

Trabalho e capital: fundamentos para a análise das políticas educacionais

Trabajo y capital: fundamentos para un análisis de las políticas educativas

Paulo Rogério de Souza, Universidade Estadual do Paraná, paulolucka@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6734-9221>

Paula Gonçalves Felício, Universidade Estadual de Maringá, paulag_f@outlook.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5946-9802>

Poliana Hreczynski Ribeiro, Universidade Estadual de Maringá, phribeiro@uem.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9389-7931>

Jani Alves da Silva Moreira, Universidade Estadual de Maringá, jasmoreira@uem.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3008-0887>

Marcos Vinícius Francisco, Universidade Estadual de Maringá, mvfrancisco@uem.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5410-2374>

Recepción: 02/11/2023 - Aprobación: 20/09/2024

Resumo

Este artigo teve como objetivo analisar a relação entre trabalho e capital, com o propósito de delinear os fundamentos teórico-metodológicos necessários para a análise das políticas educacionais. Considerando o contexto de reestruturação produtiva do capital, buscou-se compreender o processo de mundialização do capital e suas implicações nas políticas educacionais. Trata-se de uma pesquisa exploratória, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada nos princípios do materialismo histórico-dialético. Os resultados apontam que as políticas educacionais, de modo geral, são elaboradas para atender aos interesses do sistema capitalista, promovendo uma formação voltada ao mercado de trabalho. Contudo, evidenciou-se uma constante dinâmica de enfrentamento e disputa entre interesses de clas-

Derechos de autor 2023 Revista de Investigaciones (Universidad Católica de Manizales). Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0. <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> esta licencia permite a otros distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de esta obra de manera no comercial y, a pesar de que sus nuevas obras deben siempre mencionar esta obra y mantenerse sin fines comerciales, no están obligados a licenciar sus obras derivadas bajo las mismas condiciones.

 OPEN ACCESS



ses antagônicas, o que reforça a necessidade de se construir um pensamento educacional contra-hegemônico.

Palavras-chave: trabalho, capital, educação, políticas educacionais

Resumen

Este artículo tuvo como objetivo analizar la relación entre trabajo y capital, con el propósito de delinear los fundamentos teórico-metodológicos necesarios para el análisis de las políticas educacionales. Considerando el contexto de reestructuración productiva del capital, se buscó comprender el proceso de mundialización del capital y sus implicaciones en las políticas educativas. Se trata de una investigación exploratoria, de naturaleza bibliográfica y documental, fundamentada en los principios del materialismo histórico-dialéctico. Los resultados indican que las políticas educativas, en términos generales, son elaboradas para atender a los intereses del sistema capitalista, promoviendo una formación orientada al mercado laboral. No obstante, se evidenció una dinámica constante de enfrentamiento y disputa entre intereses de clases antagónicas, lo que refuerza la necesidad de construir un pensamiento educativo contrahegemónico.

Palabras clave: trabajo, capital, educación, políticas educativas

Introdução

Adotando como referencial teórico-metodológico o método do materialismo histórico-dialético, considera-se a historicidade como elemento central para a compreensão do tempo presente, bem como a educação enquanto fruto do trabalho educativo intencional. Sob essa ótica, defende-se a formação social e cultural de seres humanos omnilaterais, orientada por uma perspectiva de humanização, sensibilidade e emancipação (Marx & Engels, 1993).

Com o intuito de fundamentar tal afirmação, optamos por realizar uma pesquisa exploratória, de natureza bibliográfica e documental. Gil (2002, p. 46) explica que os estudos bibliográficos constituem uma “[...] fonte rica e estável de dados” para os pesquisadores. No que tange à análise documental, Evangelista e Shiroma (2019) destacam que os conteúdos e significados a serem internalizados pelos sujeitos sociais devem ter como propósito a transformação de suas perspectivas de mundo, muitas vezes alienadas e degradantes.

Ao tratar da temática em questão, considera-se a dinâmica da sociedade capitalista, seus aspectos históricos e as relações econômicas, políticas e sociais. Marx e Engels (1993, p. 5) auxiliam na compreensão ao esclarecer que “[...] não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”, ou seja, as múltiplas determinações implicam na vida em sociedade, logo, na formação dos indivíduos.

Conforme apontado por Antunes (2015), o aprimoramento da produção capitalista não implica necessariamente no desenvolvimento das condições objetivas de vida da população, uma vez que a miséria humana é amplamente evidenciada na cotidianidade das relações sociais. A dinâmica de expansão do capital manifesta-se de forma contraditória: enquanto há um acúmulo crescente de riquezas concentradas nas mãos de uma ínfima parcela da população mundial, a classe trabalhadora, submetida a um contínuo processo de expropriação dos meios de vida, enfrenta formas degradantes e precárias de trabalho. Além disso, vivencia o aumento

expressivo do desemprego estrutural e a perda de direitos trabalhistas historicamente conquistados. Moraes destaca as frequentes imposições do capital:

Os países exportadores se obrigam a buscar alternativas que lhes permitam participar do complexo jogo econômico mundializado e a sobreviver à disputa por vantagens competitivas, tornando ainda mais visível a separação entre os que ganham e os que perdem. Tal estado de coisas tem efeitos, ao mesmo tempo extensos e profundos, sobre as várias práticas sociais e, de modo particular, sobre a educação. (2001, p. 8)

Desse modo, essa dinâmica reflete diretamente nas políticas educacionais, especialmente a partir da década de 1990. Nesse período, ao tratar da educação, “[...] grandes conglomerados financeiros avançam nas formas de empresariamento, privatização, mercantilização, mercadorização e financeirização dos sistemas educacionais” (Motta et al., 2021, p. 2).

