para o trabalhador e fazendo com que esse trabalhador se torne “tanto mais pobre quanto mais riqueza produz” (MARX, 2010, p. 80).

Nesses termos, a efetivação do trabalho é, ao mesmo tempo, o seu contrário, e nesse contexto, o trabalhador sofre um processo de alienação, de estranhamento no próprio desenvolvimento do processo do trabalho. Assim, o processo de alienação se efetiva em diversos espectros da relação do trabalhador com seu trabalho. A esse respeito:

A exteriorização do trabalhador sob a modalidade do estranhamento apresenta-se inicialmente em “sua relação com os produtos do seu trabalho”. Mas, acrescenta Marx, o estranhamento do trabalho não se expressa somente no resultado do processo produtivo, mas no próprio ato da produção, na atividade produtiva em si mesma (Antunes, 2012, p. 122).

Marx aponta quatro formas de alienação, sendo que os efeitos desse processo incidem sobre o trabalhador, fazendo com que este não reconheça a própria natureza humana, não tenha reconhecimento de sua própria atividade produtiva, se desrealize e não consiga reconhecer a sua relação individual com o gênero humano e, por fim, no quarto processo de alienação, este trabalhador é estranhado do próprio ser, separando-se do ser genérico, não reconhecendo a sua própria natureza.

Esse conjunto de alienações acaba por promover, via fetichismo da mercadoria, em que as “relações sociais estabelecidas entre os produtores acabam por assumir a forma de relação

entre os produtos do trabalho” (Antunes, 2012, p. 124), uma reificação na própria relação entre as pessoas, que representam o ser social.

O taylorismo foi responsável pela implementação de um sistema de controle sobre os trabalhadores, que estariam subordinados a um quadro de gestores e administradores, responsáveis por conceber aquilo que seria executado pelos trabalhadores, abrindo ainda mais o espaço onde repousava a divisão social do trabalho.

O fordismo, por sua vez, ampliou o processo de subordinação do trabalhador ao sistema de produção, com as linhas de produção e a massificação do consumo, e, conseqüentemente, ampliou o fenômeno da alienação entre a classe trabalhadora. O taylorismo-fordismo apresenta certas conseqüências:

numa processualidade aparentemente contraditória, esse mesmo trabalho de base tayloriano-fordista era dotado de maior regulação, contratualidade e seguridade, resultantes, nunca é demais reiterar, de suas lutas históricas pela regulamentação do trabalho frente aos ditames do capital. As lutas pela regulamentação da jornada de trabalho, pelo direito de greve e organização sindical e política independentes e autônomas, pelo salário igual para trabalho igual entre homens e mulheres, são alguns dos inúmeros exemplos de luta do trabalho pelos seus direitos frente ao capital (Antunes, 2012, p. 125).

O que se analisa aqui, no entanto, é a renovação das formas de dominação do capital sobre o trabalho e o processo de estranhamento que emergiu a partir da crise estrutural dos anos 1970. Conforme entendimento de Antunes (2017, p. 64), “a partir dessa crise, houve a necessidade de se promover uma reestruturação produtiva que implementou a flexibilização do trabalho, utilizando o modelo do toyotismo, com vistas a repor o projeto de hegemonia do capital”. Ainda segundo Antunes (2017), o resultado geral do toyotismo é:

A redução do número de trabalhadores nas organizações onde é aplicado. Não por acaso, designamos em outros trabalhos esse processo como uma “liofilização”. É evidente que o mundo da “empresa flexível”, da acumulação liofilizada, não alterou a forma de ser do capital, mas alterou, em muitos pontos, os mecanismos do padrão de acumulação do capital. E isso tem conseqüências, também, na própria subjetividade do trabalhador e nas distintas manifestações do fenômeno da alienação (Antunes, 2017, p.73).

Essas modificações concorrem para gerar um ambiente de trabalho com maior intensificação laborativa, maior envolvimento cognitivo do trabalhador, fazendo com que este esteja cada vez mais comprometido com sua atividade laboral e um ambiente de direitos usurpados, a exemplo dos processos de desregulação de direitos sociais, processo de terceirização, fragmentação e disciplinamento da força de trabalho.

É preciso reiterar que as formas de alienação que se debate aqui formam o complexo do estranhamento, que, na educação, essas formas aparecem tanto no distanciamento do professor do controle intelectual de sua atividade, como na desregulamentação, informalização da profissão do magistério, processo que denominamos de uberização do trabalho docente.

Esse complexo de estranhamento introjeta na subjetividade do professor elementos de dominação e responsabilização, que farão desse trabalhador um objeto de reprodução de forças econômicas, um trabalhador que vende sua força de trabalho sob condições adoecedoras de trabalho, muitas vezes sem as mínimas condições de trabalho, e tendo que dar retorno positivo num sistema de educação por resultados que intensifica o trabalho em nome de um desempenho construído no máximo sacrifício do docente.

Antunes (2018) afirma que não há um processo de alienação propriamente dito, mas uma captura da subjetividade do trabalhador/docente que faz desse um objeto, reificado, de exploração dócil pelas forças produtivas, as mesmas forças que degradam as condições de trabalho são as que aumentam os níveis de exploração em formas cada vez mais sutis de domínio. Assim:

Se na empresa taylorista-fordista, o despotismo é mais explícito em sua conformação, e o estranhamento ou o modo de ser da coisificação acaba sendo mais direto, na fábrica da *flexibilidade liofilizada*, diferentemente, as novas técnicas de “gestão de pessoas” as “colaborações” e as “parcerias” procuram “envolver” as personificações do trabalho de modo mais interiorizado, procurando converter os empregados “voluntariamente” em uma espécie de auto-controladores de sua produção, em déspotas de si mesmos (ANTUNES, 2018, p.110).

O processo de autorresponsabilização, descrito na citação acima, já encontra em muitas redes de ensino, a exemplo da rede estadual de Pernambuco (TEIXEIRA, 2017), no PEI, elementos de estruturação importantes. Os docentes, para evitar desmoralização por divulgação de resultados negativos, e para obterem o BDE, em caso de resultados positivos, intensificam por si, além da intensificação no próprio sistema, o trabalho, tornando-se trabalhadores não necessariamente alienados, mas objetos de exploração comprometidos com as diretrizes do gerencialismo, cada vez mais importantes nos sistemas educacionais.

CONCLUSÃO

Se levarmos em consideração as dificuldades, no Brasil, de se desenvolver um sistema educacional que seja público, universal, de qualidade, que ofereça pleno acesso a todos os cidadãos e cidadãs, como prevê o artigo 205 de nossa carta magna, esse desafio, que deve envolver toda a comunidade escolar e a sociedade como um todo, se torna ainda mais complexo. A busca por uma educação emancipatória e promotora de cidadania aos brasileiros e brasileiras requer esforços de pesquisa e movimentação política, que formam uma junção entre interpretar e transformar a educação, como que numa adaptação da tese onze de Marx sobre Feuerbach.

Neste caso, pensar a educação brasileira, no contexto do avanço tecnológico que a atual forma do capital utiliza para mediar as relações de exploração do trabalho, é também pensar o entorno histórico que medeia as relações estabelecidas no núcleo dos sistemas educacionais tanto do nosso país quanto do mundo, especialmente, nesta pesquisa, no que diz respeito ao trabalho docente.

Se a educação serve ao capital e, dessa forma reproduz nas pessoas a ideologia desse sistema, também garante ao capital a formação da força de trabalho que se adequa às formas de exploração que lhe são típicas, formas estas que são voláteis, e que vão se metamorfoseando conforme o grau de desenvolvimento tecnológico e modos de organização do trabalho que se apresentam em determinados contextos históricos, essa educação vai servir também para a formação e captura das subjetividades dos trabalhadores e trabalhadoras, de forma que se adequem com “resiliência” aos padrões de exploração que o capital exige, colocando-os, assim à disposição, quase que integral do capital, para serem explorados e, conseqüentemente, desumanizados, em nome do ganho e acúmulo material que se concentra cada vez mais nas mãos de classes sociais privilegiadas.

Marx reflete sobre essa relação ideológica que se estabelece entre a educação e a ideologia dominante, onde a educação serve às classes mais abastadas como um eficiente instrumento de domínio e conformação da classe trabalhadora. Ele afirma, na *Ideologia Alemã*⁸⁵, que as ideias dominantes são as ideias da classe dominante, que a classe que domina

⁸⁵ Reproduzo citação na íntegra por julgar importante a colocação de Marx (2007) a respeito da relação de dominação ideológica a partir das relações materiais historicamente estabelecidas:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal da relações materiais dominantes, são as relações

e representa a força material de uma sociedade também detém o domínio da força espiritual de seu tempo. Assim, a **educação é um reflexo das relações sociais dadas no tempo do capitalismo** e ajuda a produzir a força de trabalho que metaboliza as relações capitalistas de produção.

Quais as formas **de organização do trabalho que têm indicado os caminhos formativos da escola?** Que morfologias do trabalho têm se colocado como tendência no contexto histórico da inserção das TICs na produção e nos serviços?

Essas questões, síntese do nosso primeiro objetivo específico, tentam relacionar as novas morfologias da organização produtiva com as tendências de reforma no trabalho docente, trazendo para esta tese a identificação dessas **novas formas de organização produtiva e sua influência no campo educacional.**

A “**maquinaria**” não eliminou o trabalho nem tão pouco libertou o ser humano do labor, o desenvolvimento tecnológico acabou por reconfigurar as formas de organização do trabalho, a fim de aumentar à exploração do ser humano pelo ser humano. Assistimos, no atual contexto histórico, a formação de exércitos de trabalhadores e trabalhadoras que se conectam, por aplicativos e plataformas, e, assim, vendem sua força de trabalho no contexto de precarização e flexibilização total na era digital.

O chamado capitalismo maquínico, que usa a tecnologia para maximizar os mecanismos de exploração, expôs uma contradição importante àqueles que acreditam no desenvolvimento tecnológico como fato redentor do suplício do trabalho: A **tecnologia, ao invés de libertar o ser humano do trabalho, aprisionou-o ainda mais, ao passo que a subsunção dessa tecnologia foi utilizada pelo capital para fins de exploração de mais-valia e, conseqüentemente, de sua própria reprodução.**

Em boa medida, as novas morfologias do trabalho são gestadas a partir do **desenvolvimento tecnológico aplicado ao movimento organizacional produtivo.** Posto que avança a **tecnologia, se modificam as formas organizacionais onde o trabalho vivo vai sendo substituído pelo trabalho morto.** Aqui, temos uma contradição importante que diz respeito a uma **maior degradação do trabalho vivo,** onde se criam ilhas de excelência, as quais são produzidas as tecnologias, um setor de serviços, no qual se **explora o trabalho via aplicativos e plataformas e, por fim, um amplo campo de trabalho manual que** dá suporte para que essas

materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época. (MARX, 2007, p. 47)

tecnologias recebam as commodities para fabricação de utensílios tecnológicos como: celulares, computadores e componentes da tecnologia da informação.

Essas novas morfologias do trabalho, como investigamos no nosso segundo objetivo específico, se caracterizam por uma descentralização administrativa, via inserção de TICs, que atinge o trabalhador e a trabalhadora em seus direitos trabalhistas. Esse novo formato de serviços, ganha impulso, uma vez que reduz a estrutura operacional, conseqüentemente, diminuindo os custos da produção e retirando a estabilidade do trabalhador.

A adição de tecnologias que concorrem para essa descentralização, como é o caso dos aplicativos e plataformas, gera uma multidão de subempregados que, por necessidade de sobrevivência, se submetem as mais degradantes condições de trabalho, com cargas horárias elásticas e obrigação de disposição permanente ao aplicativo, fazendo com que o trabalho tenha níveis altíssimos de intensificação.

O que se percebe é uma conformação de um novo proletariado, aquele que está ligado ao controle e o gerenciamento de sua atividade por TICs, onde o celular se torna o instrumento de conexão do trabalhador com o serviço que ele terá de prestar. Desta forma, a impessoalidade toma corpo no núcleo da relação trabalhista, e onde não existe uma atividade humana, no sentido de relações vivas e humanizadas, a frieza dos ganhos e lucros, a estratégia de exploração de mais-valia, a desumanização e a alienação se tornam tendências que precarizam o trabalho em favor do capital.

Temos então, nesse contexto histórico, uma maximização de investimentos nas tecnologias que medeiam as relações de trabalho, para que haja um gerenciamento mais eficaz no que diz respeito a eliminação de garantias trabalhistas e implementação de responsabilização, onde o trabalhador passa a ser responsável pela qualidade e quantidade do serviço que tem que oferecer, sob pena de punição pela avaliação externa que os clientes farão no próprio aplicativo que contrata o serviço deste trabalhador.

Para efeito de comparação, temos, no campo educativo, mecanismos de gerenciamento que se utilizam de avaliações externas e auto responsabilização para intensificação do trabalho. É assim que acontece no neotecnicismo e que tem sido implementado com bastante eficácia a partir das reformas gerencialistas no campo educacional.

A regra, nas novas morfologias do trabalho, é o enxugamento daquilo que o capital considera empecilho à máxima eficiência para a obtenção de lucros, em suas atividades produtivas. Esse enxugamento implica na deterioração do componente humano do trabalho. Ações de aumento de eficiência financeira entram em contradição com o trabalho, pela própria

natureza do capital, assim a **flexibilização é uma ferramenta eficiente na obtenção de metas** de corte de custos e obrigações trabalhistas.

Essas ações de aumento de eficiência gerencial têm rebatimentos na vida dos trabalhadores, uma vez que há uma **desvalorização da força de trabalho, num contexto de aumento do desemprego ou do subemprego**, levando o capital a se locupletar da situação adversa dos trabalhadores, a partir das estruturas que o próprio sistema cria com o objetivo de se metabolizar.

Na contradição estrutural entre capital e trabalho, as novas morfologias da organização trabalhista se constituem de mecanismos que se utilizam de **elementos gerencialistas e de tecnologias digitais, para precarizar o trabalhador e dele extrair mais valor. É nesse contexto que a uberização do trabalho, através da plataformização e digitalização dos dispositivos** que medeiam o trabalho, vem tomando corpo e se tornando uma tendência importante no que diz respeito às novas formas de organização produtiva.

O que a **“maquinaria”, entendida aqui pelo complexo tecnológico que dá suporte ao capital, implementa para a organização do trabalho, no** contexto em que essa tecnologia foi subsumida pelo capital para que lhe sirva de anteparo na exploração do trabalhador, é o domínio do capital sobre o trabalho. Na medida em que a inserção de tecnologia subsumida pelo capital faz sobrar a mão de obra, coexiste um **sistema de descartabilidade do trabalhador**, ao mesmo tempo em que aquela força de trabalho aproveitável pelo capital tem sua condição degradada pela falta de estabilidade, falta de seguridade social e desmobilização sindical, o que retira da força de trabalho a sua capacidade de se organizar e lutar pela recomposição dos direitos perdidos.

Se tomarmos como parâmetro histórico as fases de metamorfose da organização produtiva, **onde a tecnologia foi empregada para maximizar a exploração e impulsionar a desumanização do trabalhador, através da alienação do trabalho**, perceberemos que, tanto na primeira revolução industrial, com a maquinaria movida a vapor, passando pelo século XIX, com a combustão movendo as máquinas e a devastação neocolonial, como também pela metamorfose produtiva que gestou o toyotismo, até chegarmos a indústria 4.0, os dispositivos tecnológicos e tecnológicos informacionais, subsumidos pelo capital, são de fundamental importância para a degradação do trabalho vivo.

