



DANIELA APARECIDA DE MELO COSTA

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO
CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO
CAPITALISMO FLEXÍVEL: UMA AUTORREFLEXÃO
CRÍTICA DA SEMIFORMAÇÃO**

**LAVRAS – MG
2020**

DANIELA APARECIDA DE MELO COSTA

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO
CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO
CAPITALISMO FLEXÍVEL: UMA AUTORREFLEXÃO
CRÍTICA DA SEMIFORMAÇÃO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração Formação de Professores, para obtenção do título de Mestra.



Prof. Dr. Márcio Norberto Farias.
Orientador

**LAVRAS – MG
2020**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Costa, Daniela Aparecida de Melo.

A precarização do trabalho docente no contexto da
reestruturação produtiva do capitalismo flexível: uma autorreflexão
crítica da semiformação / Daniela Aparecida de Melo Costa. - 2020.
102 p.

Orientador(a): Márcio Noberto Farias.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2020.

Bibliografia.

1. Precarização. 2. Trabalho docente. 3. Capitalismo Flexível. I.
Farias, Márcio Noberto. II. Título.

DANIELA APARECIDA DE MELO COSTA

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO
DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITALISMO
FLEXÍVEL: UMA AUTORREFLEXÃO CRÍTICA DA SEMIFORMAÇÃO**

**THE PRECARIZATION OF TEACHING WORK IN THE CONTEXT
OF THE PRODUCTIVE RESTRUCTURING OF FLEXIBLE
CAPITALISM: A CRITICAL SELF-REFLECTION OF
SEMIFORMATION**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração Formação de Professores, para obtenção do título de Mestra.

APROVADA em 27 de agosto de 2020.

Dra. Luciana Azevedo Rodrigues UFLA

Dr. André Silva Martins UFJF



Prof. Dr. Márcio Norberto Farias.
Orientador

**LAVRAS – MG
2020**

*Aos professores e professoras
do nosso país que a cada dia
lutam pela educação e pela
formação humana
e integral dos alunos.*

Dedico.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Lavras, especialmente ao Departamento de Educação.

À Deus, pela sabedoria e discernimento.

Ao professor Márcio Norberto Farias pela orientação e por todos os ensinamentos no desenvolver desta pesquisa.

Aos membros da banca examinadora, professor André Silva Martins e professora Luciana Azevedo Rodrigues, que com grande sabedoria colaboraram para o engrandecimento deste estudo.

Aos membros suplentes da banca, professor Vanderlei Barbosa e professora Gisele Francisca da Silva Carvalho, que se dedicaram com grande prazer a leitura deste texto.

Agradeço aos amigos e familiares por toda ajuda. Em especial, a minha eterna gratidão aos meus pais, Maria (*in memoriam*) e José por todo apoio nos estudos. A meu irmão Guilherme e a minha prima Tamiris, obrigada por serem tão presentes. E por fim, o meu agradecimento a meu esposo Marcelo pelo apoio de sempre e a minha querida filha Maria, presente divino e minha inspiração.

“A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”.

Lessard e Tardif (2011)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as contribuições da teoria crítica sobre a dinâmica do trabalho e a formação do trabalhador no capitalismo sobre a subjetividade proletária, para identificar as possíveis implicações para a configuração do trabalho docente. Para isso, este estudo investiga o processo de desenvolvimento do trabalho docente no contexto da reestruturação produtiva do capitalismo flexível e extrai algumas reflexões sobre as consequências da precarização do trabalho na vida dos professores. Ao propor este estudo buscou-se compreender a reorganização do trabalho docente e como os impactos desse sistema têm afetado o trabalho desses profissionais da educação. Desse modo, este trabalho parte do esforço de compreender as recentes transformações do trabalho docente inserida na reorganização do modo de produção capitalista que têm marcado o atual contexto político brasileiro pela ideologia neoliberal. Diante desse cenário, procura-se pensar as implicações do capitalismo que visam enquadrar a atuação do professor dentro dos princípios que regem a economia de mercado, na intenção de compreender mais especificamente a chamada precarização do trabalho docente. A questão que move esta pesquisa é a seguinte: como a dinâmica de trabalho tem afetado a subjetividade proletária e quais as implicações específicas dessa dinâmica para o trabalho docente? Para tanto, utilizou-se da pesquisa teórica para delinear melhor o problema em textos que ajudam a entender as modificações do trabalho do professor no capitalismo flexível. Sob uma ótica geral do trabalho, buscou-se apresentar primeiramente o breve desenvolvimento do processo educacional, tanto no contexto geral quanto no brasileiro; num segundo momento pautou-se na compreensão das relações de trabalho dentro do modo de produção capitalista flexível; e, posteriormente, a partir dessas relações, buscou-se pensar o trabalho docente e suas especificidades dentro desse contexto. Por fim, relacionou-se a condição do trabalho docente dentro do atual contexto do capitalismo flexível aos postulados de Adorno (2010); Lukács (2003); Pucci, (2018); Zamora (2018) e Antunes; Praun (2015). Como resultado entendemos que o processo de semiformação dos professores devido à imposição das forças burocráticas objetivas está corroborando para o processo de subjetivação do trabalho docente, intensificando e precarizando ainda mais o seu trabalho. Espera-se com essa pesquisa trazer contribuições ao campo científico para compreender alguns dos fatores que levam muitos docentes a estágios profundos de desgaste profissional e adoecimento.

Palavras-chave: Precarização; Trabalho docente; Capitalismo flexível; Formação Cultural; Semiformação.

ABSTRACT

This research aims to analyze the contributions of critical theory on the dynamics of work and the formation of workers in capitalism on proletarian subjectivity, to identify the possible implications for the configuration of teaching work. To this end, this study investigates the process of developing teaching work in the context of the productive restructuring of flexible capitalism and draws some reflections on the consequences of precarious work in the lives of teachers. In proposing this study, we sought to understand the reorganization of teaching work and how the impacts of this system have affected the work of these education professionals. In this way, this work is part of the effort to understand the recent transformations of teaching work inserted in the reorganization of the capitalist mode of production that have marked the current Brazilian political context by the neoliberal ideology. In view of this scenario, we seek to think about the implications of capitalism that aim to frame the teacher's performance within the principles that govern the market economy, in order to understand more specifically the so-called precariousness of teaching work. The question that drives this research is the following: how has the work dynamics affected proletarian subjectivity and what are the specific implications of this dynamics for teaching work? For this, theoretical research was used to better delineate the problem in texts that help to understand the changes in the teacher's work in flexible capitalism. From a general perspective of the work, we sought to present first the brief development of the educational process, both in the general context and in the Brazilian context; secondly, it was based on the understanding of labor relations within the flexible capitalist mode of production; and, subsequently, based on these relationships, we tried to think about the teaching work and its specificities within this context. Finally, the condition of teaching work within the current context of flexible capitalism was related to the postulates of Adorno (2010); Lukács (2003); Pucci, (2018); Zamora (2018) and Antunes; Praun (2015). As a result, we understand that the teachers' semi-training process due to the imposition of objective bureaucratic forces is corroborating the process of subjectivizing teaching work, further intensifying and precarizing their work. This research is expected to bring contributions to the scientific field to understand some of the factors that lead many teachers to deep stages of professional exhaustion and illness.