Dito isto, a pesquisa propôs as seguintes questões-problema: quais elementos teórico-metodológicos são necessários para o processo de análise das políticas educacionais, considerando a compreensão do processo de globalização e as novas formas de relação produtiva no contexto brasileiro? Quais são os reflexos dessas relações de produção, envolvendo capital e trabalho, que condicionam a formação humana para atender a fins específicos? Frente a esses questionamentos, estabeleceu-se como objetivo geral desta investigação, ainda que de forma inicial, analisar a relação entre trabalho e capital, com vistas a delinear os aspectos teórico-metodológicos que fundamentam a análise das políticas educacionais.

Trabalho e capital: aspectos históricos

O primeiro eixo analítico a ser considerado nas pesquisas que tratam das políticas educacionais é a historicidade, que se configura como uma categoria central para o método do materialismo

histórico-dialético, base epistemológica e ontológica da pesquisa apresentada. Ou seja, sem compreender a historicidade de um fenômeno, torna-se impossível entender as contradições e mediações que se configuram na atualidade.

Ao analisar a dinâmica da sociedade capitalista, é fundamental compreender a organização e o significado do trabalho, que se configura como condição para a existência social humana. A partir dessa premissa, não se nasce humano; torna-se humano à medida que os indivíduos vão incorporando os conhecimentos e as vivências adquiridas por meio do coletivo na história dos seres humanos (Marx, 1987).

Diante disso, o trabalho é orientado por um fim determinado em um mundo constituído pelas leis sócio-históricas. Assim, o gênero humano desenvolveu os instrumentos necessários para suprir suas necessidades. Portanto, essa ação de realizar uma atividade com fim determinado é um ato de consciência, demarcado pelo contexto histórico, político e social. Por outro lado, Antunes (2015) afirma que a sociedade capitalista transforma o trabalho em uma atividade alienada e assalariada. O que antes se pautava como um objetivo central da vida social, passa a ser somente um meio de sobrevivência; isto é, torna-se mercadoria.

Desse modo, ressalta-se que, para compreender a relação entre trabalho e capital, é necessário retomar, ainda que brevemente, a origem e os princípios do sistema capitalista de produção, a fim de entender o processo histórico que atualmente se reflete nas políticas educacionais. Inicia-se com o feudalismo, passando pelas três fases do capitalismo, denominadas: capitalismo comercial, capitalismo industrial e capitalismo financeiro. Além disso, é importante mencionar uma especificidade do capitalismo financeiro, qual seja, a dimensão informacional-digital financeira, sustentada pela Indústria 4.0 (Antunes, 2015).

Desde o Feudalismo, período correspondente do Século V ao XV, identifica-se um sistema político, social e econômico que predominou na Europa Ocidental. Esse sistema era caracterizado pelo estamento, ou seja, os setores sociais eram estanques, sem mobilidade ao longo da

vida, como era o caso da nobreza, do clero e dos servos. Nesse contexto, a nobreza, representada pelos senhores feudais, possuía a terra, espaço destinado à geração de produtos agrícolas e manufaturas, enquanto os servos trabalhavam em troca de alimento e abrigo para sua sobrevivência. Os produtos cultivados eram trocados por outros produtos em feiras livres (burgos). No entanto, a moeda começou a ser inserida nessas feiras, substituindo as trocas simples de um produto por outro, o que possibilitou a emergência do comércio. Foi nesse contexto que surgiu uma nova figura social: o burguês, aquele que se estabelecia nessas feiras, comercializava e produzia mercadorias nas corporações de ofícios (oficinas) com o intuito de acumular moedas. Assim, esse novo setor em ascensão, por meio do comércio de mercadorias e do acúmulo de riquezas, passou a rivalizar economicamente com a nobreza e a Igreja, dando origem ao modo de produção capitalista no fim da Idade Média (Hobsbawm, 1997).

Diante do renascimento cultural, urbano e comercial na Europa, o Século XV ficou marcado como o início da Idade Moderna, período que se configura como a primeira fase do capitalismo, ou seja, o capitalismo comercial, que perdurou do Século XV ao Século XVII. As principais características desse sistema eram as trocas comerciais e o modelo mercantilista, cujos princípios estavam no suporte e na administração da economia centralizada pelo monarca. As políticas protecionistas visavam amparar e proteger o mercado interno, enquanto o metalismo buscava o acúmulo de metais preciosos. Além disso, o equilíbrio favorável da balança comercial favorecia a exportação em detrimento da importação (Harvey, 2011).