No campo **educacional, a partir da inserção do novo ideário laborativo, inserido no contexto das novas formulações produtivas e da ascensão histórica do proletariado digital**, temos assistido a uma elevada tendência de contratação de profissionais docentes para atuarem em empresas com mediação informacional do trabalho. **Essa mediação se dá através de**

plataformas digitais, que são utilizadas na entrega de serviços educacionais para um número cada vez maior de “consumidores”, partindo de um número cada vez menor de docentes.

As formulações sobre as implicações da inserção das TICs e do gerencialismo do tipo digital, aquele mediado por plataformas, no núcleo do trabalho docente, e o levantamento das formas de precarização do trabalho docente nesse contexto é o apontamento do nosso terceiro objetivo específico.

Notamos o esforço de redes de ensino privadas e públicas na flexibilização do trabalho docente, fragilizando contratos, retirando direitos, promovendo intensificação, o que coloca como condição de trabalho para professores e professoras um estado de instabilidade e falta de autonomia dos profissionais da educação sobre o seu próprio trabalho.

Os modos de operação e contratação de docentes, apresentados por plataformas como a COGNA, a ALICERCE, o DOT DIGITAL GROUP e o Edital Prof-e, este último operando na formação de cadastro de reserva de professores para substituição de aulas, demonstram como há, de fato, esforço estrutural de descaracterizar a profissão docente através da inserção de plataformas na mediação do trabalho docente.

Esse processo de descaracterização promove uma tentativa de flexibilização total da atividade docente, levando em consideração a polivalência, típica dos novos arranjos produtivos, onde, por exemplo, o professor é incitado a limpar a sala de aula e os banheiros da escola, depois de encerradas as suas atividades, como demonstrado nos levantamentos feitos nesta tese. Este processo de descaracterização, que também é conceitual, põe em jogo a própria identidade profissional docente, levando os professores a assumirem o papel de “facilitadores”, “líderes”, “mediadores”, “colaboradores” e, no contexto mais atual, o papel de “empreendedores”.

Esse tipo de ação tem efeito de desmobilização e atordoamento, uma vez que o profissional docente, sem entender o seu papel no processo educativo, passa a fazer o papel de alguém que presta serviço a uma determinada empresa (instituições de ensino privadas e públicas), e entrega o “produto” do seu trabalho para consumidores (estudantes). Esse serviço pode ser contratado via aplicativos e/ou ser mediado por plataformas, onde, tal qual acontece na Uber, o prestador de serviço não conta com nenhuma cobertura legal por parte do contratante e tem que se colocar a disposição, em tempo quase integral, para responder as demandas das plataformas.

Essas formas flexíveis de contratação de docentes ameaçam, inclusive, estruturas já consolidadas como as Universidades Públicas, os IFs (Institutos Federais) e as redes públicas de educação, uma vez que há uma tendência, em função de demandas gerencialistas que pregam

o enxugamento financeiro na educação, de supressão de concursos públicos e maximização de contratação de professores temporários, via plataformas como a PROF-E.

A questão central da uberização do trabalho docente é, de fato, a desregulamentação do trabalho, mas elementos gerencialistas trazidos do toyotismo, como o enxugamento do número de trabalhadores, sempre levando em consideração o aumento da produtividade, podem ser observados na uberização do trabalho docente, que coloca professores e professoras em modo *online*, com turmas enormes, sem, contudo, se preocupar com a qualidade do acompanhamento pedagógico que será oferecido.

O resultado imediato tem sido a intensificação do trabalho com uma consequente precarização da atividade docente, uma vez que as plataformas, além de intensificarem a atividade de quem trabalha ensinando, alienam os professores e professoras do domínio pedagógico que deveriam exercer sobre o seu trabalho, numa tendência neotecnicista, que retira o direito a elaboração pedagógica do docente.

A plataformização, no contexto do capitalismo de plataformas, do capitalismo de vigilância digital, tem impactado de forma contundente os trabalhadores. Essa forma trabalho também traz impactos na questão da alienação do trabalho docente. Os mecanismos de inteligência artificial, que gerenciam o trabalho do proletariado digital, tornam o trabalho ainda mais alienado do que podemos entender por atividade ou consciência humana.

É o que podemos caracterizar como formas digitais de alienação, onde o trabalho, que já é alienado quando gerenciado pelo capital, passa a ser controlado também por algoritmos que passam a decidir quais trabalhadores podem continuar exercendo sua atividade e quais serão descartados.

Obviamente, essa tendência de controle do trabalho docente, por meio das plataformas digitais, num processo de uberização do trabalho educativo, encontrou impulso significativo com as condições históricas criadas pela pandemia da Covid-19. Esta pandemia criou novas necessidades de conectividade que, em última instância, são resolvidas com a mediação dos aplicativos e plataformas digitais.

Eis o porquê da necessidade de termos inserido a pandemia neste estudo, como nosso quarto objetivo específico. Um fato histórico de tamanha importância, inclusive com interferências reais nas relações sociais e nas formas do trabalho docente, não poderia deixar de compor as reflexões sobre o trabalho no campo educativo, mediado por plataformas, no momento em que os profissionais da educação passam a depender das tecnologias da informação como uma ferramenta obrigatória ao exercício de sua atividade.

A pandemia exerceu forte tensão sobre a educação, visto que esta crise sanitária provocou a aceleração de processos de plataformização na educação e, conseqüentemente, no trabalho docente. O isolamento social, provocado pelo risco de contaminação, forçou a inserção de plataformas **digitais que fizessem a conexão entre professores, gestores e estudantes.**

O contexto da pandemia nos revelou tendências de **reconfiguração do trabalho docente a partir do aumento de inserção de tecnologias da informação e conectividade na** educação. Dentre elas, há a **tendência de uma virtualização do ensino,** impulsionado pelo barateamento do processo educacional, o que leva os governos a se seduzirem pela proposta. Por sua vez, esse barateamento é justamente aquilo que as políticas neoliberais projetam para o setor público, um processo cada vez mais brutal de retirada de financiamento/investimento nas políticas públicas, notadamente, neste caso, na educação.

A **mediação das plataformas digitais na educação tem acarretado uma implantação de processos de privatização do ensino público,** pela influência de grandes empresas do setor digital (GAFAM) e de compra e/ou contratação, pelo setor público, de serviços de empresas privadas que, por meio de condicionalidades, inserem princípios corporativos, reformas do tipo empresariais e modelos pedagógicos utilitaristas.

No **contexto do trabalho docente, mediado por plataformas, temos modos de precarização que intensificam a atividade educativa, quando os professores e professoras devem “entregar” conteúdos a um número cada vez maior de estudantes.** Ao mesmo tempo em que há a entrega de conteúdos, os professores devem, concomitantemente, dar conta de avaliações e demandas pedagógicas, em regime de disponibilidade integral, como demonstrado nos dados colhidos nesta tese.

Outra **forma de precarização se dá na informalização do trabalho docente, uma vez que os modos de contratação dos profissionais tendem, como demonstrado neste** estudo, a se efetivar pelos mesmos meios que os mais diversos tipos de serviços, como de entrega de pizza ao transporte de mercadorias e pessoas, uberizando o trabalho docente. O *docente informal da era digital* realiza diversos tipos de tarefas, da substituição de professores faltosos à limpeza de sala de aula e banheiros de escolas. O ***docente informal da era digital,* para além de ter a sua função de professor reconfigurada, ganha outras funções, como faxineiro, porteiro e zelador, em conformidade com as formas flexíveis de organização do trabalho, onde a função do trabalhador fica indeterminada, uma vez que este passa a ser um colaborador sem funções definidas, dentro da empresa/escola flexível.**

A uberização do trabalho docente vai se consolidando na medida em que a plataformização da educação avança, sob a influência de grandes plataformas digitais

americanas, europeias e sob o tensionamento de grandes grupos educacionais brasileiros como a COGNA e a Fundação Lemann.

As novas morfologias da organização do trabalho, que tendem ao toyotismo, mas que guardam também características das formas anteriores de organização, a saber: o taylorismo e o fordismo, **juntas com a inserção das TICs ao trabalho docente, promovem a uberização desta atividade, descaracterizando, através da uberização, o trabalho educacional.**

A tendência, cada vez mais consolidada, da uberização do trabalho docente com a mediação das plataformas, coloca para esses profissionais os mesmos desafios que os trabalhadores e trabalhadoras do setor de serviços já enfrentam. Novas formas de controle da atividade docente, acompanhando a organização do trabalho mediado pelas TICs, o que inclui o controle político-ideológico e o aumento exponencial do tempo que o docente deverá estar disponível para o trabalho, sendo acionado via aplicativo a qualquer momento, têm acarretado no aumento da concorrência entre professores, o que rebaixa os salários. Esse tipo de mediação supracitada promove também a intensificação do trabalho, por aumento de tempo e por número de estudantes atendidos, que podem **chegar a centenas por “turma” nas plataformas digitais e reconfiguração do trabalho docente,** no sentido de promover total descaracterização da profissão como tendências que vêm se consolidando.

A **uberização do trabalho docente, que se caracteriza pela realização da atividade educativa mediada por plataformas digitais, se dá pela automatização dos processos educativos, pela troca do trabalho vivo pelo trabalho morto no interior do processo pedagógico, pela abertura da possibilidade de negociação entre docente e empregador, sempre no choque de forças díspares, sem possibilidade de garantias de manutenção de direitos, onde os profissionais da educação serão demandados, inclusive, a custear o seu próprio trabalho.**

O docente **informal da era digital** passa então a trabalhar sobre demanda, obedecendo ao modelo *Just in time*, típico do toyotismo. Assim, os dados levantados neste estudo, através das análises documentais, análise de plataformas e o contraponto no discurso dos docentes, sustentam a tese de que: **a uberização, como novo modelo de reestruturação do trabalho, afeta de maneira contundente o trabalho docente, no sentido de sua precarização, e que as plataformas digitais são operadoras desse tipo de tensionamento, uma vez que seus mecanismos tecnológicos são utilizados para a exploração do trabalho docente e provocam precarização expressa em intensificação, flexibilização, barateamento e alienação do trabalho docente.**



A uberização do trabalho docente, que se dá pela mediação das plataformas digitais, tem criado tendências de precarização do trabalho docente, trazendo para o campo educacional as mesmas características de precarização que a uberização tem provocado no setor de serviços. Ainda na perspectiva da precarização do ensino e do avanço das plataformas digitais na educação, a pandemia de COVID-19 trouxe uma tendência de aceleração de processos de inserção da plataformização na educação, com a participação efetiva das grandes empresas do setor, conhecidas pela sigla GAFAM, e, conseqüentemente, de processos de reformas empresariais (FREITAS, 2012) que visam privatizar o ensino, o que precariza a atividade pedagógica e as condições do trabalho docente. Esta pesquisa desvelou ainda o quanto avança a descaracterização do trabalho docente em plataformas como a ALICERCE, onde professores acumulam suas atribuições com outras diversas e a COGNA, onde a figura do professor foi substituída pela de colaborador, típico das relações trabalhistas da era da flexibilização total do trabalho no contexto do capitalismo maquínico (ANTUNES, 2018).

É possível apontar alternativas ao processo de degradação do trabalho, e do trabalho docente, nesse contexto de uberização? As pesquisas em torno do tema vão abrindo clareiras importantes para o desvelamento das armadilhas que a economia de compartilhamento trouxe para os trabalhadores e trabalhadoras. A fantasia do “empreendedorismo” está sendo, aos poucos, compreendida por pesquisadores e principalmente pelos trabalhadores, que já começam a se organizar em torno desse novo desafio.

Em boa medida, a pandemia de Covid-19 gerou contradições importante no núcleo da uberização do trabalho, por um lado, a pandemia aprofundou os usos das tecnologias da informação na mediação do trabalho, por outro lado, esta crise sanitária pode mostrar aos trabalhadores a essencialidade dos seus serviços. Tanto parte dos entregadores de aplicativos tiveram percepção da sua importância, quanto, no campo educativo, os docentes viram teses como a do *homeschooling* perdendo o sentido, o que reforçou o entendimento de que a presença dos docentes e o ambiente escolar são essenciais ao processo de formação humana.

A inserção das TICs no trabalho, que parecia um caminho de exploração sem volta, pode, em suas próprias contradições, fornecer alternativas para que os trabalhadores se organizem. Ainda que os mecanismos de dominação dos aplicativos e plataformas sejam bastante eficientes, vimos o setor público se movimentando no sentido de criar aplicativos mais justos com o trabalhador. É o caso da prefeitura de Araraquara, no Estado de São Paulo, que criou o Bibi Mob, onde 95% do que o usuário paga fica com o motorista.

Em outros estados da federação⁸⁶, a exemplo do Estado de Sergipe, onde foi criada Associação Sergipana dos Motoristas Autônomos por Aplicativo (Asmaa), aplicativos tem surgido como alternativas aos grandes mecanismos de gerenciamento do trabalho, esse movimento dos trabalhadores se apoia no cooperativismo⁸⁷ e tem servido para que, além de repasses mais justos para os entregadores de serviços, os associados possam atuar para melhorarem suas condições de trabalho.

Para o campo educativo, as alternativas podem vir do setor público, com Universidades, Institutos Federais, Redes estaduais e municipais de ensino podendo criar seus próprios aplicativos e plataformas. Nesses novos ambientes de mediação tecnológica, os docentes poderiam oferecer suas aulas, avaliar seus estudantes e fazer seus planejamentos num ambiente que presasse pela autonomia pedagógica, pela menor intensificação e, conseqüentemente, por melhores condições do trabalho docente

⁸⁶ Os dados foram colhidos no Site da CUT. Disponível em: < <https://www.cut.org.br/noticias/para-driblar-exploracao-trabalhadores-por-aplicativos-criam-os-proprios-apps-493d> > Acesso em: 14 março de 22

⁸⁷ Ainda segundo o Site da CUT a associação de motoristas de Sergipe conta com aplicativos próprios, como o i-Mobile Motoristas e o i-Mobile Passageiros, em Campo grande, no mato grosso do Sul, os motoristas operam com o MOU DRIVE, e em Belo Horizonte com o 7MOVE, que estão disponíveis nas principais App Store. Disponível em: < <https://www.cut.org.br/noticias/para-driblar-exploracao-trabalhadores-por-aplicativos-criam-os-proprios-apps-493d> > Acesso em: 14 março de 22

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Ludmila Costhek. **Uberização: Do empreendedorismo para o autogerenciamento subordinado**. *Psicoperspectivas*, v. 18, n. 3, p. 41-51, 2019.

ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização: a era do trabalhador just-in-time? 1. *Estudos avançados*, v. 34, n. 98, p. 111-126, 2020.

ABÍLIO, Ludmila Costhek. **UBERIZAÇÃO E JUVENTUDE PERIFÉRICA: Desigualdades, autogerenciamento e novas formas de controle do trabalho**. *Novos estudos CEBRAP*, v. 39, p. 579-597, 2021.

ADRIÃO, Theresa et al. **Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais**. *Currículo sem fronteiras*, 2018.

ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Cassia Alessandra. **Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais**. *Retratos da Escola*, v. 14, n. 30, p. 668-684, 2020.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**/ Eveline Algebaile – Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ALIANÇA, BIKE. **Pesquisa de perfil dos entregadores ciclistas de aplicativo**. 2019. Disponível em: < aliancabike. org. br/wp-content/uploads/2020/04/relatorio_s2. Pdf >. Acessado, v. 11, 2021.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e Cinema: O mundo do trabalho através do cinema** / Giovanni Alves – Londrina: Praxis, 2006.

_____, Giovanni. **Reforma trabalhista, modernização catastrófica e a miséria da República brasileira**. *Jornal GGN*, 2017.

_____, Giovanni. **Supereexploração do trabalho no século XXI: debates contemporâneos** / Juliana Guanais e Gil Felix (organizadores). – Bauru: Canal 6, 2018.

ANDRÉ, Marli. **Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 23, n. 86, 2015.

ANDERSON, Perry et al. **Balanco do neoliberalismo. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 9-23, 1995.

ANDERSON, Perry. **O BRASIL DE BOLSONARO 1**. *Novos Estudos*, n. 113, p. 215-254, 2019.

ANPED. **Parecer ao CNE Ensino Híbrido**. [S. 1.], 2021. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2021/11/parecer-ao-cne-ensino-hibrido5996.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2021.

APPLE, Michael W. **Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 60, p. 3-14, 2013.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, ago. 2004. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200003&lng=pt&nrm=iso >. acessos em 16 nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200003>.

_____, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)** / Ricardo Antunes. – 2.ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____, Ricardo. **Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS = Work, Education and Health: 25 years of Politechnical Education in SUS = Trabajo, educación y salud: 25 años de la formación politécnica en el SUS**. / Organizado por Cátia Guimarães, Isabel Brasil e Márcia Valéria Morosini ; tradução inglesa de Jean-Pierre Barakat ; tradução espanhola de Atelier das Letras Ltda. – Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

_____, Ricardo. **Os exercícios da subjetividade: as reificações inocentes e as reificações estranhadas**. *Caderno CRH*, v. 24, n. 1, 2012.

_____, Ricardo. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista/** Ricardo Antunes, Geraldo Augusto Pinto.- São Paulo: Cortez. 2017. – (Coleção questões da nossa época;v.58)

_____, Ricardo. **O privilégio da servidão: O novo proletariado de serviço na era digital.** Boitempo Editorial, 2018.

_____, Ricardo. **"Uberização do trabalho: caminhos para a servidão, e isso ainda será um privilégio.** CONGRESSO EM FOCO, 2019. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/opiniao/colunas/uberizacao-nos-leva-para-a-servidao-diz-pesquisador/> . Acesso em : 09/nov/2019.

_____, Ricardo. **Como se trama a uberização total.** Outras mídias, 2020. Disponível em : < <https://outraspalavras.net/outrasmidias/como-se-trama-a-uberizacao-total/> > Acesso em: 13 jun 2020a.

_____, Ricardo. **Coronavírus [recurso eletrônico] : O trabalho sob fogo cruzado /** Ricardo Antunes. – 1. ed. – São Paulo : Boitempo, 2020b.

_____, Ricardo. **Os laboratórios do trabalho digital : Entrevistas /** Alessandro Delfanti ... [et al.] ; organização Rafael Grohmann. – 1. ed. – São Paulo : Boitempo, 2021.

ÁVILA ASSUNÇÃO, Ada; ANDRADE OLIVEIRA, Dalila. **Intensificação do trabalho e saúde dos professores.** Educação & Sociedade, v. 30, n. 107, 2009.

BARROS. Carlos Juliano. **Nem CLT, nem autônomo: o projeto de lei que quer ‘regrar’ a relação de aplicativos com trabalhadores.** 15 Julho 2020. Disponível em : < <https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/600977-nem-clt-nem-autonomo-o-projeto-de-lei-que-quer-regrar-a-relacao-de-aplicativos-com-trabalhadores> > Acesso em: 25 de dezembro de 2021

BBC. **Inspirado nos EUA, Bolsonaro adota tática de troll: testar limites para ganhar visibilidade, diz filósofo.** Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51511316> . Acesso em : 26 de mai. de 2020.

BBC, News. **'Geração digital': por que, pela 1ª vez, filhos têm QI inferior ao dos pais.** 30 outubro 2020. Disponível em: < <https://www.bbc.com/portuguese/geral-54736513> > Acesso em: 20 de. Dez de 21.

BOITO JR, Armando. **A hegemonia neoliberal no governo Lula.** Crítica marxista, v. 17, p. 10-36, 2003.

_____. **A burguesia no governo Lula.** Crítica marxista, v. 21, p. 52-77, 2006.

BOLSONARO : trabalhador terá de escolher entre mais direitos ou emprego. **Jornal Valor**, Rio de Janeiro, 20/08/2019. Disponível em: < <https://www.valor.com.br/politica/6012617/bolsonaro-trabalhador-tera-de-escolher-entre-mais-direitos-ou-emprego> > Acesso em : 21/02/2021.

BOURDIEU, Pierre. **La esencia del neoliberalismo.** Revista Colombiana de educación, n. 35, 1997.

BOTTOMORE, Tom. **Formação social. Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRAGA, Ruy. **A rebeldia do precarizado: trabalho e neoliberalismo no sul global** / Ruy Braga. – 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2017.

BRASIL. LEI Nº 9.601, DE 21 DE JANEIRO DE 1998. Dispõe sobre o contrato de trabalho por prazo determinado e dá outras providências. BRASÍLIA, DF, jan 1998.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/1996 ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

_____. Constituição (1988). **Emenda Constitucional no 59, de 2009.** Brasília, 2009a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm > Acesso em: 07 mar. 2020

_____. LEI Nº 13.429, DE 31 DE MARÇO DE 2017. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras

providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. BRASÍLIA, DF, mar 2017. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13429.htm > Acesso em : 04 set. 2019.

_____. LEI Nº 13.467, DE 13 DE JULHO DE 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, 13 de julho de 2017; 196º da Independência e 129º da República. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2015-2018/2017/lei/113467.htm > Acesso em : 14 de julho de 2020.

_____. LEI. No 4.090, DE 13 DE JULHO DE 1962. Institui a Gratificação de Natal para os Trabalhadores. BRASÍLIA, DF, jul 1962. Disponível em : < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4090.htm> Acesso em: 04 Set. 2019.

_____. DECRETO-LEI Nº 5.452, DE 1º DE MAIO DE 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. RIO DE JANEIRO, RJ, ma 1943. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/de15452compilado.htm > acesso em: 04 Set. 2019.

_____. L. D. B. Lei 9394/96–Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em : < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm > Acesso em, 07 marc. 2020.

_____. PROJETO DE LEI Nº 272, de 16 de Março de 2016. Altera a Lei nº 13.260, de 16 de março de 2016, afim de disciplinar com mais precisão condutas consideradas como atos de terrorismo. Senado Federal. Brasília, DF. 2016.

_____. **Diretrizes gerais sobre aprendizagem híbrida.** Brasília: MEC, 2021. BRASIL.

_____. PROJETO DE LEI Nº 3748, de 2020 (Da Sra. Tabata Amaral). Institui e dispõe sobre o regime de trabalho sob demanda. Câmara dos Deputados. Brasília, DF. 2020a.

_____. Projeto de Lei nº 1665, de 2020 (Deputado Federal Ivan Valente -PSOL/SP). Dispõe sobre medidas de proteção asseguradas ao entregador que presta serviço por intermédio de empresa de aplicativo de entrega durante a vigência da emergência em saúde pública decorrente do coronavírus responsável pela Covid-19. Câmara dos Deputados. Brasília, DF. 2020b.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Assalto ao Estado e ao mercado, neoliberalismo**. Estudos Avançados, v. 23, p. 66, 2009.

BURD, Oscar. **Educação 4.0: Reflexões, práticas e ponteciais caminhos**. Ed Positivo. 2020.

CAMPOS, Adriano; SOEIRO, José. **A falácia do empreendedorismo**. Bertrand editora, 2016.

CAMUS, A. **A Peste**. Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Record, 2020.

CARNEIRO, Reivan Marinho de Souza. **Controle de qualidade e qualidade de vida: atuais formas de controle do capital sobre o trabalho na reestruturação empresarial brasileira nos anos 90** / Reivan Marinho de Souza Carneiro. – Recife : O Autor, 2006.

CAVALCANTI, Teresa Maria Tigre Holanda. **A Reforma da Administração Pública: Pernambuco 1999-2002**. Universidade federal de Pernambuco. Agência de desenvolvimento do Nordeste. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Recife, 2003.

COGNA. **Relatório de sustentabilidade**, 2019. Disponível em : < https://cm-kls-content.s3.amazonaws.com/DESEN_WEBBAULA/SUSTENTABILIDADE/index.html?lang=pt-br&page=3 > . Acesso em : 19 Jan 2021

_____. **Educação**, 2020. Disponível em : < <http://www.cogna.com.br/#lp-pom-block-194> > . Acesso em 19 Jan 2021.

COLLI, Juliana Marília. **O salário por peça e sua reposição nas novas formas de trabalho à feição**. Estudos de Sociologia, v. 3, n. 5, 1998.

COSTA, M. F. ; TEIXEIRA, P. H. M. . **O IMPACTO SUBJETIVO DA PRESSÃO PSICOLÓGICA INSTITUCIONAL NO COTIDIANO DE PROFESSORAS-MÃES DURANTE O ISOLAMENTO SOCIAL. INTER-AÇÃO** (UFG. ONLINE), v. 46, p. 1-62, 2021.

CROSO, Camilla; MODÉ MAGALHÃES, Giovanna. **Privatização da educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino.** Educação & Sociedade, v. 37, n. 134, 2016.

DELORS, Jacques et al. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Educação um tesouro a descobrir**, v. 6, 1996.

DOTGROUP. **Nós acreditamos na educação.** Disponível em: <https://dotgroup.com.br/> . Acesso em : 14 de abril de 2020.

_____. **O jeito dot de fazer edtech.** Dot digital Group. 2 ed. 2020.

DOURADO, Debora Coutinho Paschoal. **Qualidade de vida no trabalho: propósitos organizacionais e mecanismos de alienação do homem / Débora Coutinho Paschoal Dourado.** – Recife: O Autor, 2007. 227 folhas: fig., tab. E quadro.

DUARTE, Newton. **As pedagogias do " aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** Revista Brasileira de Educação, n. 18, p. 35-40, 2001a.

DUARTE, Newton et al. **Vigotski e o " aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** Campinas: Editora Autores Associados, 2001b.

DUARTE, Alexandre William Barbosa; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Valorização profissional docente nos sistemas de ensino de Minas Gerais e Pernambuco.** Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 10, n. 17, p. 67-97, 2014.

DW. **Entidades repudiam fala de Ricardo Salles em reunião ministerial.** Disponível em : <https://www.dw.com/pt-br/entidades-repudiam-fala-de-ricardo-salles-em-reuni%C3%A3o-ministerial/a-53545877> . Acesso em : 26 de mai. de 2020.

ENGELS, Friedrich, 1820-1895. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra** / Friedrich Engels ; Tradução B. A. schumann ; Supervisão, apresentação e notas José Paulo Netto. - [Edição revista]. - São Paulo : Boitempo, 2010. 388p. : il. -(Mundo do trabalho ; Coleção Marx-Engels)

ESTUDEEMCASA. **Regime de estudo não presencial. Ensino fundamental e médio.** Disponível em: < <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/inicio> > Acesso em: 12 junho de 2020.

EXTRA CLASSE. **Contratação uberizada de professores por aplicativo já é realidade.** Disponível em : < <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2020/01/contratacao-uberizada-de-professores-por-aplicativo-ja-e-realidade/> > Acesso em: 30 jul. 2020.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. **LOS CONCEPTOS DE PROFESOR INVESTIGADOR Y PROFESOR REFLEXIVO: PERSPECTIVAS DE TRABAJO DOCENTE.** Revista Brasileira de Educação, v. 21, n. 65, p. 281-298, 2016.

FILGUEIRAS, Luiz Antonio Mattos. **A economia política do governo Lula** / Luiz Filgueiras, Reinaldo Gonçalves. - Rio de Janeiro : Contraponto, 2007.

FINELLI, Lídia Carvalho. **Da sal de aula invertida à inversão da sala de aula: a metodologia da Kroton a serviço da mercantilização do ensino** / Lídia Carvalho Finelli. – 2020.

FONTES, V. **Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho.** Marx e o Marxismo, v. 5, n. 8, p. 45-67, jan./jun. 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão;** tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2000.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo,** LC FREITAS - Seminário de Educação Brasileira, 2011

_____, Luiz Carlos de et al. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.** Educação & Sociedade, 2012.

_____, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias /** Luiz Carlos de Freitas – 1 ed. – São Paulo : Expressão popular, 2018.

_____, Luiz Carlos de. **O ensino híbrido e a produção do idiota digital feliz.** Avaliação educacional – Blog do Freitas, 2020. Disponível em: < <https://avaliacaoeducacional.com/2020/10/31/o-ensino-hibrido-e-a-producao-do-idiota-digital-feliz/> > Acesso em: 18 Dez 2021.

_____, Luiz Carlos de. **Neotecnicismo digital.** Avaliação educacional – Blog do Freitas, 2021a. Disponível em: < <https://avaliacaoeducacional.com/2021/07/11/neotecnicismo-digital/> > Acesso em: 18 Set 2021.

_____, Luiz Carlos de. **Ensino Híbrido: quem controla os algoritmos?** Avaliação educacional – Blog do Freitas, 2021b. Disponível em: < <https://avaliacaoeducacional.com/2021/11/20/ensino-hibrido-quem-controla-os-algoritmos/> > Acesso em: 18 de dez. de 21.

_____, Luiz Carlos de. **EAD, tecnologias e finalidades da educação.** Avaliação educacional – Blog do Freitas, 2020. Disponível em: < <https://avaliacaoeducacional.com/2020/04/17/ead-tecnologias-e-finalidades-da-educacao/> > Acesso em: 18 Set 2021.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade.** 1. Ed. – Rio de Janeiro: LTC, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**/ Gaudêncio Frigotto – 7. Ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Gaudêncio. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira** / organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro : UERJ, LPP, 2017.

FÜHR, Regina Candida; HAUBENTHAL, Wagner Roberto. **Educação 4.0 e seus impactos no Século XXI**. Educação no Século XXI-Volume, v. 36, p. 61, 2018.

GALLO, Sílvio. **Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação**. Educação e Pesquisa, v. 32, p. 551-565, 2006.

GILL, Louis. **neoliberalismo**. Segunda edição, completamente revista e actualizada (2002) Cadeira de estudos socioeconómicos da UNIVERSIDADE DO QUEBEQUE EM MONTREAL 2002.

GUERRA, Ana; DUARTE, Fernanda da Costa Portugal. **Plataformização e trabalho algorítmico: contribuições dos Estudos de Plataforma para o fenômeno da uberização**. Revista Eletrônica Internacional de Economia Política da Informação, da Comunicação e da Cultura, v. 22, n. 2, p. 38-55, 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v.5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002a.

_____, Antonio (1891-1937). **Americanismo e fordismo**. Quaderni del cárcere. 2002b. Tradução Gabriel Bogossian. Notas Alvaro Bianchi. – São Paulo: Hedra: 2008.