Keywords: Precariousness; Teaching work; Flexible capitalism; Cultural Formation; Semiformation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: O ENCONTRO COM A TEMÁTICA DO TRABALHO DOCENTE.....	10
1 BREVE APONTAMENTO SOBRE O CONTEXTO EDUCACIONAL NO CAPITALISMO: UMA PERSPECTIVA MUNDIAL E BRASILEIRA.....	17
1.1 A educação mundial a partir do advento do capitalismo	17
1.2 As tensões históricas da educação no contexto brasileiro.....	20
1.3 As relações de trabalho no capitalismo flexível.....	24
1.3.1 O desenvolvimento do processo de trabalho do mundo produtivo: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo	25
1.3.2 A flexibilização da especialização dos trabalhadores a partir da acumulação flexível do toyotismo	31
2.3 Os reflexos do modo de produção flexível na subjetividade dos trabalhadores	36
2 AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E SEUS REFLEXOS NO TRABALHO DOCENTE.....	40
2.1 A Educação que se expandiu com o taylorismo - fordismo	42
2.2 A educação no modelo toyotista da flexibilidade.....	44
2.3 O trabalho docente na era flexível	48
3 A FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE A PARTIR DOS AUTORES DA TEORIA CRÍTICA.....	55
3.1 O processo de semiformação a partir do sistema capitalista.....	56
3.2 A reificação da consciência a partir do trabalho alienado	61
3.3 A semiformação e a reificação como um ameaça à subjetividade docente ...	66
3.3.1 A conversão do conceito de autonomia docente.....	71
3.3.2 A informação como processo de intensificação do trabalho docente.....	72
3.3.3 O tempo “livre” como um processo semiformativo do professor	73
3.3.4 O professor como formador de empreendedores	73
3.3.5 O professor como o colaborador da “empresa escola”	74
3.3.6 O professor como um facilitador no processo de ensino	75
3.3.7 A formação para o capitalismo de curto prazo.....	76
3.4 A subjetivação do trabalho docente a partir da teoria do capital humano...	77
3.5 O trabalho docente em tempos de ensino remoto.....	80

3.6 O adoecimento docente e o possível caminho para a libertação	85
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	94
ANEXO A - Vinculação profissional.....	98
ANEXO B - Experiência com aulas remotas.....	99
ANEXO C- Disponibilidade de recursos tecnológicos para a preparação das atividades.....	100
ANEXO D - Comparação das horas de trabalho no ensino remoto.....	101
ANEXO E - Participação dos estudantes nas atividades propostas.....	102
ANEXO F - % que concorda totalmente com as afirmações.....	103
ANEXO G - Formação para o uso de tecnologias digitais em sala de aula.....	104
ANEXO H - Sentimento dos professores em relação ao momento atual.....	105

INTRODUÇÃO: O ENCONTRO COM A TEMÁTICA DO TRABALHO DOCENTE

O trabalho docente se configura como um trabalho realizado pelo e para o humano, ou seja, as atividades que visam os processos educativos se resultam a partir da interação humana entre o professor e o aluno (OLIVEIRA, 2004, 2010). Além disso, o trabalho docente possui uma carga de trabalho intelectual a partir de determinado conhecimento específico que, por sua vez, é difícil de ser mensurada (TARDIF; LESSARD, 2011). Tais características determinam as especificidades do trabalho docente e sua complexidade.

Com base nisso, tem-se que “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana” (SAVIANI, 2015, p. 286). Desse modo, segundo Saviani (2015) a educação é uma exigência de trabalho e para o processo de trabalho assim como, ela mesma é um processo de trabalho.

Com base nisso,

a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. A partir daí se abre também a perspectiva da especificidade dos estudos pedagógicos (ciência da educação) que, diferentemente das ciências da natureza (preocupadas com a identificação dos fenômenos naturais) e das ciências humanas (preocupadas com a identificação dos fenômenos culturais), preocupa-se com a identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas ao atingimento desse objetivo (SAVIANI, 2015, p. 293).

Isso significa que o trabalho do professor se configura como um trabalho não-material, pois “o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos) ” (SAVIANI, 2015, p. 287). Desse modo, ainda de acordo com o autor, a especificidade da educação, se configura a partir dos estudos pedagógicos, que ele denomina como ciência da educação, necessários e fundamentais para a formação da humanidade em cada indivíduo e sua particularidade.

O trabalho docente, suas dificuldades, desafios, rotina, carga horária, jornada de

trabalho, bem como as inúmeras complexibilidades que envolvem o trabalho do professor, configuram um quadro para inúmeros questionamentos. Com base nisso, como mensurar as horas trabalhadas em casa pelo professor? Os planejamentos realizados? E até mesmo, os relatórios e diários exigidos pela coordenação?

Essas, dentre outras indagações, foram responsáveis pelo interesse em pesquisar o trabalho docente, sua intensificação e precariedade. Desse modo, na graduação em Letras, a realização do projeto de pesquisa coordenado pela orientação da professora Gisele Francisca da Silva Carvalho no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, Campus São João Del-Rei, intitulado *O Trabalho Docente no contexto da Reforma Educacional brasileira: uma análise a partir do X Seminário da Rede Latino-americana de estudos sobre o Trabalho Docente – Rede Estrado*, no ano de 2015, propiciou achados muito importantes, principalmente pela realização dos estudos teóricos relacionados com base nos autores Claude Lessard e Maurice Tardif, nos livros: *Saberes docentes e formação profissional* (TARDIF, 2011) e *O trabalho Docente – Elementos para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas* (LESSARD; TARDIF, 2011).

À luz desses autores e a partir da análise das comunicações do *X Seminário da Rede Latino-americana de estudos sobre o Trabalho Docente*, foi possível visualizar mais claramente a complexibilidade do trabalho docente e compreender que o professor na atualidade vem sofrendo um intenso processo de precarização e intensificação do seu trabalho, tornando assim, as condições de trabalho desses profissionais cada vez mais incompatíveis com o que seria considerado adequado à sua execução.