Este momento histórico, de acordo com Hobsbawm (1997), compreende a segunda fase do capitalismo, denominada capitalismo industrial, que corresponde ao período dos Séculos XVII ao XIX. Essa fase foi marcada pelas grandes Revoluções, com caráter político, como a Revolução Francesa (1789-1799), cujo propósito era destruir as estruturas sociais, políticas e econômicas da época, pois apenas uma pequena parcela da população detinha uma série de privilégios. Como resultado, a figura do Rei foi destituída e a burguesia ganhou força no comércio.



Universidad[®]
Católica
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

REVISTA
DE INVESTIGACIONES

de Souza, R. et al. (2023). Trabalho e capital: fundamentos para a análise das políticas educacionais. *Revista de Investigaciones UCM*, 23(42), 133-156. DOI: <https://doi.org/10.22383/ri.v23i42.239>

Baseado em um sistema liberal econômico, os pressupostos clássicos de Adam Smith (1723-1790), cujo princípio pauta na ausência de intervenção do Estado na economia do país (Smith, 2009). Dessa forma, o referido modelo de produção possibilitou o aumento da produtividade, com a diminuição dos preços de produtos e a aceleração do capitalismo. Contudo, não se desconsidera que esse avanço foi possível, devido à exploração e as péssimas condições laborais dos trabalhadores nesse período (Saviani & Duarte, 2010).

Destacam-se no capitalismo industrial duas revoluções e suas relações com as questões educacionais, especialmente ao se analisar a emergência da escola pública: a Revolução Francesa (1789-1799) e a Revolução Industrial (1790-1820). No caso da Revolução Francesa, a educação foi uma das questões centrais, já que se visava ao fim do absolutismo monárquico, à afirmação dos princípios da igualdade jurídica, da liberdade econômica e à ascensão da burguesia ao poder. Assim, os princípios da instrução pública foram considerados essenciais para a formação cívica que se desejava naquele contexto (Alves, 2014).

Outro destaque refere-se à Revolução Industrial, que marcou a transição de um sistema de produção agrário e artesanal para o industrial, por meio das fábricas e da maquinaria. Marx (1987) afirma que, quando o processo de trabalho foi consolidado em relação ao capital (máquina-ferramenta) em substituição ao trabalho manufatureiro, configurou-se um momento crucial para a desumanização do trabalho. O uso da maquinaria em larga escala também envolveu a força de trabalho infantil e feminina, o que resultou em um aumento significativo da exploração dos trabalhadores, seja pela extensão da jornada de trabalho ou, posteriormente, pela intensificação e aceleração do processo de produção.

De acordo com Harvey (2011), a transição, a partir do século XVIII, da manufatura para a maquinaria moderna é uma condição fundamental para a compreensão das principais transformações produtivas introduzidas pelo capital, assim como as mudanças decorrentes desse processo e suas implicações na organização da sociedade, especialmente nas suas instituições, particularmente no que diz respeito à educação. Assim, em 1833, iniciou-se a discussão, na

Revista de Investigaciones, 23(42)

e-ISSN: 2539-5122

Universidad Católica de Manizales

 OPEN ACCESS



Inglaterra, sobre a implantação da escola pública.

Foi a partir desse contexto que, nas últimas décadas do século XIX e ao longo do século XX, ganharam força os preceitos do taylorismo-fordismo. Taylor (2020) propôs o Sistema de Administração Científica, o qual visava o aumento da produção nas fábricas e, conseqüentemente, o aumento dos lucros. Para alcançar esse objetivo, adotou um método composto pelos seguintes princípios: planejamento; seleção dos trabalhadores; controle por meio de supervisores; execução através do disciplinamento do trabalho em tarefas e horários; e divisão das tarefas (onde cada trabalhador se especializaria em uma função específica). Nesse processo, destacou-se a divisão entre trabalhador (que deveria apenas executar) e patrão (responsável pelo planejamento).

Baseando-se nos princípios da Administração Científica, Ford (2021) complementou-os em sua empresa com a inserção da esteira rolante e a criação das linhas de montagem, visando acelerar a produção e, assim, reduzir os gastos e aumentar os lucros. A produção em massa, com a conseqüente criação de estoques, foi uma das conseqüências desse modelo. Ou seja, defendia a produção e o consumo em massa por meio da redução dos preços. Nesse contexto, ganhava visibilidade um modelo de produção rígido, já que não havia diversidade de produtos. Antunes (2015) ressalta que essa forma de organização do trabalho favoreceu, ao longo do século XX, a implementação de um projeto educacional voltado para escolas técnicas, com um caráter profissionalizante.

Menciona-se, antes da primeira metade do século XX, o Acordo de Bretton Woods, firmado em 1944, o qual impactou na criação das empresas multinacionais e transnacionais, ou seja, foi firmado um pacto entre a burguesia econômica e trabalhadores, por meio de uma relação do Estado, mercado e instituições democráticas, a fim de garantir a paz, a inclusão, o bem-estar; além de estabilizar as relações internacionais (Harvey, 2011).