GROHMANN, Rafael. **Plataformização do trabalho: entre dataficação, financeirização e racionalidade neoliberal**. Revista Eletrônica Internacional de Economia Política da Informação, da Comunicação e da Cultura, v. 22, n. 1, p. 106-122, 2020.

_____, Rafael . **Os laboratórios do trabalho digital : Entrevistas** / Alessandro Delfanti ... [et al.] ; organização Rafael Grohmann. – 1. ed. – São Paulo : Boitempo, 2021.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: histórias e implicações**/ David Harvey ; tradução Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. – 1 ed. – São Paulo, 2008.

_____, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**/ David Harvey ; tradução Rogério Bettoni. – 1.ed. – São Paulo : Boitempo, 2016.

_____, David. **Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias**. Buenos Aires, Argentina: ASPO, 2020.

HILLMAN, Velislava. **Algorithmic (in)justice in education: Why tech companies should require a license to operate in children’s Education**. 25 de Outubro de 2021. Disponível em: < <https://blogs.lse.ac.uk/medialse/2021/10/25/algorithmic-injustice-in-education-why-tech-companies-should-require-a-license-to-operate-in-childrens-education/> >. Acesso em: 19, novembro de 21.

_____, Velislava; MARTINS, João Pedro; OGU, Emmanuel C. **Debates about EdTech in a time of pandemics should include youth’s voices**. Postdigital Science and Education, p. 1-18, 2021.

JORNAL VALOR. **Bolsonaro: Trabalhador terá de escolher entre mais direitos ou emprego**. Disponível em: < <https://valor.globo.com/politica/noticia/2018/12/04/bolsonaro-trabalhador-tera-de-escolher-entre-mais-direitos-ou-emprego.ghtml> > Acesso em : 15 dezembro de 21

KATZ, Claudio. **Novas Tecnologias: Crítica da atual reestruturação produtiva** / Claudio Katz, Ruy Braga, Osvaldo Coggiola. – São Paulo: Xamã, 1995.

KLEIN, Naomi. **A doutrina do choque: a ascensão do capitalismo de desastre** / Naomi Klein ; tradução Vania Cury. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KONDER, Leandro. **Marx: Vida e Obra**. / Leandro Konder—3.ed.—São Paulo: Expressão Popular, 2015. 160 p.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. – 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Boitempo Editorial, 2019.

LI, C., & LALANI, F. **The Covid-19 pandemic has changed education forever. This is how.** *World Economic Forum*, 29 April. < <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/> > . Accessed 20 April 2021.

LESSA, Sergio. **Para compreender a ontologia de Lukács.** Unijuí, 2007.

LIMA, Danielly Rolim. **Reconfiguração da profissionalidade docente e prática reflexiva: o que dizem professores de Camaragibe- PE sobre contributos da formação continuada /** Danielly Rolim Lima. – Recife: O autor, 2013. 119 f.: il. ; 30 cm.

LINHART, Danièle. **A desmedida do capital /** Danièle Linhart; [tradução Wanda Caldeira Brant]. – São Paulo: Boitempo, 2007.- (Mundo do trabalho).

LINO, Lucilia. **Ensino híbrido: assim se uberiza a Educação.** Publicado 16/12/2021. Disponível em: < <https://outraspalavras.net/outrasmidias/ensino-hibrido-assim-se-uberiza-a-educacao/> > Acesso em: 18 de dez. de 21.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos.** São Paulo: Barcarolla, 2004.

LESSA, Sérgio. **Introdução à filosofia de Marx /** Sérgio Lessa, Ivo Tonet. – 2.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011. 128 p.

LOCATELLI, Cleomar. **Os professores no ensino superior brasileiro: transformações do trabalho docente na última década.** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 98, n. 248, p. 77-93, 2017.

WACQUANT, Loïc . **Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos /** Loïc Wacquant. - Rio de Janeiro: F. Bastos, 2001, Revan, 2003.

LOPEZ CRUZ, Paula. **La fábula de Menenio Agripa (Liv., II, 32-33)**. Nova tellus, Ciudad de México, v. 29, n. 2, p. 117-128, 2011.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Temas de Ciências Humanas, tradução de Carlos Nelson Coutinho, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, n. 4, p. 1-18, 1978.

_____, G. **Ontología del ser social: el trabajo**. Traducción de Antonino Infranca e Miguel Vedda. Buenos Aires: Herramienta, 2004.

MACIEL, David. **Notas sobre revolução passiva e transformismo em Gramsci**. História Revista, v. 11, n. 2, p. 5, 2006.

MANCEBO, Deise. **Trabalho remoto na Educação Superior brasileira: efeitos e possibilidades no contexto da pandemia**. Revista USP, n. 127, p. 105-116, 2020.

MÁRKUS, György. **Marxismo e antropologia: o conceito de ‘essência humana’ na filosofia de Marx** / György Markus. – São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, F. **O Capital (Capítulo XXIV)**. Livro I, v. 2, 1976.

_____, Karl, 1818-1883. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos** / Karl Marx; seleção de textos de José Arthur Gianotti; traduções de José Carlos Bruni ... (et al.). – 2. Ed. – São Paulo: Abril Cultural. 1978. (Os pensadores).

_____, Karl. **A miséria da filosofia** / Karl Marx; tradução de José Paulo Netto. – São Paulo – Global, 1985.

_____, Karl. **Manuscritos econômico- filosóficos**. / Karl Marx e Friedrich Engels; [Introdução de Jacob Gorender]; Tradução Luis Claudio de Castro e Costa; São Paulo – Martins Fontes, 1998.

_____, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I, Vol. I. 24ª ed. Trad. Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____.1818-1883 **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**; tradução, Rubens Enderle, Nélío Schneider, Luciano Cavini Martorano. - São Paulo: Boitempo, 2007.

_____, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos** / Karl Marx ; tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. – [4. Reimpr.]. – São Paulo : Boitempo. 2010. II.- (Coleção Marx – Engels)

_____, Karl. **O método da economia política**. Karl Marx. Apresentação de João Quartim de Moraes e tradução de Fausto Castilho. 2010a.

_____, Karl. **O capital [livro 1] : Crítica da economia política. O processo de produção do capital**. Apresentação de Jacob Gorender e tradução de Rubens Ederle. Ed 2 . Boitempo. 2013.

_____._____.33 ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2014.

_____, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. Boitempo editorial, 2015.

MELIM, J. I.; MORAES, L. de C. G. **Projeto neoliberal, ensino remoto e pandemia: professores entre o luto e a luta**. *Germinal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 198–225, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i1.43547. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43547>. Acesso em: 15 dez. 2021.>

MENESES, Paulo. **Para ler a fenomenologia do espírito**. Coleção Filosofia. Ed. Loyola. 2º Ed. Belo Horizonte, MG. 1992.

MÉSZÁROS, István, 1930. **A teoria da alienação em Marx** / István Mészáros; tradução Nélío Schneider. – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2000.

MOBILON NETWORKS. **Tecnoblog: tecnologia que interessa**, c2018. Página inicial. Disponível em: <<https://tecnoblog.net/>>. Acesso em: 20 de jun. de 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação & Sociedade, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

_____. **Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR.

_____. **A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina**. Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade, v. 27, n. 53, p. 43-59, 2018.

_____, Marisa de. **Nota sobre o documento “Diretrizes gerais nacionais para a aprendizagem híbrida”**. 05/12/2021. Disponível em: < https://aterraeredonda.com.br/nota-sobre-o-documento-diretrizes-gerais-nacionais-para-a-aprendizagem-hibrida/?doing_wp_cron=1640173146.7043409347534179687500#_edn4 > Acesso em: 22 dezembro de 21.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx** / José Paulo Netto. – 1.ed. – São Paulo : Expressão popular, 2011. 64 p.

PAVAN, Ruth; BACKES, José Licínio. **O processo de (des) proletarização do professor da educação básica**. Revista Portuguesa de Educação, v. 29, n. 2, p. 35-58, 2016.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **Banco Mundial, reforma dos Estados e ajuste das políticas sociais na América Latina**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 23, p. 2187-2196, 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. **BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 35, n. 1, p. 035-056, 2019.

PIOLLI, Evaldo et al. **Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor**. Cadernos Cedes, v. 35, n. 97, p. 589-607, 2018.

PIRES, Guilherme Nunes. **Uberização do trabalho e O Capital de Marx**. Revista Katálysis, v. 24, p. 228-234, 2021.

POLITIZE. **Lei Antiterrorismo**. Disponível em: < politize.com.br/lei-antiterrorismo/ > Acesso em: 27 de abr. de 2020.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Editoria Sulina, 2011.

RIKOWSKI, Glenn. **Privatização em educação**. Revista Retratos da Escola, 2017.

ROBERTSON, Susan L. **A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial**. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 50, p. 283-302, 2012.

SANTOS SOUZA, José. O recrudescimento da teoria do capital humano. Cadernos Cemarx, n. 3, p. 159-172, 2006.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO (SP). **Edital de abertura de processo seletivo simplificado nº 001/2019**. [Formação de cadastro de reserva de professores]. Edtech Prof-e inovação em educação. 2019.

SAVIANI, Dermeval, 1944- **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** Dermeval Saviani.- 32. ed.- Campinas, SP: AutoresAssociados, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.S)

_____, Dermeval. **Marxismo e educação : debates contemporâneos** / José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani (orgs.). 2. Ed. – Campinas, SP : Autores Associados : Histedbr, 2008.

_____, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil** / Dermeval Saviani. – 3. Ed. Ver. 1 reimpr. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011. – (Coleção memória da educação)

_____, Demerval; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**/ Dermeval Saviani e Newton Duarte (orgs.). – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SCHAEFER, Bruno Marques. **PAULO GUEDES E O (NEO) LIBERALISMO: APONTAMENTOS PRELIMINARES ACERCA DA NOVA (VELHA) DIREITA BRASILEIRA**. Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais, v. 4, n. 3, 2018.

SHIROMA, Eneida Oto. **Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente**. Submissões apenas no endereço abaixo| Submissions only at the address below| Soumissions à l'adresse ci-dessous, v. 13, n. 2, p. 113-125, 2004.

SILVA, Maria Abádia. **O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira**. Linhas críticas, v. 11, n. 21, p. 255-264, 2005.

SILVA, Edsom Rogério. **O ensino híbrido no contexto das escolas públicas brasileiras: contribuições e desafios**. Porto das Letras, v. 3, n. 1, p. 151-164, 2017.

SILVA, Amanda Moreira. **A UBERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL: UMA TENDÊNCIA DE PRECARIZAÇÃO NO SÉCULO XXI**. Revista Trabalho Necessário, v. 17, n. 34, p. 229-251, 2019.

SINGER, André. **O lulismo em crise : Um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016)** /André Singer. – 1 ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SLEE, Tom. **Uberização: a nova onda do trabalho precarizado**. São Paulo: Elefante, 2017.

SOUZA, Aparecida Neri. **Trabalho docente em Universidades Públicas-olhares cruzados: Brasil e França**. Espacios en blanco. Serie indagaciones, v. 27, n. 1, p. 63-86, 2017.

SRNICEK, Nick. **Platform capitalism**. John Wiley & Sons, 2017.

_____, Nick. **Os laboratórios do trabalho digital : Entrevistas** / Alessandro Delfanti ... [et al.] ; organização Rafael Grohmann. – 1. ed. – São Paulo : Boitempo, 2021.

SCHULTZ, Theodore William. **O Valor economico da educação.** trad. de ps werneck. rev. tecnica de calogeras a. pajuaba.--. Zahar, 1973.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. **O consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil.** Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020.

TAVARES, Maria Augusta; LIMA, Roberta Oliveira Trindade de. **A "liberdade" do trabalho e as armadilhas do salário por peça.** Revista Katálysis, v. 12, p. 170-177, 2009.

TEIXEIRA, Pedro Henrique de Melo. **Condições de trabalho docente e processo de implementação do programa de educação integral no ensino médio da rede estadual de Pernambuco.** / Pedro Henrique de Melo Teixeira. - 2017. 273f.: il.; 30 cm.

THE INTERCEPT BRASIL. **CORONAVÍRUS: Startup educacional de Luciano Huck dispensa professores sem qualquer ajuda financeira.** Disponível em: < <https://theintercept.com/2020/04/01/coronavirus-startup-huck-dispensa-professores/> > Acesso em: 7 de Abr. 2020.

TONELLO, IURI. A paralisação do entregador: O destino da uberização em disputa. 05 Mai 2020. Disponível em : < <https://www.esquerdadiario.com.br/A-paralisacao-do-entregador-o-destino-da-uberizacao-em-disputa> > Acesso em: 13 dezembro 2021

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica** / Ivo Tonet. – 2. Ed.- Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva, 1928- **Introdução à pesquisa em ciências sociais : a pesquisa qualitativa em educação** / Augusto Nivaldo Silva Trivifios. --São Paulo : Atlas, 1987.

VAN DIJCK, J. & T. Poell. **Social media platforms and education.** In **The SAGE Handbook of Social Media**, edited by Jean Burgess, Alice Marwick & Thomas Poell. London: Sage. p. 579-591. 2018

VAN DOORN, Niels . **Os laboratórios do trabalho digital : Entrevistas** / Alessandro Delfanti ... [et al.] ; organização Rafael Grohmann. – 1. ed. – São Paulo : Boitempo, 2021.

VENCO, Selma. **Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil?**. Cadernos de Saúde Pública, v. 35, p. e00207317, 2019.

VENCO, Selma. **Professores da educação básica rumo à uberização ou ao desemprego? Uma análise das relações de trabalho nas escolas estaduais da região metropolitana de Campinas.** Horizontes, v. 39, n. 1, p. e021035-e021035, 2021.

ZIZEK, Slavoj. **Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias.** Buenos Aires, Argentina: ASPO, 2020.

ZUBOFF, Shoshana. **Big other: capitalismo de vigilância e perspectivas para uma civilização de informação.** BRUNO, Fernanda et al, p. 17-68, 2015.

_____, Shoshana. **1951-A era do capitalismo de vigilância : a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder** / Shoshana Zuboff ; tradução George Schlesinger. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Intrínseca, 2020.

ANEXO 1 – DIRETRIZES DO CNE PARA A APRENDIZAGEM HÍBRIDA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

DIRETRIZES GERAIS SOBRE APRENDIZAGEM HÍBRIDA

I. RELATÓRIO

1. Introdução

Um dos desafios atuais do Conselho Nacional de Educação (CNE) é discutir a Aprendizagem Híbrida, na busca de novos caminhos para a reorganização das dinâmicas de ensino e aprendizagem na Educação Brasileira, integrando processos acadêmicos diferenciados, professores, estudantes e famílias, em tempos e espaços modificados, desiguais e variados, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Na verdade, revisões, investimentos e incentivos a inovações metodológicas precisariam ter sido realizados há décadas pela comunidade educacional brasileira, uma vez que as últimas gerações são produto de um modelo educacional industrial, no qual todos os estudantes deveriam aprender os mesmos conteúdos, ao mesmo tempo, do mesmo jeito, de modo passivo e disciplinado, diante de um docente que detém conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Na escola tradicional, caracterizada pelo educador Paulo Freire como escola bancária, o professor é o detentor do conhecimento, que o repassa para os estudantes, os quais, por muitas vezes, não o assimilam e apenas memorizam para o dia da avaliação. Hoje, porém, o conhecimento é aberto a qualquer pessoa com acesso à conectividade, cada vez mais democraticamente disponibilizada. Essa situação exige do docente muito mais do que assumir a posição de saber informar, a de aprender a entender como aplicar o conhecimento utilizando situações e problemas reais, possibilitando as conexões e a participação ativa do estudante, por meio de relações com seus conhecimentos prévios e contextualização com seu cotidiano.