As rotinas de trabalho dos professores de Língua Portuguesa do município de Lagoa Dourada - MG no cenário de intensificação do trabalho docente no Brasil, intitula o segundo projeto também realizado na graduação sob a coordenação da professora Gisele Francisca da Silva Carvalho do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, Campus São João Del-Rei, em 2016, este que teve como objetivo descrever as rotinas de trabalho dos professores do Ensino Fundamental e Médio, como por exemplo, o tempo gasto por eles para lecionar, planejar aulas, corrigir atividades e provas, reuniões pedagógicas, preenchimento de diários, dentre outras rotinas. Desse modo, foi coletado e categorizado os dados a respeito da rotina dos profissionais entrevistados, enfatizando assim, a sobrecarga de trabalho do profissional docente e a sua ampla jornada de trabalho, levando a concluir, por meio das entrevistas realizadas, que a carga horária de trabalho dos professores é muito maior do que o tempo de contrato desses profissionais. Desse modo, segundo os próprios docentes eles se tornam seres

cada vez mais flexíveis e aptos a abrirem mão do pouco tempo livre que eles possuem. Além disso, o excesso de horas trabalhadas por esses professores transformou-se em um sistema ilegível, ocasionado pela perda de controle do tempo de trabalho, tanto o trabalho realizado em sala de aula, dentro da escola, quanto o trabalho realizado em casa.

Após a realização desses dois projetos, o Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura em Letras se destinou a entrevistar professores de Língua Portuguesa, com o intuito de analisar a carga horária de trabalho semanal desses profissionais, estes que, em sua especificidade, possuem um número significativo de aulas durante a semana. Desse modo, as entrevistas realizadas foram estudadas à luz do livro *A corrosão do caráter* de Richard Sennett (2009), este que caracteriza a cultura da flexibilidade no mundo capitalista atual, mostrando que a flexibilidade é capaz de fazer com que os trabalhadores, aqui em especial o profissional docente, deixem de lado laços duradouros, bem como os hábitos saudáveis e, principalmente, a experiência que é adquirida ao longo da vida. Esta, principalmente no sistema capitalista flexível, está sendo corroída pela invasão do trabalho na vida pessoal.

O resultado dessa pesquisa confirmou que os professores estão vivenciando a intensificação do trabalho no modo de produção capitalista contemporâneo materializado pelo trabalho flexível, isso porque, os resultados apontaram para uma rotina de trabalho semanal excessiva desses profissionais. Realizamos uma entrevista com questionários abertos nos quais os professores escreviam livremente as suas rotinas semanais com as atividades da escola e o tempo que gastavam para realizarem tais atividades. A partir dos dados, foi catalogado que os professores trabalhavam em média, o valor aproximado de 7 horas por semana além do contrato de trabalho, o que significava 28 horas de trabalho extra por mês, e em termos anuais, 280 horas extras. Com esse dado, podemos entender o que foi mensurando anteriormente a partir do momento que se percebe que a especificidade do trabalho docente faz com que o tempo de sua realização não seja possível de mensurar.

Assim, a partir da trajetória percorrida na graduação, e, principalmente por fazer parte desse processo de intensificação e precarização como professora recém-formada, o interesse em seguir na pesquisa com o tema do trabalho docente se intensificou ainda mais, uma vez que, enxergando com mais veemência na prática da docência os achados das minhas pesquisas, foi possível compreender a complexidade deste trabalho. Além disso, o recorte específico de cada projeto realizado deixou claro que muitos temas ainda poderiam ser explorados dentro dessa linha de pesquisa.

Com o ingresso no Mestrado, o estudo mais aprofundado sobre a temática do trabalho

docente se concretizou. Muitos textos e conceitos importantes, estudados ao longo do primeiro ano do curso contribuíram para a melhor compreensão do trabalho do professor e sua atuação em sala de aula na atual sociedade. O texto de Adorno (2010), por exemplo, sobre a teoria da semiformação, foi essencial para a compreensão das relações sociais, que na atual sociedade são regidas pela lógica de mercado e acabam convertendo a formação cultural em semiformação (Halbbildung).

Karl Marx e Friedrich Engels (2011) na obra *“Textos sobre Educação e Ensino”*, no primeiro e quinto capítulos, *“Sistema de ensino e divisão de trabalho”* e *“O ensino e a educação da classe trabalhadora”*, respectivamente, contribuíram para o melhor entendimento da divisão do trabalho na sociedade e as relações de produção que movem a história e a educação. Diante das transformações no mundo do trabalho, como mencionam Marx e Engels (2011, p. 10-11) “o capitalismo exigiu uma crescente capacidade intelectual de todos os indivíduos, estendendo o sistema escolar, institucionalizando-o e aprofundando-o”.

O livro de Manacorda (1995) *“História da educação: da Antigüidade aos nossos dias”* foi uma importante referência para melhor compreender o processo de “formação cultural”, esta que os gregos chamaram de “Paideia”, os medievais de “Humanitas” e os modernos de “Bildung” na visão de que a finalidade da educação se pauta em tornar cada ser humano contemporâneo do seu tempo.

A partir dos textos, *“Educação após Auschwitz”* de Adorno (1995); *“O mal-estar na civilização”* de Freud (1971) e *“Mal-estar na civilização: As obrigações do desejo na era da globalização”* de Sarold (2011), foi possível desenvolver uma reflexão sobre a educação e a construção do “eu” dentro da sociedade capitalista. Como pensar a tensão existente entre a subjetividade e a tendência mercadológica que rege a educação, com o papel do professor na perspectiva da cultura do mal-estar contemporâneo? Essa foi a questão que levou à reflexão de que a dissolução da subjetividade se faz cada vez mais presente dentro de uma densa rede que rege o capitalismo, uma vez que, os vínculos entre as pessoas, vêm se tornando cada vez mais fictícios. Assim, nesse sistema, o “eu” não se constrói, não se forma, pois no capitalismo atual a individualidade está perpassando a coletividade.

Com isso, esta pesquisa tem como objetivo analisar as contribuições da teoria crítica sobre a dinâmica do trabalho e a formação do trabalhador no capitalismo sobre a subjetividade proletária para identificar as possíveis implicações para a configuração do trabalho docente.