De acordo com Harvey (2011), nesse contexto econômico, destacaram-se as políticas de bem-estar social, impulsionadas pelo keynesianismo e pela social-democracia, que emergiram após a Segunda Guerra Mundial nos países da Europa, Estados Unidos e Japão. Esses países passaram a adotar uma forma democrática-liberal de Estado, com o objetivo de evitar novas crises que ameaçassem o sistema capitalista, além de prevenir rivalidades geopolíticas que foram responsáveis pelas guerras.

Esse processo de garantia dos direitos à população não foi objetivo nem linear. Ou seja, os direitos e deveres da classe trabalhadora passaram por um processo de crise internacional e nas economias domésticas, com reflexos no desemprego e na inflação. Esse contexto desencadeou uma fase global de estagflação, que durou boa parte dos anos 1970. Tal crise exigiu uma alteração na atuação e intervenção do Estado, uma vez que as políticas keynesianas já não atendiam mais aos interesses da burguesia. Esses fatores favoreceram a emergência de um modelo de acumulação flexível, em oposição ao fordismo. Assim, identificou-se uma reconfiguração do capital, especialmente a partir da crise da dívida externa nos países em desenvolvimento, do déficit da balança comercial norte-americana e da valorização das moedas conforme o mercado.

Nesse contexto de terceira Revolução Industrial, a Sociedade da Informação ganha destaque, com a informação tornando-se um dos principais insumos da produção capitalista. A partir desse momento, os serviços intangíveis passam a ser os mais difundidos, modificando profundamente a estrutura econômica e as relações de trabalho (Harvey, 2011). Essa transformação exige novas formas de acumulação e controle, intensificando as dinâmicas de exploração e alienação típicas do capitalismo.

A crise estrutural do capital, manifestada em diversas esferas da economia global, impulsionou a busca por alternativas para manter a acumulação de capital. Para os neoliberais, a solução estava em reduzir o papel do Estado na economia, promovendo privatizações, cortes de gastos públicos, e a ideia de “fazer mais com menos”, além de políticas de desregulamentação dos

mercados. O argumento era de que a crise resultava da intervenção excessiva do Estado, que supostamente inibia o livre funcionamento do mercado (Harvey, 2011).

Antunes (2020) aponta que a crise é mais profunda e está enraizada no próprio modo de produção capitalista, que gera ciclos recorrentes de expansão e retração sob o argumento neoliberal de que o Estado seria o principal culpado pela crise, a fim de inibir as contradições inerentes ao capitalismo, que se agravam com a concentração de riqueza e a exclusão social.

Esse cenário agravou as desigualdades sociais e limitou o acesso a direitos básicos, como educação, saúde e previdência social. A retirada do Estado da posição de garantidor de direitos aprofundou as contradições do capitalismo e acentuou as tensões sociais, criando um ambiente de precariedade e incerteza para a maioria da população... – devido sua natureza burocrática e excessivamente regulatória. Assim, a mudança pautou-se em redefinir três funções típicas: regulação, fiscalização e gerência.

Posto isso, “[...] o mundo capitalista mergulhou na neoliberalização” (Harvey, 2011, p. 23), por meio de um Estado Liberal-Social, que além de redefinir as funções estatais, também, passou a delimitar o tamanho do Estado, por meio dos mecanismos de privatização, terceirização e publicização, acrescido da redefinição de seu papel no mercado para aumentar a competitividade internacional.

Nessa perspectiva, Mészáros (2008, p. 35) defende que “a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital”, mas também gerar e transmitir valores que legitimam os interesses dominantes.

Esse contexto está assentado na formação de um trabalhador na era do Capital informacional-digital financeiro, denominada Indústria 4.0. Sua caracterização inicial se desenvolveu na Alemanha, em 2011, com o objetivo de constituir um novo e profundo salto tecnológico no

mundo produtivo (em sentido amplo), estruturado com base nas novas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Dessa forma, “[...] sua expansão significará a ampliação dos processos produtivos ainda mais automatizados e robotizados em toda a cadeia de valor, de modo que a logística empresarial será toda controlada digitalmente” (Antunes, 2020, p. 14).

Antunes (2020) denomina como capitalismo informacional-digital financeiro uma especificidade do capitalismo financeiro, acentuada pela pandemia, na qual há a presença da integração vertical e horizontal dos sistemas da Internet das Coisas, Big Data, Realidade Aumentada, Plataformas na Educação, entre outras. Conforme o autor, a lógica em questão está pautada em uma formação, em geral, para a classe trabalhadora, não mais especializada em uma determinada função, mas, sem especialização, multifuncional, polivalente, e empreendedores de si mesmos.

Essas propostas já vinham sendo gestadas no contexto brasileiro desde o período do Estado de Bem-Estar Social e foram significativamente impulsionadas durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT). Essa política visava à construção de um Estado que atuasse como promotor da justiça social, garantindo direitos básicos e serviços públicos de qualidade, especialmente na educação. A formação humana, orientada por uma perspectiva crítica e dialética, alinhava-se a esse projeto de fortalecer a educação pública como um instrumento de emancipação e transformação social.