Esse contexto de urgência, de criar soluções inéditas e imponderáveis para questões históricas, foi agravado de modo mais evidenciado pela Pandemia da COVID-19. Tudo indica que a pandemia vai passar, mas as metodologias de aprendizagem híbrida, objetivando garantir melhores resultados de aprendizagem, permanecerão. Esta nova realidade se apresenta no cenário nacional da educação como resultado direto da referida pandemia. De início, exigiu uma paralisação imediata das aulas presenciais, obrigando professores e estudantes a uma rápida adaptação a essa nova realidade. Hoje estamos vivendo um novo momento, de convivência necessária com um ensino flexível, alternando tempos e espaços presenciais e não presenciais.

É oportuno ressaltar que o Brasil contabiliza quase 2 (dois) anos com escolas públicas e privadas fechadas, em todos os níveis, utilizando soluções remotas emergenciais permanentemente.

O CNE e organizações de muitos países estruturaram uma série de políticas, leis, normas e recomendações sobre as metodologias educacionais que ajudaram a orientar as ações das escolas, sobretudo com a utilização de tecnologias digitais.

Passada essa fase inicial da pandemia, é necessário buscar as revisões conceituais e práticas do processo de ensino e aprendizagem, e as estratégias de saída da crise gerada pelo fechamento das escolas para aulas presenciais.

Note-se que, já no início do ano de 2021, a União Europeia (UE) lançou a Década Digital, identificando uma visão e um percurso para a transformação digital da Europa até o ano de 2030, onde o primeiro ponto fundamental estabelece que “até 2030, pelo menos 80% de todos os adultos deverão possuir competências digitais básicas e deverá formar 20 milhões de especialistas em TIC a trabalhar na União Europeia, devendo as mulheres assumir uma maior proporção desses empregos”. (UNIÃO EUROPEIA, 2021, p. 21)

Adicionalmente, a UE elaborou um Plano de Ação para Educação Digital (2021-2027) cujo objetivo é “apoiar a adaptação sustentável e eficaz dos sistemas de educação e formação dos Estados-Membros da UE à era digital”. (Comissão Europeia – Membros da UE – 2021)

Conscientes de que o Brasil não dispõe das mesmas condições que o bloco europeu, e com a percepção clara de que algumas soluções viáveis para o país, decorrente da enorme diversidade existente em relação ao acesso às novas tecnologias, já estão obsoletas no cenário mundial, todos estão convictos de que é muito desafiador competir com a velocidade das mudanças do mundo contemporâneo, suprindo a escola da falta de recursos capazes de atender às novas exigências, novas demandas e novas circunstâncias.

As mudanças rápidas exigem reposicionamento da educação, na lida com novos perfis de relações ampliadas, formas de uso flexível de espaços e de tempos presenciais e não presenciais, com a utilização (ou não) de tecnologias de informação e comunicação, planejamentos e formas de ensinar e aprender. É preciso integrar conhecimentos de todas as áreas, combinando metodologias, atividades, projetos e outras estratégias, para compreender os movimentos ou acontecimentos do mundo atual, em franco contraste com a lentidão das escolas tradicionais.

Esse cenário já trazia as mesmas evidências na década passada, revelados no pensamento de José Moran, propondo a Educação Híbrida como conceito chave rumo à preparação para o futuro. O autor já realçava a importância do hibridismo, revelando e reforçando as ideias de que o processo educacional era, por natureza, flexível e híbrido, desenvolvido a partir da combinação de vários espaços, territórios virtuais, agendas, tempos, atividades, metodologias, linguagens textuais, verbais, corporais, digitais e públicos. Não resta dúvida de que os currículos precisavam ser mais flexíveis, permitindo ações personalizadas em favor de melhores resultados de aprendizagem, além de admitir-se o reconhecimento de conhecimentos adquiridos por meios informais e não formais, ao longo da vida.

A visão híbrida e flexível de educação foi ressignificada pela crescente conectividade, gerando maior acesso aos dispositivos tecnológicos. Com isso, foram possibilitados percursos curriculares diferenciados e maior dinâmica na mobilidade das relações e mediações entre professores e estudantes, destes entre si, entre salas de aula e outros ambientes da escola e o mundo, que permitem articulações e interações mais efetivas, ampliadas e multidirecionadas.

Vale lembrar que as ideias do hibridismo foram discutidas por Néstor García Canclini (1996), em contexto de final de século, quando colocava em pauta o termo “hibridização”, abrangendo as diversas mesclas interculturais que marcam a contemporaneidade e que reverberam no nosso cotidiano.

Para Canclini, a hibridização funde estruturas ou práticas sociais com novas dinâmicas e novas formas de relacionamento, que se constroem nas articulações culturais, a partir da criatividade individual e coletiva.

Ao longo do tempo, se materializam novas ideias, que misturam as práticas do cotidiano, as manifestações da arte, o desenvolvimento tecnológico, os modos de ser e viver em sociedade e as diversas formas de construir coletivamente. Todo esse movimento

reverbera nas relações interpessoais, sempre buscando atender as demandas desse novo cenário, promovendo dinâmicas novas, também nas relações de ensinar e de aprender, promovendo o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, para continuar aprendendo ao longo da vida.

Podemos, nessa perspectiva, pensar no sujeito social, que é nosso estudante ou nosso professor, a partir das ideias de Canclini, que, em seus amplos estudos das questões da pós-modernidade, avaliava a cultura e a educação como alternativas complementares e híbridas. Considera que a base cultural é composta com a participação ativa e mútua de todas as classes sociais, ultrapassando fronteiras, raças, línguas e credos, criando fusões e superposições de valores e crenças, desenvolvendo estrutura própria, descentralizada e multidirecionada (Canclini, 1989).

A ampla conectividade e o acesso às ferramentas de interlocução, aliadas aos meios de comunicação, definem um conjunto de processos, intercâmbios e mesclas culturais, na composição de uma geração híbrida de jovens com novos padrões, que buscam atender as novas demandas e impõem ajustes permanentes nos valores e ideologias emergentes na sociedade. Como lidar com essa geração híbrida, plural e flexível, sem conflitos geracionais e divergências sociais?

Os estudos do professor Clayton M. Christensen trazem a visão de inovação disruptiva, quebrando o curso normal dos processos de ensino e de aprendizagem, rompendo padrões e gerando ampla acessibilidade, convivência ampliada e maior viabilidade.

Diante dessas diversas visões, são importantes as oportunidades de vivências significativas que consigam ampliar as compreensões e gerar novas possibilidades e mais qualidade para as relações do cotidiano. É fundamental o investimento na autonomia, no protagonismo e nas formas de personalização das produções dos estudantes.

É preciso pensar esses novos contextos culturais, considerando que a construção do conhecimento na contemporaneidade exige a ressignificação das metodologias e práticas pedagógicas, superando a fase da simples transmissão de conhecimentos em uma escola ainda caracterizada como auditório da informação. É essencial transformar o ambiente educacional em verdadeiros laboratórios de aprendizagem, ampliando as discussões sobre o valor e as formas de utilizar mais e melhor os novos saberes, as muitas informações, ferramentas e meios tecnológicos de informação e comunicação, para facilitar a efetiva aprendizagem.

Ao se discutir a educação inspirada nos flexíveis princípios de hibridismo, configura-se reducionista considerar essa metodologia de aprendizagem como a simples composição de momentos presenciais e virtuais no cotidiano da escola.

O conceito básico desse hibridismo o propõe como real enriquecimento do ensino presencial, considerando que a tecnologia potencializa a agilidade e ajuda a organizar as aprendizagens, além de oferecer oportunidade para um papel ativo do estudante na utilização de recursos digitais. Na escola contemporânea, a tecnologia é componente importante na prática pedagógica, instrumentalizando o agir e o interagir com o mundo, cada vez mais conectado, ampliado, e exigindo novas práticas de aprendizagem.

Uma reflexão importante é a mudança de papéis dos atores. O estudante passa a produzir conhecimentos, desenvolvendo competências, e o professor, responsável pela construção das experiências de aprendizagem, de acordo com as necessidades dos estudantes, atua como orientador e mentor desse processo produtivo, assumindo a parceria na construção coletiva de ação autoral.

Neste contexto, torna-se oportuno enfatizar que essa nova abordagem de ordem pedagógica não se confunde com a modalidade Educação a Distância (EaD), prevista no artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), que está regulamentada e caracterizada pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, como uma modalidade específica, diferenciada e paralela ao ensino presencial,

que é a forma substantiva de oferta educacional. A nova abordagem de Aprendizagem Híbrida integra as diferentes formas de ensino presencial com atividades em diferentes tempos e espaços, sempre no interesse do processo de aprendizagem, tanto no nível da Educação Básica quanto da Educação Superior, em todas as suas etapas, formas e modalidades de oferta.

Estão todos diante de um desafio educacional ampliado, porque é importante para o hibridismo que a comunidade escolar, em especial no tocante à Educação Básica, mergulhe nas visões e propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em todas as suas etapas, modalidades e formas de oferta, que ofereçam oportunidades de ousar, na combinação do que se faz agora com o que se pode fazer a partir das novas perspectivas metodológicas, enriquecidas com as possibilidades de maior conexão e uso das tecnologias disponíveis.

Vale ressaltar que a cultura digital é uma das dez Competências Gerais da BNCC, propondo a tecnologia como ferramenta transversal na Educação Básica, para alcance dos objetivos de aprendizagem:

[...]

5 - 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.

Por outro lado, o aprofundamento dos estudos da BNCC torna mais efetiva a convicção de que o conjunto de Competências Gerais e Específicas nela expressas são a própria configuração de uma Aprendizagem Híbrida e, portanto, cada vez mais flexível.

Vale ressaltar que, ao final de 14 (quatorze) anos no percurso que vai desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, passando pelo Ensino Fundamental, o estudante terá vivido experiências significativas em todas as áreas do conhecimento, indispensáveis na continuidade de sua aprendizagem, em especial no âmbito da Educação Superior. Esse percurso também assegura sucesso pessoal e profissional, o que evidencia a flexibilidade da Aprendizagem Híbrida, dada a diversidade e as mesclas culturais propostas pela BNCC, que devem ser as principais âncoras na formulação dos currículos, incluindo as competências cognitivas e as socioemocionais, tais como, diálogo, empatia, autonomia, solidariedade e cooperação.

Análise de mérito

A Constituição da República Federativa do Brasil, em seu artigo 205, define que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A LDB, em seu artigo 1º, já esclarecia que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Entretanto, de acordo com o § 1º do artigo supracitado, “disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”. Essa educação escolar, por seu turno, nos termos do § 2º do mesmo artigo, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

Já em seu artigo 2º, retoma o preceito constitucional nos seguintes termos: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de

solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Entre os princípios fundamentais que devem ser garantidos por meio de ensino, nos termos do artigo 3º da LDB, sem prejuízo dos demais, é oportuno destacar os três primeiros:

[...]

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Para garantir padrão de qualidade para esse ensino, previsto nos incisos X e IX desse mesmo artigo, ele deve estar associado à “valorização da experiência extraescolar” e à “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. Nesse contexto, de acordo com o inciso III do artigo 13 da LDB, é incumbência fundamental dos docentes “zelar pela aprendizagem dos alunos”. Esta é a orientação básica da LDB para a oferta de educação de qualidade em todos os seus níveis, etapas e modalidades, envolvendo desde a Educação Infantil até a mais avançada etapa de pós-graduação, na Educação Superior, assumindo como critério de organização o interesse da aprendizagem, na perspectiva da “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”.

Acrescenta-se o preceito, do mais alto alcance, do seu artigo 23, indicativo do potencial de flexibilidade para a oferta da Educação Básica, a qual:

[...]

poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (Grifo nosso)

A história da Educação Brasileira ao longo de mais de 500 (quinhentos) anos de existência, incluídos os quase 200 (duzentos) anos vividos após a declaração de sua independência política, acumula uma enorme dívida social em relação à educação, em especial quanto à instrução pública, mesmo tendo ciência do brado de Ruy Barbosa, no início da década de 1880, de que “a ignorância popular é a mãe de todas as servilidades”. Em função desse descaso para com a educação e instrução de sua população, o Brasil chegou ao século XXI como um dos países mais desiguais do mundo contemporâneo em matéria de educação, ostentando acentuada falta de equidade nas oportunidades educacionais, apesar do grande avanço após a promulgação de sua Constituição Democrática de 1988.

A pandemia que envolveu o mundo todo nesta segunda década do século XXI, decorrente do novo Coronavírus, escancarou essa realidade que já estava latente no território nacional. Este contexto adverso alterou os rumos da educação nacional, que já se encontrava caminhando a passos largos rumo à universalização da Educação Básica, a qual estava crescendo exponencialmente em decorrência do enorme esforço desenvolvido sob inspiração da atual Constituição Federal. Esse desenvolvimento da Educação Básica estava contribuindo para a significativa expansão da Educação Superior pública, privada ou comunitária, nos termos do artigo 19 da LDB.

Em março de 2020, sem planejamento prévio, a sociedade brasileira obrigou-se a fechar as portas das escolas para a presença física dos estudantes, buscando desenvolver novas alternativas para a oferta de atividades educacionais não presenciais. A inevitável improvisação da oferta de atividades educacionais remotas, com ou sem suporte de modernas

tecnologias de informação e comunicação, corajosamente assumida pelo conjunto dos educadores brasileiros, de todos os níveis e modalidades de educação e ensino, buscou garantir, da melhor forma possível, a manutenção dos melhores níveis possíveis de aprendizagem de seus educandos.

É oportuno registrar que, desde a aprovação da LDB, em 1996, os educadores brasileiros já estavam em busca de formas de ampliar a acessibilidade curricular de seus educandos, em todos os seus níveis, etapas e modalidades educacionais, a partir de práticas inovadoras de ensinar e aprender, com apoio tecnológico ou não, ampliando e ressignificando os conteúdos estudados e as metodologias adotadas, buscando encontrar alternativas para conectar as escolas ao mundo global, com maior viabilidade e simplicidade, a despeito da enorme e desconfortante desigualdade social reinante.

Nas duas primeiras décadas deste século marcado pela complexidade, nos dizeres do imbatível e centenário educador francês Edgar Morin, o sistema educacional brasileiro, como resultado de contínuo esforço, tem se voltado para o desenvolvimento da centralidade do processo educativo no estudante e na aprendizagem. Orientados pela LDB, os educadores brasileiros têm procurado estimular o protagonismo e a participação efetiva dos estudantes nos resultados de sua aprendizagem. Buscando concretizar a incumbência de “zelar pela aprendizagem dos alunos”, esses resultados têm sido entendidos como vitais para que aquilo que está sendo ensinado e aprendido faça sentido e seja eficaz na vida das crianças, jovens e adultos. Esse esforço passou a exigir, cada vez mais, a adoção de práticas mais personalizadas, que buscassem respeitar o ritmo e os interesses daqueles que aprendem, exigindo, em consequência, metodologias mais diversificadas, que pudessem atender à diversidade e condições dos estudantes, fortalecendo a inclusão e o aumento da equidade de oportunidades.