Tem-se como hipótese que a atual configuração do sistema capitalista vem provocando um processo de erosão da capacidade profissional e emocional do conjunto da classe trabalhadora, que vem afetando de modo particular os professores, causando angústias e sofrimentos em decorrência das políticas educacionais que visam afirmar a escola como instância de reprodução da sociabilidade burguesa.

Nesse sentido, a questão que move esta pesquisa é a seguinte: como a dinâmica de trabalho tem afetado a subjetividade proletária e quais as implicações específicas dessa dinâmica para o trabalho docente?

O primeiro capítulo desta pesquisa apresenta o trabalho docente ao longo do sistema capitalista da flexibilidade, apresentando assim o processo educacional, tanto no contexto mundial quanto no contexto brasileiro. Para isso, Aníbal Ponce (2005) com o livro *Educación e luta de classes*, foi muito pertinente para a compreensão do desenvolvimento da educação no contexto mundial, tendo em vista o seu estudo sobre a história da educação. Para apresentar o desenvolvimento educacional no contexto brasileiro, fizemos um diálogo entre Dermeval Saviani (2013) com o livro *História das ideias pedagógicas no Brasil* e Otaiza de Oliveira Romanelli (2010), com a obra intitulada *História da educação no Brasil*, buscando assim, a partir desses autores compreender a educação brasileira e, mais especificamente, como é o objeto de nosso estudo, o trabalho docente nesse contexto marcado por inúmeros desníveis.

O segundo capítulo aborda o cenário do trabalho no sistema capitalista flexível. Como aporte teórico, obteve-se o apoio em Richard Sennett (2009), como já mencionado anteriormente, no livro *A corrosão do caráter*, este que vem sendo o foco deste estudo dentro do sistema capitalista, principalmente quando ele diz que os tipos de organização do trabalho no modo de produção capitalista transformam a vida profissional e familiar dos trabalhadores. José Antonio Zamora em *Subjetivación del trabajo: dominación capitalista y sufrimiento* (2013), também se faz referência para o primeiro capítulo, uma vez que, dentro da perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, o autor se refere ao termo “Subjetivación del trabajo” para destacar conceitos relevantes ao dialogar com outros estudos sobre a precarização do trabalho docente. Também foi pertinente para este capítulo o livro *Trabalho e capital monopolista – A degradação do trabalho no século XX* (2011) de Harry Braverman, para a melhor compreensão dos processos de trabalho da sociedade capitalista, assim como o livro de Ricardo L. Antunes *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*, este que, em sua temática aborda as transformações da

classe trabalhadora na sociedade contemporânea. Além das obras citadas, também compõe o primeiro capítulo deste estudo a obra de David Harvey, *Condição pós-moderna*, em especial o 9º capítulo, o qual esclarece a transição do fordismo para a acumulação flexível.

No terceiro capítulo desta pesquisa objetivou-se apresentar como se desenvolveu o sistema educacional dentro do modo de produção capitalista e mais especificamente o trabalho docente na era da flexibilidade. Para essa análise, as contribuições de Saviani (2013) se fizeram importantes, assim como os conceitos de Antunes e Pinto (2017), na obra *A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista*, isso porque os questionamentos desses autores se pautam em como as mudanças que atingem o mundo do trabalho e da produção tem interferido no universo educacional. Para compreender mais especificamente o trabalho docente dentro desse contexto da flexibilidade contribuíram os autores Ribeiro e Araújo (2018) a partir do estudo intitulado, *As transformações do trabalho docente: ser professor hoje*.

O quarto e último capítulo, reúne as relações do trabalho docente dentro do atual sistema capitalista flexível à luz das reflexões de Adorno (2010) sobre a *Teoria da Semiformação*, bem como o texto *A reificação e a consciência do proletariado* de Georg Lukács (2003), para assim relacionar com os apontamentos encontrados sobre a teoria da subjetivação do trabalho de Zamora (2018) no texto “Entre “cidadania” e “capital humano”: a dialética da modernidade educativa”, assim como o texto *A Ontologia da Semiformação em tempos de neoliberalismo* de Bruno Pucci (2018). Para finalizar, tomamos como referência a pesquisa realizada no decorrido ano pelo grupo de estudos Gestardo da Universidade Federal de Minas Gerais, para compreender, mais especificamente, as condições do trabalho docente na atual realidade mundial e, por fim, debatemos todos os achados com o texto de Antunes e Praun (2015), *A sociedade dos adoecimentos no trabalho*.

A metodologia está pautada em uma pesquisa teórica em textos sobre o trabalho flexível que especificam como historicamente tem-se desenvolvido o trabalho do professor no capitalismo da flexibilidade, para assim, construir algumas relações e reflexões baseadas nos ideais adornianos sobre a *teoria da semiformação*, bem como a *teoria da subjetivação do trabalho* de Zamora (2013). A pesquisa teórica, com abordagem qualitativa, teve como primeira etapa um levantamento da literatura sobre a temática do trabalho no sistema capitalista flexível, na biblioteca da Universidade Federal de Lavras - UFLA, nas bases de dados disponíveis online sobre teses e dissertações da CAPES, bem como na base de artigos da SCIELO. A segunda etapa da pesquisa consistiu na leitura dos conceitos relacionando-os

com o trabalho docente e suas especificidades. E, por fim, a terceira etapa se destinou na construção de reflexões sobre o trabalho docente com os postulados de Adorno, Lukács, Pucci e Zamora, buscando configurar um quadro mais geral sobre a subjetivação do trabalho docente no modo de produção capitalista flexível à luz do referencial teórico.

Acredita-se que a pesquisa contribuirá para discutir e explicar alguns dos fatores que levam muitos docentes a estágios profundos de desgaste profissional e adoecimento, trazendo a partir dessas relações, importantes contribuições ao campo científico.

1 BREVE APONTAMENTO SOBRE O CONTEXTO EDUCACIONAL NO CAPITALISMO: UMA PERSPECTIVA MUNDIAL E BRASILEIRA

“A escola e o ensino têm sido historicamente invadidos e continuam ainda a sê-lo, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas”.
Lessard e Tardif (2011).

A compreensão do trabalho docente no atual sistema capitalista não pode ser discutida sem antes buscarmos entender o contexto em que se desenvolveu a educação mundial e, mais especificamente a brasileira, isso porque “o trabalho docente desenvolve-se concomitantemente ao modo de organização social em que os homens se articulam para produzir sua existência” (FERNANDES; ORSO, 2010, p. 14).