Nessa conjuntura, este projeto burguês acerca da formação humana, se intensifica na governança em liderar o país, a fim de se atender os interesses de classe, perpassando-se por um momento histórico que acentuou a direção das políticas públicas.

Após disputas pelo poder de comandar o país, de um jogo político orquestrado pelo movimento empresarial e partidos políticos, [...] em busca de espaço para seus negócios, tiram do caminho a Presidente Dilma Rousseff e assume Michel Temer, até então Vice-Presidente da República. Com a vitória da bandeira neoliberal, uma com-

plexa rede de interesses mercadológicos se forma em torno da efetivação da BNCC. (Rosa, 2019, p. 41)

Após o impeachment de Dilma Rousseff, que pode ser caracterizado como um golpe jurídico, midiático e parlamentar (Frigotto, 2018), houve uma aceleração na retirada de direitos sociais. Esse processo fortaleceu os interesses do capital, promovendo políticas conservadoras e a adoção de um modelo de gestão pautado na lógica empresarial, fortemente influenciado pela perspectiva neoliberal.

Com o impeachment de Dilma Rousseff, houve um processo acelerado de retirada de direitos sociais, o que fortaleceu os interesses do capital e impulsionou políticas conservadoras. Esse movimento se caracterizou pela adoção de um modelo gerencialista, baseado na lógica privada e fortemente influenciado pelo neoliberalismo, resultando em um Estado cada vez mais orientado para os interesses do mercado, em detrimento do bem-estar social e da igualdade.

Esses aspectos se fortaleceram no Brasil com a Reforma Trabalhista de 2017, implementada durante o governo de Michel Temer (2016-2018), que teve um caráter neoliberal. A Reforma facilitou a expansão do trabalho informal, embasada na ideia de que os trabalhadores devem adotar a postura de empreendedores de si mesmos, o que, na prática, visa legalizar a informalidade no mercado de trabalho.

No Quadro 1 apresenta-se uma síntese sobre as mudanças no trabalho, a partir desta reforma pela Lei n.º 13.467 (Brasil, 2017), ou seja, a Reforma Trabalhista:

Quadro 1.

Mudanças com a Reforma Trabalhista no Brasil

Anterior a reforma trabalhista	Com a reforma trabalhista	Modificação	Artigo página
Regime parcial de trabalho limitado em 25h semanais	Regime parcial de trabalho limitado em 30h semanais	O regime parcial de trabalho é determinado conforme a disponibilidade do trabalhador	Art. 58-A 3
As férias podiam ser dívidas em duas vezes por ano	As férias podem ser divididas em até três vezes por ano	Não há previsão de férias, e caso o trabalhador entre em férias não será remunerado	Art. 58-A; 75-E 3-5
Não havia limite de indenização por danos morais	Há limite de indenização por danos morais em até 50 vezes o salário do trabalhador	Como não há comprovação de trabalho, não é possível reivindicar a ação dos danos morais	Art. 223-G 6
Não havia reconhecimento legal do trabalho intermitente	Legalidade do trabalho intermitente, que possibilita ao empregador utilizar a mão de obra em algo específico	Os trabalhadores exercem seu trabalho conforme sua disponibilidade, mas não há nenhum direito garantido por Lei	Art. 442-B; 452-A; 443 7-8
Permitido somente a terceirização das atividades meio	Permitido a terceirização de atividades meio e fim	Trabalhador informal no mercado de trabalho	Art. 477-A 10
A rescisão de contrato de trabalho deveria ser realizada em sindicato e/ou no Ministério do Trabalho	A rescisão de contrato pode ser realizada na empresa	Não há contrato de trabalho para haver rescisão	Art. 484-A 10
Obrigatório à contribuição sindical	Não há obrigatoriedade de contribuição sindical	Destruição e Ausência do sindicato	Art. 545; 578; 579; 582; 583; 587 12-13
O trabalhador que perdesse os processos trabalhistas não pagava os honorários do advogado	O trabalhador que perder os processos trabalhistas precisa custear os honorários advocatícios	Impossibilita e dificulta os processos trabalhistas	Art. 793-C 18

Nota. Elaboração própria, a partir da Lei n.º 13.467 (Brasil, 2017).

No Quadro 1, é possível observar as mudanças no regime de trabalho intermitente/uberizado, o que resulta em uma intensificação da precarização dos direitos dos trabalhadores. Segundo Antunes (2020), a informalidade, a terceirização e a flexibilidade se tornaram partes essenciais do vocabulário e da prática das empresas corporativas globais. Nesse contexto, a intermitência emerge como um dos elementos mais prejudiciais à proteção do trabalho, um direito conquistado ao longo das lutas históricas e seculares da classe trabalhadora mundial.

Ao considerar que essas mudanças são normativas tanto para a Educação, como para as demais áreas, a seguir, reflete-se sobre as implicações da reestruturação no mundo do trabalho para as políticas educacionais brasileiras.