É neste contexto que o Conselho Nacional de Educação, desde os primeiros momentos após sua criação, tem orientado os gestores dos diferentes sistemas, redes e estabelecimentos de ensino para a organização de diferentes arranjos curriculares a serem desenvolvidos em distintos ambientes de aprendizagem. O critério básico para a diversificação dessa organização está sempre voltado para o que “o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (LDB, artigo 23), em diferentes trilhas de aprendizagem.

Com esta perspectiva inovadora, é oportuno distinguir entre a Aprendizagem Híbrida e a EaD, esta entendida como o disposto no artigo 80 da LDB: “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”, cujo § 1º define que “a educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União”.

A EaD, regulamentada atualmente pelo Decreto nº 9.057/2017, é aplicável tanto a cursos de Educação Superior, quanto na Educação Básica. Neste nível educacional, a cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, e Educação Especial, bem como, em condições especiais previstas na LDB, a cursos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio.

No âmbito do Conselho Nacional de Educação, existem normas específicas. A Resolução CNE/CEB nº 1, de 2 de fevereiro de 2016, define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os Sistemas de Ensino. É relevante assinalar que, diversamente da EaD, a Aprendizagem Híbrida se constitui em metodologia aplicada e desenvolvida na oferta comum de todo e qualquer curso, tanto na Educação Básica, como na Educação Superior, contemplando a Educação Profissional e Tecnológica que, “no

cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (artigo 39 da LDB), complementando e agregando possibilidades de organização e de práticas pedagógicas flexíveis e inovadoras que ressignificam, temporal e espacialmente, os percursos curriculares diferenciados e a dinâmica das relações e mediações entre os diferentes atores da comunidade escolar, bem como das interações entre a escola e o mais amplo ambiente externo.

Por outro lado, os sucessivos decretos regulamentadores do artigo 80 da LDB, continuamente caracterizaram a EaD como modalidade, o que acabou gerando, por antinomia e impropriamente, a caracterização de uma modalidade presencial para identificar a oferta substantiva e geral, definida pela LDB como de frequência obrigatória, tanto para o nível da Educação Básica, nos termos do inciso VI do artigo 24 da LDB, quanto para o nível da Educação Superior, nos termos do § 3º do artigo 47 da LDB.

Quanto a esta frequência, aliás, a Aprendizagem Híbrida, pela sua flexibilidade em relação a tempos e espaços, conduz à reinterpretação do seu conceito, que vai além da presença física do estudante nos ambientes da escola, gerando a necessidade de diversificados e apropriados instrumentos para sua aferição e cômputo no percurso efetivado pelo estudante para a consolidação de suas aprendizagens.

Neste contexto específico, torna-se conveniente indicar Diretrizes Gerais para a oferta da Aprendizagem Híbrida, decorrente da integrada articulação de atividades educacionais presenciais e não presenciais, mesclando com atividades curriculares concretizadas em outros momentos e espaços, nos quais são desenvolvidas atividades educacionais síncronas e assíncronas, mediadas ou não por tecnologias de informação e comunicação. Essa mediação de ordem tecnológica, não necessariamente obrigatória por conta da efetiva dificuldade de conexão de grande parte da população brasileira, acaba por tornar-se obrigatória, uma vez que a cultura digital é cada vez mais necessária e essencial no cenário que já se apresenta. Entretanto, o contexto não é totalmente presente, por conta da grande diversidade da população brasileira, decorrente da não garantia de efetiva equidade, embora esta seja um direito de ordem constitucional e legal.

É oportuno salientar, por outro lado, que todas essas atividades de cunho educacional podem e devem ser consideradas como escolares e curriculares, nos termos definidos pelo § 1º do artigo 1º da LDB. Essas atividades educacionais de Aprendizagem Híbrida contribuem efetivamente para o desenvolvimento do currículo, pois os ambientes de aprendizagem não são exclusivos dos representados pelo que ocorre nas escolas, em suas salas de aula ou em outros de seus espaços.

A pandemia sanitária decorrente do novo Coronavírus, que obrigou as escolas à flexibilização da execução de seus Projetos Pedagógicos, alternando momentos presenciais e não presenciais, havia levado o Conselho Nacional de Educação, atento para as necessidades e demandas dos Sistemas de Ensino e Instituições e Redes Educacionais, a aprovar, ao longo do primeiro ano da pandemia, 3 (três) importantes pareceres no âmbito do Conselho Pleno do Colegiado, sendo o primeiro: Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020, sobre a “reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19”.

Os termos desse Parecer foram reafirmados no Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, contendo orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. O Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que analisou proposta de Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública,

reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 2020. Em seguida, o Parecer CNE/CP nº 19, de 8 de dezembro de 2020, procedeu ao reexame do referido Parecer CNE/CP nº 15/2020, dando origem à Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, que instituiu Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040/2020, que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6/2020.

No corrente ano, o Conselho Nacional de Educação editou a Resolução CNE/CP nº 2/2021, que institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.

Se, para superar as consequências nefastas e as dificuldades reais em relação à educação escolar, os educadores brasileiros tiveram que improvisar a oferta de programas remotos de ensino, alternando com momentos presenciais, o desafio agora é outro, pois objetiva superar essa fase de tensão, apreensão e improviso. Por outro lado, essa forma flexível de desenvolvimento educacional, também deve superar a fase da estrutura institucionalizada que se criou, como se o ensino presencial e o ensino não presencial fossem duas formas educacionais distintas, que necessitassem ser ofertadas por instituições distintas, mesmo que pertencentes à mesma rede de ensino e à mesma mantenedora, pública, privada ou comunitária, nos termos do artigo 19 da LDB.

Complementarmente, a proposta deste processo pedagógico de Aprendizagem Híbrida, objetiva superar esse estágio de emergência, utilizado com muito esforço e até mesmo sacrifício por parte de professores e estudantes, pelo qual os educadores brasileiros minimizaram ao máximo as possíveis perdas escolares, objetivando enfrentar as dificuldades impostas pelo estado de pandemia, apenas para assegurar o máximo possível de aprendizagem em situações absurdamente adversas, frente ao imponderável.

Fazendo um paralelo com o resultado da aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, que o educador Anísio Teixeira considerou como “meia vitória, mas Vitória”, se aqui estivesse, vivendo essa mesma situação de excepcionalidade na vida escolar de milhares de estudantes brasileiros em plena pandemia sanitária, vendo o resultado esperado, diria aos educadores brasileiros para não se considerarem vencidos. Efetivamente, o que foi conseguido, por menor que tenha sido, é o verdadeiro fruto de muito esforço e até mesmo de muita ousadia, dedicação e competência profissional dos professores. O resultado obtido com essa estratégia metodológica pode não representar uma grande vitória, entretanto, consideradas as circunstâncias vivenciadas, já foi uma meia vitória, portanto, uma vitória a ser comemorada. É preciso ter consciência de que isto não basta. Para superar esse desempenho valoroso e louvável, mas insuficiente, a proposta que se apresenta objetiva flexibilizar as atividades de ensino, mesclando ou alternando, intencional e de forma planejada, momentos presenciais e não presenciais de ensino e aprendizagem.

Não é demais lembrar que esta flexibilidade híbrida não representa novidade para os professores e outros educadores, considerando que, historicamente, na organização da oferta da educação escolar, sempre se alternaram momentos presenciais, em salas de aulas ou em outros ambientes de aprendizagem desenvolvidos no ambiente escolar, com momentos não presenciais de estudos realizados em casa ou em outros ambientes culturais e sociais.

Com o desenvolvimento acelerado de modernização das atuais Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), criam-se oportunidades inéditas e inusitadas de geração de imponderáveis situações de aprendizagem. Novas alternativas de presencialidades síncronas ou assíncronas podem ser contabilizadas como atividades com frequência fora do ambiente escolar, “sempre que o processo de aprendizagem assim o recomendar”, reiterando

que a frequência legalmente prescrita para os diferentes cursos vai além da presença física do estudante no ambiente da escola, valorizando mais os efetivos resultados de aprendizagem.

Essa Aprendizagem Híbrida, resultante da apresentação de um “ensino híbrido ou misturado”, numa perspectiva histórica, de acordo com uma nota técnica encaminhada ao Conselho Nacional de Educação pela Professora Guiomar Namó de Mello, é uma inovação pedagógica tão antiga quanto às novas pedagogias ativas. Todos os estudantes já estão suficientemente familiarizados com as tradicionais “lições de casa”, cobradas em termos de estudos, elaboração de textos, leituras diversificadas, desenvolvimento de pesquisas e as mais diversas atividades desenvolvidas fora da escola, tais como projetos, estágios supervisionados e visitas técnicas a empresas, museus, parques diversos etc., bem como de aproveitamento de inúmeros saberes desenvolvidos por meios informais e não formais.

Ainda de acordo com a referida educadora:

[...]

é preciso lembrar que as pedagogias ativas, surgidas no final do século 19 e ao longo de todo o século 20, disputaram a hegemonia pedagógica com as abordagens mais tradicionais, padronizadas e centradas no ensino e no professor. Esses dois modelos conviveram, em alguns casos mesclaram-se, em outros mantiveram-se em oposição. Por que então nas décadas mais recentes, assistimos essa grande revalorização, quase um resgate, das pedagogias ativas em suas mais diversas vertentes? Qual a grande novidade?

O dado novo, que deve ser considerado da maior relevância, foi o surgimento das TICs, que vieram potencializar e permitir que o ensino centrado no aluno e na sua aprendizagem seja não só viável para muitos estudantes e professores, mas, principalmente, que seja dinâmico e engajador. O caminho aberto pela inovação pedagógica que já tem mais de 100 (cem) anos, ganhou vida nova e fortaleceu-se com o uso das TICs, além de ter sofrido forte influência, a partir de meados dos anos 1990, da Psicologia Cognitiva de Jean Piaget, Lev Semenovitch Vygotsky, Emilia Ferreiro e outros. Esse modelo pedagógico flexível, voltado para a concretização de uma Aprendizagem Híbrida também “incorporou, já no limiar do século 21, conhecimentos e descobertas da neurociência sobre como as pessoas aprendem. Muitas dessas evidências corroboraram as premissas teóricas das pedagogias ativas que eram metodologicamente débeis no seu nascedouro”.

De acordo com a nota técnica supracitada:

[...]

por fim, acrescentaram-se a esses desenvolvimentos, evidências mais robustas sobre a importância, para o desempenho acadêmico, das aprendizagens relativas à autonomia, colaboração, capacidade de superar a adversidade, solidariedade, entre várias outras, designadas por competências essenciais ou competências socioemocionais que, justiça seja feita, sempre foram o núcleo mais importante das pedagogias ativas. Só que agora essas ‘novas’ competências estão no centro do palco pedagógico por causa das mudanças no mundo social e do trabalho que reclamam perfis sociais e laborais mais adequados à sociedade do conhecimento, esta também produto da disrupção causada pelas TICs. Mas é preciso ser cauteloso, porque todo esse potencial das TICs (hoje melhor chamadas de recursos digitais), depende cada vez mais de professores e professoras criativos, abertos à inovação, flexíveis e dispostos a construir uma cultura escolar na qual os alunos têm voz e autoria nos processos de ensino e aprendizagem. O interessante desse processo é que o temor que aparece no início da revolução tecnológica, ainda no século 20, de que as TICs viriam

substituir o professor, mostrou-se totalmente infundado. Ao contrário, o uso pedagógico de recursos digitais está dependendo cada vez mais da intenção e intervenção pedagógica do educador, na sala de aula ou diante de uma mesa de recursos para o design digital educacional. E para concluir, dados de avaliações em larga escala, vêm corroborando sistematicamente que o professor – cabeça, coração e mãos – é o fator mais decisivo para o desempenho não só acadêmico, mas também social e pessoal-emocional dos alunos.

Assim, de acordo com a Professora Guiomar Namó de Mello:

[...]

o modelo híbrido vai acrescentar duas características fundamentais: os tempos de aprendizagem são repartidos entre atividades face a face entre alunos e destes com o professor, para aqueles conteúdos que dependem da interação para melhor aprendizagem; e abre-se a possibilidade de oferecer atividades individualizadas realizadas fora dos tempos e espaços da aula, com apoio de recursos digitais, potencializando o tempo e o espaço disponíveis para o processo de ensino e de aprendizagem.

O conceito do modelo híbrido de ensino e aprendizagem, de acordo com a referida autora, no entanto, é:

[...]

mais do que uma aula invertida, porque favorece a adoção de metodologias ativas dentro da aula ou por meios digitais, com atividades que podem ser no espaço escolar ou não. Como todo híbrido configura-se de várias maneiras, mas seu DNA não é o vídeo ou outro conteúdo, analógico ou digital. Seu DNA são as premissas das pedagogias ativas, uma inovação que se deve aos pedagogos de visão ampla de longo prazo que só mais de um século depois encontrou, nas tecnologias, o suporte ideal para desenvolver todo o seu potencial. E a aprendizagem personalizada, o respeito aos ritmos de aprendizagem e do desenvolvimento de atitudes colaborativas é parte inseparável desse DNA.

Cabe ressaltar que estudos sobre a implementação de estratégias que se referem à Aprendizagem Híbrida já ocorrem no país, de modo mais intenso, desde o ano de 2015, a partir de publicação organizada por Lilian Bacich, entre outros autores, e que descreve experiências de pesquisa-ação considerando a Aprendizagem Híbrida ocorrida em salas de aula de escolas públicas e privadas, enfatizando a importância de repensar espaços, papéis, recursos e, fundamentalmente, a avaliação nesse processo.

A adoção dessa Aprendizagem Híbrida implica em incorporá-la no Projeto Pedagógico da instituição escolar, alterando o protótipo do seu desenho curricular, cabendo-lhe estabelecer para cada curso e cada situação concreta a dosimetria entre atividades presenciais e não presenciais.

O currículo escolar, ao invés da tradicional organização prioritariamente centrada em matrizes desenhadas por disciplinas, organiza-se por blocos interdisciplinares de conteúdos, orientado por metodologias ativas, tais como projetos, pesquisas, desafios, problemas, jogos, trilhas de aprendizagem e outras atividades, como estágios e visitas técnicas etc., nas quais cada estudante, de acordo com seu interesse e capacidade de aprender, segue seu percurso de estudo, articulado com o currículo desenvolvido.

Nessa perspectiva, o processo híbrido de ensino e aprendizagem representa uma forma de ampliar a acessibilidade curricular, a partir de práticas de ensinar e aprender, com ou sem o apoio de tecnologia, ampliando e ressignificando os conteúdos e os métodos e práticas pedagógicas, conectando a escola, não só com seu entorno, mas com o mundo, com maior viabilidade e simplicidade. Portanto, esta é uma metodologia que consolida a acessibilidade curricular, mesclando atividades presenciais e outros recursos digitais, mediados por tecnologias inovadoras ou não, objetivando potencializar os resultados das metodologias ativas, das práticas criativas e dos conhecimentos significativos da proposta educacional e das possibilidades de personalização do ensino, para garantir melhores resultados de aprendizagem. Sua concretização depende, entretanto, da criação de efetivas oportunidades de vivências significativas que possam ampliar as compreensões e gerar novas possibilidades de aprendizagem e mais qualidade para as relações do cotidiano educacional. Para tanto, é de fundamental importância o investimento na autonomia, no protagonismo e nas formas de personalização das produções dos estudantes.