Para isso, voltaremos a compreensão dos processos educativos, desde o surgimento do capitalismo comercial, para entendermos, mais claramente, como as relações de trabalho foram penetrando e configurando o trabalho do professor. Para isso, teremos como apoio teórico a obra de Aníbal Ponce (2005) sobre a história da educação e luta de classes, buscando a retomada histórica do desenvolvimento do trabalho docente.

1.1 A educação mundial a partir do advento do capitalismo

O nascimento do capitalismo comercial e as grandes navegações impuseram profundas transformações à estrutura econômica e educacional da sociedade até então existente. Isso porque, as modificações que a economia ia introduzindo na estrutura social exigia o avanço do ensino nas escolas da burguesia, pois esta, até então, se prendia à ciência dos antigos (PONCE, 2005).

Nesse contexto,

[...] quando a produção de mercadorias – isto é, a produção destinada à troca e não ao comércio interno – alcançou determinado nível, nova forma de apropriação surgiu no mundo. Na forma de apropriação que Marx chamou de ‘capitalista’, o trabalhador já não colhe os frutos do seu trabalho. No início, o trabalhador trocava o objeto que havia produzido por outro, que havia sido produzido do mesmo modo e que tinha valor equivalente. Com

o estabelecimento do comércio mundial e com o aparecimento do comércio mundial e com o aparecimento de enormes massas de ‘trabalhadores livres’ que ofereciam à venda a sua força de trabalho, surgiram os alicerces de um novo regime: um regime em que o capitalista dá ao trabalhador muito menos do que o valor do objeto produzido (PONCE, 2005, p.137).

Por essa citação, entende-se a venda do trabalho como mercadoria cujo valor não era o mesmo do valor por ele produzido, ou seja, aqui tem-se a conversão do trabalho humano em força de trabalho. Ponce (2005) assegura ainda, dentro desse mesmo cenário, que o ideal da burguesia triunfadora era formar indivíduos aptos para a competição do mercado.

Como explicitado pelo autor, percebe-se que o lema da burguesia triunfante era produzir e produzir cada vez mais para que a indústria não parasse em momento algum, chegando ao ponto de entender que para não interromper o trabalho das máquinas, seria necessário colocar mulheres e crianças, no trabalho (PONCE, 2005).

Dessa forma, “o impressionante triunfo das máquinas no século XVIII e a extraordinária expansão comercial que teve lugar nessa época, não só mobilizaram enormes massas de homens, como também incorporaram as mulheres e as crianças à exploração capitalista” (PONCE, 2005, p. 144).

A complexibilidade das máquinas que a indústria criava exigia além da maior demanda de trabalhadores, a preparação para o manejo das novas ferramentas. Diante disso, Ponce (2005, p. 148) salienta o testemunho de Sarmiento o qual diz que “o trabalhador assalariado já não poderá satisfazer o seu patrão se não dispuser ao menos de uma educação elementar”. Assim, começam a surgir dois tipos de trabalhadores, os *especializados* e os *não especializados*, estes encarregados das tarefas mais grosseiras, e aqueles, encarregados das tarefas que exigem um nível médio de cultura (PONCE, 2005).

Com isso, no que se refere à educação, “favorecer o trabalho científico, mediante escolas técnicas e laboratórios de altos estudos, foi, desde essa época, uma questão vital para o capitalismo” (PONCE, 2005, p. 149). Começaram a surgir então as *escolas politécnicas*, nelas a burguesia do século XIX preparava “os seus peritos industriais [...]. Uma educação *primária* para as massas, uma educação *superior* para os técnicos, eis o que em essência, a burguesia, exigia no campo da educação” (PONCE, 2005, p. 149).

A chamada nova educação, que configura a sociedade contemporânea, esta que Ponce denomina na primeira edição do livro, que dada de 1991, por sua vez, pulsa pela urgência da reforma no ensino e apresenta duas correntes educacionais, a *corrente metodológica* e a *doutrinária* (PONCE, 2005). A *corrente metodológica*, “sem se preocupar muito com os

problemas doutrinários e filosóficos, ela encara a questão de um ponto de vista técnico: mediante que inovações didáticas obteríamos para o ensino primário um rendimento máximo? ” (PONCE, 2005, p. 160). Essas são, pois, as preocupações dessa corrente que Ponce (2005) considera calma e silenciosa. A *corrente doutrinária* por sua vez, afirma que o núcleo do problema está no aspecto cultural, educar para essa corrente, significa mergulhar uma alma, no seio da cultura (PONCE, 2005). Essa corrente, pois, se caracteriza por sua orientação mais filosófica e menos prática, e, por isso, o autor a considera mais turbulenta, presunçosa e solene. Não somente apenas dentro da educação formal pode ser identificado tanto o modo de conceber a cultura historicamente como algo sagrado, mas ao se tomar o fato, se institui como algo sagrado. Tal ideia, diferentemente das percepções elucidadas, nesse sentido, por Ponce (2005), Adorno (2010) em *Teoria da Semiformação*, explicita que as reformas não dão conta de solucionar a educação, uma vez que o problema não está pautado na escola, mas sim, na sociedade em geral.

A nova educação¹ propõe “aumentar o rendimento do trabalho escolar cingindo-se à personalidade biológica e psicológica da criança” (PONCE, 2005, p. 162). No entanto, a nova técnica não se restringia somente a isso, as indústrias por exemplo, exigiam de seus operários o máximo de cooperação e colaboração possível. Até então, nas escolas ainda não haviam realização de trabalhos coletivos, diante disso, como levantado por Ponce (2005), essa nova técnica, aceitou a sugestão da máxima cooperação e colaboração,

de tal modo que se pretendeu reunir os alunos ao redor de “centros de interesse” e associá-los mediante trabalhos em comum, em vez de cada criança estudar por conta própria as suas lições e preparar individualmente os seus deveres escolares: depois do individualismo da velha escola, temos a socialização da nova (PONCE, 2005, p. 163).

À vista disso o autor apresenta o nascimento da *racionalização do ensino*, pois, segundo ele, esse sistema de coletivização nas escolas permitia à criança dentro das escolas a mudarem de um grau escolar para outro a partir dos planos de trabalhos em comum que existiam. Com isso, Ponce (2005, p.163) mostra que, “uma vez realizada essa aspiração, a escola deixa de ser uma reunião de unidades, para se converter no que hoje se chama uma ‘comunidade escolar’, isto é, uma unidade de ordem superior”. Assim, a *corrente*

¹ A “nova educação” significa, pois, um ideal bem preciso para o proletariado. Este, portanto, apressou-se em construir um novo tipo de criança: a criança que serve aos interesses da única classe social que, ao invés de perpetuar-se como tal, aspira a destruir as classes sociais, para libertar a sociedade (BIANQUINI; ALVES, 2011).

metodológica, dentro dessa ideia de “comunidade escolar” se completa, uma vez que, para esta, a preocupação está com as realidades, menos preocupada assim, com as teorias (PONCE, 2005).