Implicações do trabalho e do capital

Apresentam-se algumas das implicações da reestruturação produtiva do capital e das relações de trabalho, especialmente no que tange à uberização, ao trabalho digital e à Indústria 4.0, para as políticas educacionais no Brasil. Nesse novo cenário formativo, a reestruturação da educação básica torna-se essencial, orientada pelos conceitos de multifuncionalidade, flexibilidade e empregabilidade, todos fundamentados pela teoria do capital humano. Esta teoria propõe que “os indivíduos são isoladamente responsáveis por seu êxito ou fracasso no mercado de trabalho, devendo ser consumidores de serviços educacionais em vez de portadores de direitos” (Previtali & Fagiani, 2020, p. 226).

Antunes (2017) pondera que as reformas educacionais estão voltadas para a concepção de uma escola flexibilizada, projetada para atender às exigências e imperativos internacionais e empresariais. Nesse modelo, a formação se torna instável e superficial, com o objetivo de atender às necessidades do mercado de trabalho. Esse cenário é ainda mais evidente no contexto atual, marcado por políticas de ajustes que se contrapõem ao avanço das políticas sociais.

O Relatório Jacques Delors, publicado em 1996 pela UNESCO, com o título Educação: um tesouro a descobrir, ganhou grande destaque no contexto nacional. Segundo o relatório, a missão da Educação é promover nos indivíduos os vínculos sociais, com base em uma origem e referência comuns, visando ao desenvolvimento humano em sua dimensão social, e apresentando a educação como a chave para solucionar os problemas da sociedade. Essa visão continua a influenciar as políticas educacionais atuais, sendo complementada pelas diretrizes estabelecidas na Agenda E2030.

Instrumentos internacionais mais recentes, como as proposições do Banco Mundial, incluindo o Informe sobre el desarrollo mundial (2018), também seguiram influenciando as políticas educacionais brasileiras. De acordo com o Banco Mundial, os sistemas educacionais ainda enfrentam crises, e sua superação dependeria de uma mudança de foco da educação para a aprendizagem, além da inclusão de competências e habilidades, como as socioemocionais. No entanto, como apontam Guerra e Figueiredo:

A ‘crise’, quando deslocada para a aprendizagem, enaltece a individualidade que é sustentada, pelos argumentos do Banco Mundial, a partir da Teoria do Capital Humano. O conceito de aprendizagem, nas proposições e reformas neoliberais, expressa um caráter instrumental e dissolve a função do ensino, da apropriação da cultura e da ciência historicamente acumuladas. (2021, p. 14)

A lógica anunciada no Relatório de Jacques Delors, na Agenda E2030, nas proposições do Banco Mundial, entre outros, ainda vem sendo difundida na fase flexível do capital, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que afirma estar alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), e amparada na ODS4.

Esclarece-se que a formulação da BNCC (Brasil, 2018) teve início no Governo de Dilma Vana Rousseff (Partido dos Trabalhadores – PT). De acordo com dados do Ministério da Educação (MEC), o processo de elaboração desse documento seguiu uma trajetória históri-

ca marcada por um modelo dinâmico, participativo e dialógico, que envolveu os principais agentes da educação brasileira. Entre eles, destacam-se as universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e representantes dos setores privados que exercem influência sobre a classe empresarial.

Alves e Oliveira destacam também a participação coletiva que se deu na primeira fase de elaboração da Base, ainda no governo Dilma:

[...] entre os dias 17 e 19 de junho de 2015, foi realizado o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da Base Nacional Comum que reuniu assessores e especialistas para a elaboração da primeira versão da Base. Nesse processo de produção e de organização, houve reuniões de membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de universidades públicas, bem como a participação do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), além de representantes de instituições privadas (classe empresarial) como a Organização Não Governamental (ONG) Movimento pela Base. (2022, p. 11)

Em nossa análise, além da simples aparência fenomênica, esse processo, fundamentado na luta de classes, revelou interesses ideológicos distintos na formulação e estruturação da BNCC. No entanto, essa disputa não se limitou apenas à elaboração do documento, mas também refletiu a luta pelo poder no Brasil, voltada para atender aos interesses do empresariado, de segmentos conservadores e do rentismo burguês. Nesse cenário, é importante destacar que, após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, o país passou por um golpe jurídico, midiático e parlamentar, que resultou na ascensão de Michel Miguel Elias Temer Lulia, mais conhecido como Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro - MDB), à presidência da República.

O governo Temer foi considerado um ambiente propício para que grupos empresariais li-

gados à educação, como o Movimento Todos pela Educação (financiado por empresas com interesses diretos ou indiretos no setor educacional) e o Programa Escola sem Partido (que defende uma agenda conservadora para a educação no Brasil), influenciaram a defesa de alterações nas versões iniciais da BNCC. Contudo, foi na terceira e última versão do documento que se explicitou e se consolidou a proposta de formação de um trabalhador alinhado à era do capital informacional-digital financeiro, baseado na teoria do capital humano. O objetivo dessa abordagem era educar crianças e jovens para se tornarem empreendedores de si mesmos (Duarte, 2020).