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.

Cabem, ainda, algumas considerações, especificamente referentes à Aprendizagem Híbrida na Educação Superior, pois ela possibilita que a Instituição de Educação Superior (IES), ao implantar atividades mediadas remotamente para seus estudantes matriculados em cursos presenciais, não seja, por exemplo, vítima de eventual regulação limitadora, hoje vigente para atividades a distância. As ações institucionais que vêm orientando a gestão pelas IES dos cursos presenciais e dos cursos na modalidade EaD, ficam marcadas pela dualidade e segmentação entre estas duas ofertas distintas, com dificuldades de interação entre ambas. Tais dificuldades são fruto do processo avaliativo regulatório que as organiza externamente às IES. As avaliações e a regulação funcionam separadas, a ponto de ordenarem Conceitos Institucionais (CIs) distintos a uma mesma instituição, um para o presencial e outro para a EaD. Este processo expressa uma gestão regulatória que acaba impondo limites institucionais às políticas acadêmicas, aos currículos, aos docentes e, mesmo, às estratégias de aprendizagem.

Assim, na Educação Superior, a metodologia dessa Aprendizagem Híbrida, como aqui está sendo entendida, deve alcançar as ofertas, tanto de cursos presenciais quanto os desenvolvidos na modalidade EaD. Este entendimento favorece uma política integrada dessas ofertas, o que se impôs às IES pela realidade da pandemia resultante do combate ao novo coronavírus e pelo consequente afastamento físico de seus atores. Nas IES, as novas práticas de gestão de ambas as ofertas estão divergindo, desde 2017, do atual processo avaliativo regulatório, a cargo do MEC, o que acabou por desestimular políticas institucionais capazes de consolidá-las em práticas comuns de aprendizado em situação de inovadora flexibilização educacional comprometida com resultados de aprendizagem.

Em síntese, com a flexível metodologia da Aprendizagem Híbrida, busca-se ampliar as balizas regulatórias atuais, sem os limites percentuais estabelecidos para as práticas e os aprendizados remotos possíveis para estudantes, seja em cursos presenciais, seja naqueles desenvolvidos no âmbito da EaD.

Concluindo, reforça-se que, para o enfrentamento de mudanças educacionais em curso, tanto no âmbito da Educação Básica como na Educação Superior, são necessárias efetivas decisões dos dirigentes que assegurem políticas públicas de suporte, tais como:

- Recursos Orçamentários e Financeiros para aprimoramento da infraestrutura das escolas, uma vez que *Internet* e computador são ferramentas básicas na Escola do Século XXI;
- Programas nacionais de estratégias metodológicas para o desenvolvimento de competências digitais básicas para a conexão com o mundo; e
- Programas destinados à formação docente e de gestores educacionais nas dinâmicas de planejamento, avaliação das aprendizagens e uso dos recursos tecnológicos, além de novas metodologias de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, especial atenção deve ser dada à Formação Inicial e Continuada de Professores quanto à vivência, aprendizagem e utilização da linguagem digital em situações de ensino e de aprendizagem na Educação Básica, em atendimento ao que, nesse sentido, prescreve a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), bem como a Resolução CNE/CP nº 1/2020, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Finalmente, cabe destacar que, ainda vivendo momentos excepcionais, devido à Pandemia da COVID-19, à luz da Lei nº 14.218, de 13 de outubro de 2021, com o desenvolvimento de estudos, pesquisas, experimentações e novas estratégias de Aprendizagem Híbrida em todo o país, as quais trarão, sem dúvida, valiosas contribuições para sua consolidação, o Conselho Nacional de Educação entende por não regulamentar estritamente esta metodologia, mas, sim, por indicar Diretrizes Gerais sobre a matéria, abrindo o campo para inovações metodológicas.

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Institui Diretrizes Gerais Nacionais para a Aprendizagem Híbrida.

A Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “e” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos incisos IV e V e Parágrafo único do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento nas Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2021, bem como no Parecer CNE/CP nº XXXX/2021, devidamente homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, conforme despacho publicado no DOU de XXX de XXXXX de 2021, considerando:

Que, pela situação excepcional criada pela Pandemia da COVID-19, foi acelerado o desafio da busca de novos caminhos para a reorganização das dinâmicas de ensino e de aprendizagem na Educação Brasileira, integrando processos diferenciados, professores, estudantes e famílias, em tempos e espaços modificados, desiguais e variados;

Que métodos e práticas pedagógicas flexíveis foram desenvolvidos no interesse do processo de aprendizagem, integrando no ensino presencial a alternância de atividades em diferentes tempos e espaços, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, incluindo a Educação Profissional e Tecnológica, integrada aos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino, gerando novas oportunidades para o efetivo desenvolvimento de aprendizagens significativas para enfrentar novos complexos desafios imponderáveis;

Que a flexível concepção de Aprendizagem Híbrida, conjugando atividades presenciais e não presenciais foi resignificada pela crescente conectividade, propiciada pelos meios tecnológicos de informação e comunicação, que trouxeram novas demandas à educação, tornando-se necessário se reinventar;

Que os novos contextos culturais exigem a adoção de metodologias e práticas pedagógicas inovadoras que transformem o ambiente educacional em efetivo laboratório de aprendizagem, superando o estágio de auditório de informações;

Que a LDB, no seu art. 23, como orientação específica para a organização curricular, indica o preceito do potencial de flexibilidade para a oferta da Educação Básica e da Educação Superior, que podem se organizar com base em diferentes critérios e formatos, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar;

Que a Aprendizagem Híbrida, como abordagem inovadora de ordem pedagógica, é essencialmente uma metodologia que se aplica a qualquer forma ou modalidade educacional e de ensino;

Que novas atitudes, práticas e políticas institucionais desenvolvidas na Pandemia não podem retroagir, mas devem ser aperfeiçoadas; e

Que o Conselho Nacional de Educação, atento às necessidades e demandas dos Sistemas de Ensino e das Instituições e Redes Educacionais, considera que o desenvolvimento de estudos, pesquisas, experimentações e inovações relativas à Aprendizagem Híbrida em curso em todo o país, trarão valiosas contribuições para sua consolidação, orientada por diretrizes gerais,

Resolve:

CAPÍTULO I DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Esta Resolução indica Diretrizes Gerais sobre a Aprendizagem Híbrida, entendida como metodologia flexível de ensino, mediada por tecnologias de informação e comunicação, 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.

Art. 2º A aprendizagem híbrida caracteriza-se como metodologia pedagógica flexível, ativa e inovadora que orienta a atividade docente, estimula a autonomia, o protagonismo, a interação entre estudantes e entre estes e docentes, integrando atividades presenciais e não presenciais, com alternância em diferentes tempos e espaços, que podem ser parcialmente controlados pelos estudantes.

§ 1º As atividades educacionais híbridas podem contemplar a interação de atividades presenciais e não presenciais entre estudantes e docentes na própria instituição, bem como práticas remotas e diversificadas atividades de aprendizado vinculadas às respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais.

§ 2º A aprendizagem híbrida não se confunde com a estrutura de cursos ofertados na modalidade Educação a Distância (EaD), podendo ser adotada tanto por essa modalidade, quanto pela oferta de cursos presenciais.

Art. 3º No ordenamento dos projetos curriculares e das pedagogias decorrentes do aprendizado híbrido, em particular no âmbito da Educação Superior, não se devem considerar aspectos regulatórios ou avaliativos referentes especificamente à oferta de EaD, pelos órgãos reguladores do Ministério da Educação (MEC) e dos sistemas de ensino.

Art. 4º A aprendizagem híbrida complementa e agrega possibilidades de organização e de práticas pedagógicas flexíveis e inovadoras que ressignificam, temporal e espacialmente, percursos curriculares diferenciados e dinâmicas das relações e mediações referentes às atividades de ensino e do aprendizado.

§ 1º Ao lidar com relações pedagógicas ampliadas, formas diversas de aprendizado em circunstâncias presenciais e remotas, com a utilização ou não de tecnologias de informação e comunicação, é possível e desejável organizar planejamentos e formas síncronas e assíncronas do ensino e aprendizado.

§ 2º Os princípios das pedagogias ativas – participação, autonomia, protagonismo, invenção, descoberta, solução de problemas, são parte de identidade da aprendizagem híbrida.

§ 3º A aprendizagem híbrida é uma abordagem metodológica e uma forma de organizar o processo de ensino e aprendizagem em perspectiva ativa, baseando as atividades em projetos, investigação, estudos de caso e propostas de soluções de crises.

Art. 5º As tecnologias de informação e comunicação podem ser utilizadas como meio de difusão da cultura digital necessária para todos os atores educacionais no âmbito da aprendizagem híbrida, com investimento tecnológico e capacitação de todos os atores envolvidos.

Art. 6º Especial foco deve ser dado pelas Instituições de Educação Superior (IES) à Formação Inicial de Professores, quanto à vivência, aprendizagem e utilização da linguagem digital em situações de ensino e de aprendizagem na Educação Básica, atendendo aos dispositivos da Resolução CNE/CP nº 2/2019.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, as secretarias de educação e as instituições educacionais devem promover, em parceria com as IES, a Formação Continuada dos Professores, visando a prepará-los para o desenvolvimento da metodologia da aprendizagem híbrida, no atendimento aos dispositivos da Resolução CNE/CP nº 1/2020.

CAPÍTULO II

NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 7º A adoção da aprendizagem híbrida, nas etapas, formas e modalidades da Educação Básica, implica em incorporá-la ao Projeto Pedagógico e aos Planos de Curso da instituição, alterando o desenho de seus currículos, e estabelecendo, para cada um e para cada situação concreta, o equilíbrio entre atividades presenciais e não presenciais, em diferentes tempos e espaços, dentro ou fora da instituição de ensino, estas podendo ser desenvolvidas *online*, de maneira síncrona ou assíncrona.

Parágrafo único. Dada a diversidade de faixas etárias nas diferentes etapas e fases da Educação Básica, os currículos devem prever estratégias que considerem a gradual e crescente capacidade de autoaprendizagem, com autonomia e protagonismo dos estudantes.

Art. 8º A aprendizagem híbrida articula-se com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que oferece diferentes perspectivas metodológicas, podendo ser enriquecidas com as possibilidades de conexão digital e uso transversal das tecnologias disponíveis para o alcance dos objetivos de aprendizagem.

§ 1º A aprendizagem híbrida deve preparar o estudante para a identificação e as soluções de problemas locais, globais e interculturais.

§ 2º A visão híbrida na educação pressupõe a compreensão de variadas percepções do mundo, engajando o estudante em interações abertas, adequadas à realidade e efetivas em diversas e diferentes culturas.

Art. 9º No desenvolvimento da aprendizagem híbrida, a frequência prevista para o ensino presencial da Educação Básica, nos termos do inciso VI do art. 24 da LDB, deve computar, além da presença física do estudante nos ambientes da escola, a frequência efetiva nos ambientes remotos, com aferição mediante instrumentos diversificados e apropriados.

CAPÍTULO III

NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 10. A adoção da aprendizagem híbrida na Educação Superior implica em incorporá-la ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI) das IES e aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), incrementando as políticas institucionais curriculares, cabendo-lhe estabelecer metodologias e pedagogias de aprendizagem capazes de desenvolver competências previstas no currículo dos cursos.

§ 1º Para o cumprimento do disposto no *caput*, as IES podem permitir uma aprendizagem ampla e flexível, de modo a desenvolver as competências e não se restringir a atividades de ensino centradas em aulas ou horas-aula, mas proporcionar a estudantes edocentes interações múltiplas vinculadas a estudos de caso, leituras e aprofundamentos teóricos, atividades redacionais, orientação em pesquisas temáticas e disciplinares, desenvolvimento de extensão curricular, organização de grupos de estudo e seminários, práticas laboratoriais, vivenciais e remotas, entre outras, que envolvam inclusive a cooperação entre IES nacionais e internacionais. § 2º Na aprendizagem híbrida, a frequência legalmente prescrita vai além da presença física do estudante no ambiente escolar, incluindo atividades fora da escola “sempre que o processo de aprendizagem, assim o recomendar”, valorizando os resultados de aprendizagem.

§ 3º No desenvolvimento do projeto curricular do curso, a aprendizagem híbrida deve favorecer as experiências discentes, orientadas por docentes, de modo a descrever as etapas de evolução das competências e ampliar o suporte pedagógico por meio da interação presencial e não presencial, para permear a experiência de aprendizado acadêmico com aspectos da realidade da profissão a ser exercida. Art. 11. A aprendizagem híbrida, uma vez adotada e

prevista nos documentos institucionais curriculares, permite que atividades de aprendizado, referentes às práticas não presenciais, possam ser desenvolvidas *online*, de maneira síncrona e assíncrona, sem serem confundidas com percentuais de atividades na modalidade EaD.

Art. 12. No desenvolvimento da aprendizagem híbrida, a frequência prevista para o ensino presencial da Educação Superior, nos termos do § 3º do art. 47 da LDB, deve se referir às horas de atividades acadêmicas, presenciais e não presenciais, devidamente orientadas pelo seu corpo docente, conforme os Projetos Pedagógicos de Curso e as políticas institucionais.

Parágrafo único. A frequência efetivada pelo estudante nos ambientes remotos deve ser computada com aferição específica, mediante instrumentos diversificados e apropriados.

CAPÍTULO IV DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 13. Aos sistemas de ensino, por seus órgãos próprios e no âmbito das suas atribuições, cabe regulamentar o necessário para aplicação desta Resolução.

Art. 14. Esta Resolução entra em vigor na data de xx de xxx de xxxx.

ANEXO 2 – CARTA DA ANPED AO CNE

À Exma. Sra.
Maria Helena Guimarães de Castro
Presidente do Conselho Nacional de Educação

Em atendimento à Consulta Pública aberta pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no período de 16/11/2021 a 26/11/2022, referente às Diretrizes Gerais sobre a Aprendizagem Híbrida, ponderando que a missão do CNE é “[...] a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade”¹, e após estudos do contido nos documentos disponibilizados, *Relatório e Projeto de Resolução*, apresentamos nossas considerações.

A situação de exceção provocada pela Pandemia Mundial da Covid-19 afetou drasticamente países, povos e grupos, de diferentes modos e em diferentes escalas. Ante a sua gravidade e a quantidade de vítimas, adoecidas e/ou mortas, como relata a Organização Mundial de Saúde, além de diferentes agências nacionais e internacionais, os impactos da pandemia têm sido amplamente estudados por diferentes áreas da ciência e setores/organismos da sociedade.

O setor da educação formal foi altamente impactado no Brasil, em seus níveis, etapas e modalidades, por isto, tal como se deu no âmbito da Saúde, pesquisadoras/es e profissionais da educação realizam pesquisas e intervenções cujos resultados vêm sendo expostos em publicações indexadas e em eventos acadêmico-científicos, como, também, fora desse âmbito, atendendo às urgências que se apresentam às famílias, aos estudantes e à sociedade como um todo.