Diante disso, são ilustrativas as seguintes palavras a respeito da educação:

O conceito da evolução histórica como um resultado das lutas de classe nos mostrou, com efeito, que a educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência (PONCE, 2005, p. 171).

Essa afirmação nos traz a centralidade da ideia de Ponce (2005) sobre o processo da educação e sintetiza perfeitamente o que estamos buscando na história para posteriormente entender o trabalho docente no contexto do capitalismo flexível. A sociedade sofre constantes transformações que impactam significativamente a educação, especialmente o trabalho docente, que cada vez mais se encontra sobrecarregado ao tentar dar conta da demanda social e cultural que há em cima do sistema educacional, especialmente da prática docente. No entanto, é importante ressaltar que não se pretende realizar aqui uma contextualização considerando apenas a educação e a docência no século XXI, mas sim, analisar essas questões, historicamente, à luz de reflexões teóricas que possibilitem isso.

1.2 As tensões históricas da educação no contexto brasileiro

A partir da contribuição de Ponce (2005) para a compreensão do processo histórico da educação no contexto mundial, cabe-nos refletir: e no contexto brasileiro, como se desenvolveu o processo educacional com o advento do capitalismo?

Para isso, tomaremos como referência Demerval Saviani (2013) na obra *História das ideias pedagógicas no Brasil*, com o objetivo de compor uma visão conjunta do processo da educação brasileira, bem como a teoria de Otaíza Romanelli (2010) a partir do livro *História da educação no Brasil* para melhor compreendermos esse processo no contexto brasileiro. É importante situar a temporalidade da obra da autora, cuja primeira edição foi publicada em 1930.

O processo educacional no Brasil, a partir do século XIX, passou por três momentos importantes, sendo o primeiro em 1827, com a Lei que definia a criação de Escolas de Primeiras Letras; o segundo momento em 1853 com a Reforma Couto Ferraz; e, o terceiro momento em 1879, com a reforma Leôncio de Carvalho. O país se encontrava em uma

situação delicada referente ao capitalismo, uma vez que com a expansão da educação para a classe trabalhadora, mais aumentava a subordinação ao controle do capital (BRUNO, 2011).

O primeiro momento, em 1827, foi determinado pela Lei de 15 de outubro que definia a criação de Escolas de Primeiras Letras. A forma de organização se dava pelo “ensino mútuo” e o artigo 6º da Lei estipulava o conteúdo que os professores deveriam ensinar. O ensino mútuo, ou também chamado de monitorial, “baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas” (SAVIANI, 2013, p. 128).

A partir dessa primeira lei de educação do Brasil, Saviani (2013) aponta que já se pode observar a questão da centralidade da imposição sobre o trabalho docente para que o país entrasse em sintonia com o espírito da época, ou seja, essa lei “tratava de difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância” (SAVIANI, 2013, p. 126).

No entanto, surgiram diversas críticas com relação ao método mútuo, como a pouca remuneração e dedicação dos professores e a falta de instalações físicas adequadas para a prática do método. Como apontado por Saviani (2013, p. 130), “[...] a situação estava, pois, a reclamar uma ampla reforma da instrução pública”.

Assim, em 1853, o então nomeado presidente da província do Rio de Janeiro, Couto Ferraz, assumiu o posto de ministro do império e em 6 de setembro do mesmo ano baixou o regulamento que ficou conhecido como Reforma Couto Ferraz (SAVIANI, 2013), e que aqui denominamos como o segundo momento.

A Reforma no que tange a organização do ensino “tinha por base um currículo elementar compreendendo ‘a instrução moral e religiosa, a leitura e escrita, as noções essenciais de gramática, os princípios elementares de aritmética, o sistema de pesos e medidas do município’ [...]” (SAVIANI, 2013, p. 132).

A Reforma Couto Ferraz se afasta do método de ensino mútuo, uma vez que o exame dos métodos para se comprovar a capacidade profissional dos candidatos à docência versava não apenas sobre as matérias do ensino, mas também sobre as práticas e métodos do ensino (SAVIANI, 2013).

Em 1879 pôs-se em vigor o terceiro momento denominado Reforma Leôncio de Carvalho. De acordo com Saviani (2013, p.138) “se a Lei das Escolas de Primeiras Letras procurou equacionar a questão didático-pedagógica com o método de ensino mútuo e a Reforma Couto Ferraz o fez pela via do ensino simultâneo, a Reforma Leôncio de Carvalho

sinaliza na direção do método de ensino intuitivo”. Sobre isso ele sentencia:

Esse procedimento pedagógico, conhecido como método intuitivo ou lições de coisas, foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino, diante da sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX [...] (SAVIANI, 2013, p. 138).

O Método de Ensino Intuitivo, foi construído tendo como base a intenção de modernizar a prática pedagógica, isto é, a maneira do docente ensinar e, isso foi realizado com a produção e inserção no ensino de manuais cujo objetivo é orientar “o a fazer” de professores e alunos. Instituíam conteúdos por meio de métodos a fim de atender uma finalidade específica. Com base nisso, esse novo procedimento pedagógico destinava-se a atender as exigências sociais marcadas pela revolução industrial, esta que consolidou o processo de formação do capitalismo.

Neste contexto, é importante o apontamento de Romanelli, segundo a qual:

o capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria educação, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta. Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência deste. Ora, isso só é possível na medida em que as populações possuam condições mínimas de concorrer no mercado de trabalho e de consumir. Onde, pois, se desenvolve relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho. [...] A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, [...] determinou conseqüentemente o aparecimento de exigências educacionais (ROMANELLI, 2010, p. 62).

O sistema capitalista industrial, assim como evidencia a autora, indicou o surgimento de novas exigências, novas demandas educacionais. Isso pensando no contexto da década de 30, mas que possui influências significativas nos dias atuais. Ao refletir sobre as mudanças no âmbito educacional frente as questões históricas, Saviani (2013, p. 138) explicita que isso viabilizou “a produção de novos materiais didáticos como suporte físico do novo ‘método de ensino’” (SAVIANI, 2013, p.138), denominado aqui, como o terceiro momento do processo educacional brasileiro.