Cita-se, ainda, a “incompatibilidade entre o que anuncia e o que efetivamente propõe”, o texto final da BNCC caracteriza-se por um “esvaziamento do potencial crítico e democratizante para dar lugar a uma formação instrumental alinhada aos ditames do mercado” (Neira, 2017, p. 2977). Além de desconsiderar as contribuições, das universidades, associações científicas, entidades representativas de educadores, entre outras, a versão final da BNCC traz uma forma “mais enxuta” com a supressão de várias partes da segunda versão, fato que compromete a sua compreensão, tornando-a frágil e desconexa, sobretudo quando se considera as temáticas ligadas à diversidade, às questões de gênero, à etnia e a classe social.

Reafirma-se a lógica de formação de sujeitos polivalentes e multifuncionais estabelecida pela BNCC, a partir das categorias de competências e habilidades. A competência é entendida como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos)” que estão sendo implantados, enquanto as habilidades se referem às práticas cognitivas e socioemocionais, voltadas para “atitudes e valores necessários para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Ministério da Educação, 2018, p. 8). Assim, observa-se que essa abordagem envolve um controle das ações dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, abrangendo tanto o desenvolvimento intelectual quanto as questões socioemocionais.

Após o impeachment de Dilma Rousseff, o Brasil vivenciou transformações políticas e

econômicas significativas, caracterizadas pela intensificação de políticas neoliberais. Nesse cenário, a educação se tornou um campo estratégico para a implementação das reformas, especialmente por meio da formação docente. Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), surgiram discursos que ressaltavam a necessidade de investimentos na formação de professores, alinhados aos interesses do setor empresarial e do Movimento Pela Base Nacional Comum.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 2019, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), e a Resolução CNE/CP nº 1, de 2020, que trata da Formação Continuada (BNC-Formação Continuada), refletem essa orientação. Ambas as resoluções instituíram a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, com foco em moldar a formação docente de acordo com diretrizes que priorizam a padronização curricular e a eficiência gerencial, alinhando-se à narrativa de redução de custos e aumento da produtividade.

A implementação da BNCC, da BNC-Formação e da BNC-Formação Continuada tinha como objetivo alinhar a formação docente às demandas do mercado, muitas vezes em detrimento de uma educação crítica e emancipadora. A padronização e a tecnificação da formação docente, promovidas por essas resoluções, foram vistas como estratégias que enfraquecem a autonomia pedagógica dos professores e limitam sua capacidade crítica.

Em resposta a essas resoluções, entidades acadêmico-científicas, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entre outras, atuaram junto aos profissionais da educação engajados no movimento político, culminando na revogação das diretrizes estabelecidas pelas resoluções anteriores, por meio da Resolução n.º 4 de 2024. Embora essa revogação represente uma tentativa de resgatar a formação docente, ela ainda segue os moldes da BNC-Formação, uma vez que a resolução sobre a formação continuada ainda não foi homologada. Apesar disso, a revogação das resoluções de 2019 e 2020 não resolve todos os desafios

enfrentados pela formação docente no Brasil, já que o legado das políticas neoliberais continua a impactar a formação humana de professores e crianças.

É importante destacar alguns elementos presentes nas Diretrizes da Formação Inicial e Continuada de Professores, que têm influenciado os currículos das universidades brasileiras. Observa-se uma ênfase em uma proposta centrada em competências e habilidades, com especial atenção para as competências socioemocionais. Esse enfoque visa formar um sujeito resiliente, ou seja, alguém que se submete a essas políticas sem questioná-las. Esse processo resulta em uma escola esvaziada de conteúdos essenciais, como conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos (Duarte, 2020).

É importante destacar que a reformulação na formação inicial e continuada de professores busca moldar profissionais com competências e habilidades que contribuem para a manutenção e perpetuação do sistema capitalista. Ou seja, os docentes se tornam “difusores do ideário burguês, contribuindo para a reprodução material e espiritual da sociedade capitalista, reforçando ou restaurando a hegemonia burguesa” (Evangelista, 2020, p. 16). Nesse contexto, é essencial a produção contínua de pesquisas, discussões e lutas que revelem a lógica intencional e prejudicial, que visa controlar e censurar conteúdos, formas de ser, agir e pensar nos espaços formativos.

Considerações finais

Ao abordar a temática em questão, ainda que de forma breve devido ao limite de páginas deste artigo, discutiu-se a dinâmica da sociedade capitalista, seus aspectos históricos e as relações econômicas, políticas e sociais, além do processo histórico da organização do trabalho até os dias atuais. No que diz respeito à educação, corroborando com Motta et al. (2021, p. 23), entende-se que, por meio de uma análise histórica, identifica-se uma “[...] intensificação da

expropriação de saberes, da coisificação, da subsunção formal e real do trabalho ao capital, da superexploração da força de trabalho e da precarização das relações laborais em diferentes graus e dimensões, seja no setor privado ou público”. No que tange ao trabalho docente, observa-se um aumento no número de profissionais da educação com contratos temporários e informais, além da intensificação e flexibilização do trabalho, aspectos que culminam na precarização do trabalho docente.