Os impactos da Pandemia na promoção das desigualdades de toda ordem têm sido considerados nesses estudos e intervenções, que se deparam com o anúncio da produção do fracasso escolar junto às classes mais pobres, matéria muito bem analisada e enfrentada desde, sobretudo, a década de 1980. Por isso, está no horizonte desses estudos e proposições a defesa de que a escola possa contar com aquilo que de mais complexo e avançado a humanidade tem produzido, de modo a se garantir o bom ensino, aquele que promove a aprendizagem e movimenta o desenvolvimento tanto dos que ensinam, como dos que aprendem.

Assim, defende-se que as elaborações/produções simbólicas e materiais já conquistadas possam se fazer presentes e garantir tecnologia de qualidade nos espaços e ambientes de educação formal, em especial os referentes às redes públicas de ensino - como seria o caso, por exemplo, de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Com a Pandemia, noticiou-se amplamente quanto as pessoas almejavam/almejam os encontros presenciais das famílias, das(os) trabalhadoras(es), das(os) professoras(es) e

estudantes, entre outros, como um dos fatores fundamentais para a saúde física, mental e para se levar adiante a formação humana. Além dos encontros presenciais, colocou-se em evidência a importância das(os) profissionais da educação e mostrou-se a necessidade de se valorizá-las(os). Em parte, isso se notou com um grande percentual de famílias que se depararam com atividades para as quais não estavam adequadamente preparadas, referentes ao acompanhamento escolar de suas(seus) filhas(os).

Nesse contexto inesperado, e diante de diferentes modos de gestão da Pandemia, o ensino híbrido se apresentou como uma alternativa remediativa. À luz de um conjunto de documentos legais e teórico-metodológicos que orientam e sustentam a educação brasileira, que desde os anos 1990 vem se empenhando em universalizar a Educação Básica, em ampliar as ofertas do Ensino Superior e enfrentar as assimetrias que por ela se evidenciam, as alternativas encontradas devem ser mais bem investigadas e analisados os resultados efetivos que têm produzidos. Uma força tarefa dos agentes sociais implicados se faz urgente, e isso demanda ampla divulgação, gerando sensibilização e envolvimento dos mesmos, com tempo adequado para o propósito.

Além disso, é importante evidenciar que uma consulta pública voltada para alterações na educação de tal dimensão jamais poderia ter sido colocada de maneira aligeirada com tão poucos dias, impedindo a realização de um amplo debate com a sociedade civil organizada.

Ante esses apontamentos, entre outros que têm sido alvo de debates por áreas da ciência e campos profissionais como Psicologia, Pedagogia, Serviço Social, Sociologia, entre outras.

Diante do exposto, **os grupos/representantes signatários desta manifestam-se contrários à adoção do referido ensino híbrido**, levando em conta os argumentos expostos a seguir.

- 1 - A aprendizagem híbrida não é conceito que se sustente; não há teorizações suficientes que fundamentem concretamente a possibilidade de efetiva aprendizagem de todos/as estudantes nessa modalidade.
- 2 – A modalidade “híbrida” não é regulamentada no âmbito da educação.
- 3 – Não há resultados que subsidiem a efetividade das estratégias emergenciais utilizadas no contexto da pandemia. O que precisa haver é uma pactuação para que as escolas e/ou as redes possam recuperar as perdas ocorridas, com reorganização estrutural, o que implica em ofertas de serviços especiais, contratação de profissionais, atividades adequadas à idade-série, reorganização curricular para dar continuidade ou recuperar o que ficou pendente com a pandemia.
- 4 – Parte significativa de escolas/instituições não têm sequer acesso à internet, ou ele é insuficiente - embora há que se considerar que o uso de tecnologias não é uma metodologia em si. As tecnologias devem ser aprimoradas e empregadas, mas na escola devem estar a serviço do ensino que promove aprendizagem, do programa curricular, da relação presencial, da mediação.

5 - O uso da tecnologia em substituição ao ensino presencial pode ampliar, ainda mais, a diferença de classes. Sabemos que o povo brasileiro está lutando para suprir as necessidades básicas de sobrevivência e nem sempre tem equipamentos e internet que possibilitem participar das atividades *online*, como se prevê no ensino híbrido. Este tipo de ensino não resolve o problema da desigualdade; antes o acentua.

6 – A luta pela escola pública de qualidade, para todas as pessoas, inclusiva, presencial e com segurança, requer que a escola esteja de fato equipada com as mais altas tecnologias. Não existe dualismo nesse sentido, entre a boa escola presencial e o emprego das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), pois, se há recursos para implantação da proposta de ensino híbrido, eles deveriam ser usados na escola atual. Do mesmo modo, não se fundamenta a percepção de que o modelo presencial de aulas estaria vinculado a uma perspectiva defasada, enquanto a mera utilização de recursos tecnológicos significaria, por si só, um avanço no processo educacional.

7 – A educação presencial, sob os parâmetros apontados, favorece que as famílias possam ter suas rotinas de vida cotidiana, e de trabalho profissional mais bem organizadas.

8 – Não nos contrapomos à cultura digital, mas destacamos a necessidade de que todas as pessoas possam compreender o contexto atual e o papel que a tecnologia ocupa na sociedade, utilizando-a em favor de seu próprio desenvolvimento e da transformação da sociedade.

9 – O horário escolar não deve ser flexibilizado. É o horário de estudo, de promoção de desenvolvimento. Diante das contingências, evidencia-se a necessidade de ampliação da carga horária, considerando-se o papel fundante da Escola para o desenvolvimento integral, pleno dos sujeitos que por ela são atendidos.

10 – Flexibilizar o tempo de permanência no espaço escolar pode ampliar a precarização do ensino. A escola necessita garantir o acesso ao acervo de conhecimentos produzidos historicamente, precisa contribuir para o processo de humanização dos estudantes, por meio da apropriação da cultura.

11 – O documento analisado ressalta a possibilidade de autonomia do aluno, e deste dirigir o ensino. Essa defesa põe em discussão a importância e a valorização do trabalho da(o) professora(or) no processo ensino-aprendizagem. A(O) professora(or) é fundamental para socializar os conhecimentos curriculares, ele tem como norte a formação de base. Não há condições para que estudantes desenvolvam, sozinhas(os), o processo de apropriação dos conhecimentos. Entendemos que professora(or), aluna(o) e conteúdo curricular têm posições ativas no processo ensino-aprendizagem. Esse processo é *ativo* e não depende de um ensino híbrido para ser garantido.

12 - Experiências significativas se dão na escola e a partir dela, na interação com os pares. O ensino híbrido distancia professor-aluno e alunos-alunos. O contato presencial fortalece o vínculo entre as(os) partícipes do processo educativo. Existe uma unidade entre afeto e cognição, entre aquela(e) que ensina e aquela(e) que, dialeticamente, se apropria dos conhecimentos.

13 – A exposição às telas tem causado cansaço, e sem os limites de horários leva à sobrecarga de trabalho, comprometendo a saúde mental de alunos e professores.

14 - Uma proposta dessa amplitude precisa de tempo para ser analisada, refletida, debatida entre os vários setores que compõem a Educação Brasileira. Há equívocos conceituais importantes na proposta, perspectivas teóricas controversas apresentadas sem o rigor necessário, que demandam espaços de debate mais aprofundados para que possam ser elucidados.

Diante destas e de outras razões, apontamos para os problemas que a aprovação da matéria em tela gera ou agudizam, bem como o estranhamento do prazo exíguo para que a sociedade possa realizar o debate necessário.

Em 26 de novembro de 2021,

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional do Paraná - Abrapee/PR

Grupo de Trabalho Psicologia da Educação da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - Anped GT 20

Conselho Regional de Psicologia - CRP 8ª Região - Paraná

Associação Brasileira de Psicologia Social - Abrapso/Núcleo de Curitiba e Regional Paraná

Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá - PPI/UEM

ANEXO 3 – NOTA DA ANFOPE (MANIFESTAÇÃO COM RELAÇÃO À PROPOSTA DE DIRETRIZES GERAIS SOBRE APRENDIZAGEM HÍBRIDA DO CNE)



Manifestação com relação à Proposta de Diretrizes Gerais Sobre Aprendizagem Híbrida do CNE

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope, vem a público apresentar questionamentos em relação ao documento “CNE – Diretrizes Gerais Sobre Aprendizagem Híbrida”, lançado no dia 16/11/2021 para consulta pública de 10 dias para que a comunidade educacional apresente suas posições.

O próprio prazo é ponto de questionamento, pois não permite que conselhos de educação, escolas, universidades, professores, estudantes e entidades acadêmicas e sindicais se organizem para apresentar suas posições. Mas, esta estratégia já é bem conhecida: prazos exíguos para dar o verniz de consulta pública.

Para a Anfope, trata-se de um documento pouco esclarecedor, com conceitos inconsistentes, concepções equívocas sobre o processo de ensino aprendizagem e suas várias dimensões. Nele, defende-se ideia de que o conhecimento está disponível a todos indiscriminadamente, desconsiderando a enorme exclusão digital existente no país, além de concebê-lo de forma utilitarista. Ainda, o que é mais grave, apresenta uma ideia simplificadora do trabalho docente, cujo centro é a proposição de atividade a partir das competências já elencadas na BNCC com vistas ao mercado de trabalho.

Para o documento do CNE, a solução estaria no papel central das tecnologias digitais nas relações estudantes-conhecimentos-professores em um mundo de tecnologias digitais, no qual a educação formal se revela anacrônica e fragiliza o próprio conceito de aprender e conhecer. Além disso, o documento

reivindica que a “ampla conectividade” e o “meios de comunicação” definem um “conjunto de processos, intercâmbios e mesclas culturais” desconsiderando o papel da escola e da universidade como instituições formadoras de novas gerações e promotoras do pensamento plural e crítico.

Uma lamentável decorrência dessa crise de identidade sobre o princípio de ensino-aprendizagem é transferida à sala de aula, na medida em que é entendida, significada e descrita como uma metodologia de ensino. Trata-se de um equívoco histórico e teórico, posto que as estratégias que cabem dentro do guarda-chuva híbridas não são, necessariamente, aparentados em bases filosóficas e pedagógicas, mas na forma sem discutir o conteúdo.

Professoras/es há muitas décadas valem-se de diferentes estratégias de ensino, ao propor debates, discussões, análises, procedimentos criativos de ensino entre outros. As tão propaladas metodologias ativas não constituem em novidade, porém do modo como estão postas no documento, induzem à ideia de que o efeito modernizador do ensino híbrido viria, então, desta aclamada inovação. A Anfope entende que elas tampouco garantem o ineditismo, pois a sua essência está no movimento escolanovista, como carrega elementos que agora se apresentam como modernos – a saber: a atitude investigativa e o pensamento reflexivo. Mesmo os conceitos considerados fulcrais como aprendizagem ativa e ensino centrado no estudante, aparecem vinculados a uma miscelânea de autores e proposições teóricas costuradas de modo muito superficial. Sendo as que as pesquisas sobre a temática, ainda se encontram restritas a contextos e cenários educativos específicos e singulares, como nos casos internacionais.

Conforme sugerido, o ensino híbrido não é um procedimento metodológico, mas um arranjo didático em um sentido mais amplo. As alterações que ele promove alcançam todos os elementos da didática e reconfiguram o sistema de ensino no qual se inserem, merecendo descrições e análises mais cuidadosas do que a literatura tem conseguido oferecer.

Fica clara que modernização dos processos de ensino-aprendizagem, ensejada pelo ensino híbrido, carrega em seu bojo pautas que transcendem as dimensões pedagógica e didática. Ao reivindicar uma educação híbrida (*blended learning*), busca alcançar novos mercados para a produção e publicação de conteúdos de ensino, pois vem da iniciativa privada o grande volume de *softwares*, plataformas e repositórios dos conteúdos de ensino.

Além das questões teóricas- conceituais, o documento do CNE demonstra grande desconhecimento da realidade das escolas brasileiras, especialmente, as periféricas que, em muitos casos, não tem nem bebedouro ou banheiro para os estudantes e, no afã de querer minimizar tamanha desigualdade, usa de eufemismo para dizer há uma “diversidade nas escolas”. É sabido que pelo menos 5,9 mil (4,31%) **escolas** não possuem **banheiro**, 9,6 mil (7,02%) não têm **acesso** à água potável e 8,5 mil (6,19%) não têm esgoto.

Com relação ao acesso à conexão e equipamentos tecnológicos, inclusão digital, só ocorrerá quando concretamente acontecer a democratização das novas tecnologias, fazendo com que indivíduos tenham acesso às ferramentas digitais. Atualmente, diversas tecnologias chegam à educação, mas tal **educação tecnológica** não chega para **4,8 milhões de crianças e adolescentes**, na faixa de 9 a 17 anos, no Brasil, **que não têm internet em casa**. A realidade sobrepõe o estigma de que apenas a zona rural é desfavorecida.

Os dados divulgados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), mostram a desigualdade no acesso à educação no país, que se escancarano momento em que aulas presenciais estão suspensas por conta da pandemia da Covid-19. Com atividades e aulas *on-line*, 17% dos estudantes matriculados em escolas brasileiras não conseguem acompanhar o conteúdo programático escolar de forma satisfatória, segundo o Unicef.

Neste texto, há um grave desrespeito à memória de Paulo Freire, uma vez que se apropria do conceito de educação bancária para generalizar o modo de ensinar das/os professoras/es da escola pública e como solução do problema,

oferece as proposições do ensino híbrido, pois as ideias freirianas não se alinham a esta concepção de aprendizagem híbrida.

A partir destas considerações iniciais e da crítica pelo insidioso processo de consulta pública, a Anfope faz as seguintes questões:

- 1) No texto afirma-se que o CNE e organizações de muitos países estruturam uma série de política sobre metodologias educacionais mediadas pelas tecnologias. Como uma política da educação nacional, de interesse da população e dever do estado brasileiro, é tratada com organizações internacionais? Como um Conselho que traz em sua própria definição o caráter Nacional, declara que desenha uma política educacional com órgãos internacionais? Qual o respeito deve o CNE à soberania brasileira?
- 2) A tão propagada flexibilidade, que permeia todo o texto, diz respeito a tempos e espaços escolares? Diz respeito às interações mediadas por tecnologias? Ou são as próprias metodologias ativas? Ou se tornará uma modalidade de ensino?
- 3) O próprio documento reconhece que países centrais desenvolvem política de inclusão digital desde o início dos anos 2000 e que o Brasil segue atrasado em sua implantação, então por que usar um momento tão instável como o chamado “pós-pandemia” para implantar as Diretrizes Gerais Sobre Aprendizagem Híbrida, sem que as escolas tenham condições efetivas de acesso à internet e com equipamentos disponíveis à comunidade escolar?
- 4) Cabe a um Conselho Nacional da Educação normatizar a forma de organização do trabalho pedagógico do professor, indicando a metodologia a ser desenvolvida?
- 5) Em que medida a hibridização do ensino favorecerá a plataforma da educação via empresas GAFAM (*Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft*)?

- 6) Quais os prejuízos e ataques ao trabalho docente que, a cada nova política elaborada pelo CNE, o simplifica, o secundariza e o subalterniza ao neotecnicismo tecnológico?

A Anfope entende que estas questões devem ser respondidas pelo CNE, pois mais uma vez a autonomia universitária, o trabalho docente e a escola pública estão sob ataque, do que decorre a condenação das camadas mais pobres à educação do capital.

Novembro de 2021.