Por sua vez, tal consequência veio a desencadear os processos que orientam os professores em sala de aula:

Para tanto foram elaborados manuais segundo uma diretriz que modifica o papel pedagógico do livro, que, em lugar de ser um material didático

destinado à utilização dos alunos, se converte no “material essencial para o professor, expondo um modelo de procedimentos para a elaboração de atividades que representem a orientação metodológica geral prescrita (VALDEMARIN, 2004, p. 105 apud SAVIANI, 2013, p. 139).

Por essa citação é possível observar que esse procedimento pedagógico começava a controlar e direcionar o trabalho do professor e as atividades deste, em sala de aula, ou seja, o professor passa a ter o seu trabalho centrado e direcionado pelos livros didáticos.

Romanelli (2010, p. 19), contribui a partir do que abordamos neste tópico, aduzindo que “a forma como se origina e evolui uma cultura define bem a evolução do processo educativo”, isso quer dizer, segundo a autora, que a educação é a mediadora entre a cultura e a sua continuidade, pois a cultura só é possível sobreviver no meio social. Nas suas palavras (p. 23), “pensar a educação num contexto é pensar esse contexto mesmo: a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está imerso”.

Desse modo, Romanelli (2010, p. 26) nos apresenta que:

a herança cultural, influenciando diretamente sobre a composição e os objetivos perseguidos pela demanda escolar, os rumos que toma a economia, criando novas necessidades de qualificação profissional, e a expansão da educação escolarizada, obedecendo à pressão desses dois fatores, compõem o quadro situacional das relações existentes entre educação e desenvolvimento.

Em síntese, a partir desse fator da herança cultural, bem como a ordem política e econômica podemos entender que,

os fatores atuantes na organização e evolução do ensino, quais sejam sistema econômico, a herança cultural, a demanda social de educação e o sistema de poder permaneceram durante o período que antecedeu a década de 1920, integrados na formação de um complexo sócio-econômico-político-cultural que fez com que a educação ofertada à população brasileira [...], correspondesse às reais exigências da sociedade então existente. [...] A função social da escola era, então, a de fornecer os elementos que iriam preencher os quadros da política, da administração pública e formar a “inteligência” do regime. É possível, assim, pensar na ausência de uma defasagem entre educação e desenvolvimento, nessa época, ou seja, é possível pensar numa ausência de defasagem entre os produtos acabados oferecidos pela escola e a demanda social e econômica da educação (ROMANELLI, 2010, p. 47).

A partir do que foi dito pela autora, é possível perceber que houve uma monopolização da educação pelas classes dominantes, que era, até por conta da época

capitalista, destinada somente a elite, que eram educados para as demandas sociais do contexto. Assim sendo, a educação tinha uma função estreitamente relacionada ao desenvolvimento. Nesse sentido, o trabalho docente é feito para cumprir necessidades básicas sociais, ou seja, para possibilitar que pessoas da elite pudessem ocupar cargos que lhes eram predestinados.

1.3 As relações de trabalho no capitalismo flexível

Antes de adentrarmos nas reflexões sobre o trabalho docente, vamos compreender neste capítulo, como se desenvolveu o trabalho, num contexto geral, dentro do sistema capitalista.

A sociedade globalizada e a expansão do sistema capitalista vêm reconfigurando e construindo novas relações de trabalho. Para Braverman (2011), o processo de trabalho é dominado e modelado pela acumulação de capital e tornou-se na atualidade um processo para a expansão e criação de lucro. Pensando nisso, o autor propõe uma análise do trabalho sob as relações capitalistas de produção:

A produção capitalista exige intercâmbio de relações, mercadorias e dinheiro, mas sua diferença específica é a compra e venda de força de trabalho. Para este fim, três condições básicas tornam-se generalizadas através de toda sociedade. Em primeiro lugar, os trabalhadores são separados dos meios com os quais a produção é realizada, e só podem ter acesso a eles vendendo sua força de trabalho a outros. Em segundo, os trabalhadores estão livres de constringências legais, tais como servidão ou escravidão, que os impeçam de dispor de sua força de trabalho. Em terceiro, o propósito do emprego do trabalhador torna-se a expansão de uma unidade de capital pertencente ao empregador, que está assim atuando como um capitalista. O processo de trabalho começa, portanto, com um contrato ou acordo que estabelece as condições da venda da força de trabalho pelo trabalhador e sua compra pelo empregador (BRAVERMAN, 2011, p. 54-55).

Com isso, o capitalismo “mantendo e sustentando seus objetivos, continua a alcançar a sociedade por meio da exploração do trabalho, em que os significados e valores das reações humanas se reduzem a aspectos monetários ou de lucratividade” (MENDONÇA, 2014, p. 18). O trabalho nesse contexto perde a sua característica humana e se dirige às diretrizes do capitalismo, assim como, sua produção e consumo (BRAVERMAN, 2011).

Segundo Braverman,

o modo capitalista de produção está continuamente se expandindo a novas áreas de trabalho, inclusive àquelas recentemente criadas pelo avanço tecnológico e o emprego do capital a novas indústrias. Está, ainda, sendo continuamente requintado e aperfeiçoado, de modo que sua pressão sobre os trabalhadores é incessante. [...] A necessidade de ajustar o trabalhador ao trabalho em sua forma capitalista, de superar a resistência natural intensificada pela tecnologia mutável e alternante, relações sociais antagônicas e a sucessão de gerações, não termina com a “organização científica do trabalho”, mas se torna um aspecto permanente da sociedade capitalista (2011, p. 124).

Assim, tem-se a “ilustração da regra de que a classe trabalhadora está progressivamente submetida ao modo capitalista de produção e às formas sucessivas que ele assume” (BRAVERMAN, 2011, p. 132).

Para pensarmos no modo de produção e as formas que este assume na vida dos trabalhadores, tomemos como ponto de partida Antunes e Pinto (2017) e o grande esforço desses autores sobre o conhecimento afim de como se desenvolveu o processo de trabalho no interior do mundo produtivo.

1.3.1 O desenvolvimento do processo de trabalho do mundo produtivo: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo

No século XX, acontece no mundo do trabalho produtivo, o nascimento da chamada administração “científica” de Frederick Taylor. Nas palavras de Antunes e Pinto (2017, p. 17):

quando adentrarmos na sociedade do automóvel, vemos brotar do microcosmo das fábricas metalúrgicas um novo projeto societal, que envolve desde o plano da exploração da força de trabalho nas empresas até o plano da sua reprodução pela classe trabalhadora nas demais esferas da totalidade social.