Para a análise e compreensão das políticas educacionais, é fundamental considerar que elas são situadas historicamente, resultantes de processos de enfrentamentos e disputas que ocorrem dentro de uma sociedade de classes. Nesse contexto, a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético, buscou-se analisar as relações entre trabalho e capital, com o objetivo de ir além da aparência fenomênica e da descrição imediata e superficial dos fatos.

Considera-se que a perspectiva mencionada possibilitou a análise dos nexos dinâmico-causais e das relações entre os fenômenos sociais. Ou seja, esse movimento favoreceu a descoberta de sínteses das múltiplas determinações que permeiam as relações entre trabalho e capital. Dialeticamente, foram apresentadas algumas implicações do trabalho e do capital nas políticas educacionais, no contexto brasileiro, que fazem parte do projeto do rentismo burguês e da negação da apropriação dos conhecimentos.

Referências

- Alves, G. L. (2014). *A produção da escola pública contemporânea*. Autores Associados.
- Antunes, R. (2015). *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. Cortez.
- Antunes, R. (2017, 1-5 de outubro). *Da educação utilitária fordista à multifuncionalidade liofilizada* [apresentação]. 38ª Reunião Nacional da ANPED, São Luís do Maranhão, Brasil. https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalhoencom_38anped_2017_gt11_textoricardoantunes.pdf
- Antunes, R. (2020). O vilipêndio do coronavírus e o imperativo de reinventar o mundo. En A. Tostes & H. Melo Filho (Orgs.), *Quarentena: reflexões sobre a pandemia e depois* (pp. 181-88). Projeto Editorial Praxis.
- Banco Mundial. (2017). *Informe sobre el desarrollo mundial 2018, Mensajes principales: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación*. <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>
- Brasil. (2017). *Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017: Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) para adequá-la às novas relações de trabalho*. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2019). *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro->

[-2019-pdf/135951-rcp002-19/file](#)

- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2020). *Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020: Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)*. <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2020>
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2024). *Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024: Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura)*. https://www.deg.unb.br/images/legislacao/resolucao_cne_cp_4_2024.pdf
- da Rosa, L. O. (2019). *Continuidades e discontinuidades nas versões da BNCC para a educação infantil* [Dissertação de mestrado, Universidade do Vale do Itajaí]. Repositório Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_6f59b9e4bcbe5592ee1f557e729e8d52
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Cortez.
- Duarte, N. (2020). “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”: Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. Em J. Malanchen, N. da S. D. Matos, & P. J. Orso (Orgs.), *A pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular* (pp. 31-46). Autores Associados.
- Evangelista, O. (2020). *De protagonista a obstáculos: aparelhos privados de hegemonia e conformação docente no Brasil*. Eduem.

- Evangelista, O., & Shiroma, E. O. (2019). Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. Em G. Cêa, S. M. Rummert, & L. Gonçalves (Orgs.), *Trabalho e educação: interlocuções marxistas* (pp. 83-120). FURG.
- Fernandes Alves, M. M., & de Oliveira, B. R. (2022). A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Análise dos textos oficiais. *Olhar de Professor*, 25, 1-21. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.25.20537.063>
- Ford, H. (2021). *Minha vida, minha obra*. Principis.
- Frigotto, G. (2018, 15 de junho). *A educação está nocauteada*. Escola politécnica de saúde. <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-educacao-esta-nocauteada>
- Guerra, D., & Figueiredo, I. M. Z. (2021). Proposições do Banco Mundial para a política educacional brasileira (2016-2018). *Educação e Pesquisa*, (47), 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147231359>
- Gil, A. C. (2002). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.
- Harvey, D. (2011). *O enigma do capital e as crises do capitalismo*. Boitempo.
- Hobsbawm, E. (1997). *A era dos extremos*. Companhia das Letras.
- Marx, K. (1987). *O capital*. Difel.
- Marx, K., & Engels, F. (1993). *A ideologia alemã*. Hucitec.
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. Boitempo.

- Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília, DF. https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempointegral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf
- Moraes, M. (2001). Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 7-25. <https://www.redalyc.org/pdf/374/37414102.pdf>
- Motta, V., Evangelista, O., & Castelo, R. (2021). Determinações do capital, empresariamento e Educação Pública no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 13(1), 1-8.
- Neira, M. G. (2017, 17-21 de setembro). *Terceira versão da BNCC: Retrocesso político e pedagógico* [sessão de conferência] XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Goiânia, Brasil, Anais eletrônicos do XX CONBRACE, Goiânia, Brasil.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (UNESCO). (2016). *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação; rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Brasília. <https://unesdoc.unesco.org/ark>
- Previtali, F. S., & Fagiani, C. C. (2020). Trabalho digital e educação no Brasil. Em R. Antunes (Org.), *Uberização, trabalho e indústria 4.0* (pp. 217-235). Boitempo.
- Saviani, D., & Duarte, N. (2010). A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 422-590.
- Smith, A. (2009). *A riqueza das nações: Uma investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações*. Madras.
- Taylor, F. W. (2020). *Princípios de administração científica*. LTC.