Desse modo, começa-se nas fábricas, com o método de Taylor, a introdução da administração por tarefas, e assim, a seleção e o treinamento dos trabalhadores. Nesse processo produtivo, o que se emprega é o modo de produção em série, ou seja, o máximo de produção possível, no menor tempo possível, e, assim, conseqüentemente, o consumo em massa e o aumento do lucro. O taylorismo, assim sendo, teve como objeto central:

reverter a dependência dos proprietários dos meios de produção para com a classe trabalhadora, não apenas quanto à compra da força de trabalho no

mercado e seu adequado consumo na produção, mas também no que tange à própria reprodução da força de trabalho para além dessas esferas (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 32).

Vemos desse modo, com o nascimento do taylorismo uma racionalização do trabalho, isso porque, no modo de produção, cada trabalhador dedicava-se única e exclusivamente a execução e especialização de determinada tarefa, esta que, passava agora, a ser regulada por um supervisor.

Desse modo, Braverman (2011, p. 83) afirma que os princípios do taylorismo se torna, pois, necessário “não pelo que ele é popularmente conhecido – cronômetro, aceleração etc. -, mas porque [...] reside uma teoria que nada mais é que a explícita verbalização do mundo capitalista de produção”.

Henry Ford observando o método de administração organizado por Frederick Taylor, percebe que, para que o trabalho seja ainda mais produtivo, seria necessário integrar ao processo de trabalho das fábricas uma nova máquina, essa que, por sua vez, controlaria o tempo de trabalho do operário. A preocupação de Ford era, “a princípio, similar à de seu contemporâneo Taylor – extrair o maior rendimento possível dos/as trabalhadores/as” (ANTUNES; PINTO, 2017, p.37). Diante disso, como no taylorismo o tempo de trabalho era determinado pelo próprio trabalhador, este, por sua vez, supervisionado por um gerente, no Fordismo temos a introdução das esteiras nas fábricas de produção. À vista disso, temos com o surgimento do fordismo, a chamada “linha de montagem em série e a padronização e produção em larga escala de um artigo, o automóvel [...]” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 35).

A partir desses elementos, podemos entender que,

o criador da marca Ford, tal como Taylor, operou mudanças estruturais na organização do trabalho fabril. Mas, Ford também refletiu e interveio sobre o consumo, a circulação dos produtos no mercado, inaugurando o que muitos considerariam como a “indústria de massa”. Em outros termos, Ford agiu sobre a reprodução da força de trabalho no âmbito privado, para além da esfera de produção (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 35).

Temos com Ford, uma obsessão ainda maior pela produtividade do trabalho, pois, segundo ele, o modo de produção fordista

se voltará a duas estratégias: estudar as demandas do mercado e desenvolver aquilo que o/a consumidor/a médio/a supostamente busca; tendo feito isso, detalhar a forma mais econômica de produzir, reduzindo custos e, dentro de um critério bem particular de eficiência capitalista

(pagar melhores salários, desde que se obtenham bons lucros), fornecer tais produtos à sociedade. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 39).

Em outras palavras, a obsessão de Ford pela produção se dava pela prioridade do consumo de massa, elevando dessa forma, os lucros e garantindo menor custo no processo de produção.

Nas palavras de Antunes e Pinto (2017, p.40):

Ford, [...] se lançará ao estudo da organização produtiva, introduzindo formas de controle do trabalho no mesmo sentido de Taylor: o estudo e a aplicação prescritiva de métodos de execução das atividades, acompanhados de projetos de ferramentas especiais voltadas a cada tarefa. Todavia, superará Taylor ao desenvolver um sistema de controle que abarca todos os postos de trabalho como uma cadeia única e interligada de atividades. Além das ferramentas, Ford considerará todas as instalações produtivas.

Assim como Taylor, Ford objetivou retirar do processo de trabalho tudo o que não gerasse valor, para isso, fixou os trabalhadores em seus postos, evitando dessa forma que eles se descolassem nas fábricas, e assim, perdessem tempo. Por essa razão, com o Fordismo, as ferramentas e as máquinas estavam ao alcance dos trabalhadores:

a linha de montagem de Ford constituía-se de um mecanismo de transferência com movimento contínuo dos objetos de trabalho, que eram levados a quase todas as seções da planta, enquanto o produto sofria a intervenção dos/as trabalhadores/as até que pudesse ser finalmente testado e posto no mercado. [...] É evidente que a implantação desse sistema levou à especialização das atividades de trabalho a um nível de limitação e simplificação tão extremos que, embora no âmbito coletivo, do trabalho cooperado, o resultado fosse uma enorme produtividade, ao nível dos postos individuais, a linha fordista convertia os/as trabalhadores/as em “apêndices” da maquinaria (cenário da grande indústria já descrito e analisado por Marx no século XIX) (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 41).

Temos, desse modo, como mencionado por esses autores, a intensificação do consumo produtivo da força de trabalho por meio da intervenção regularizadora do sistema fordista.

Antunes e Pinto (2017, p.42) acrescentam ainda que,

fixo no seu posto de trabalho, o homem passou a ser quase um componente da máquina. Os seus movimentos deveriam ser feitos mecanicamente sem, segundo Ford, interferência de sua mente, guardando, assim, perfeita harmonia com o conjunto da linha de montagem.

Eis o que esses autores chamam de estagnação da produtividade, isso porque, dentro desse processo de trabalho, o trabalhador já não mais comanda e desenvolve as suas atividades, mas sim, é uniformizado por elas, gerando assim, a intensificação do trabalho.

Para Harvey (1992, p. 121), “Ford também fez pouco mais do que racionalizar velhas tecnologias e uma detalhada divisão do trabalho preexistente, embora, ao fazer o trabalho chegar ao trabalhador numa posição fixa, ele tenha conseguido dramáticos ganhos de produtividade”.

Com isso,

o que tinha de especial em Ford [...] eram a sua visão, seu relacionamento explícito de que a produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista (HARVEY, 1992, p. 121).

Em termos de gestão da força de trabalho, o taylorismo e o fordismo, definiram um projeto de usurpação do conhecimento do trabalho desenvolvido historicamente pela classe trabalhadora (ANTUNES; PINTO, 2017).

Com base nisso, pode-se dizer que,

os sistemas taylorista e fordista, ou simplesmente o *sistema taylorista-fordista* (pois Ford consagra, incrementa e expande os métodos de Taylor) caracterizou a submissão da qualificação dos/as trabalhadores/as aos ditames da subsunção real do trabalho ao capital (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 46).

Tem-se desse modo, um trabalho marcado pelas características da fragmentação e da produção em série, isso porque “nesse sistema, a concepção e a elaboração são responsabilidades da gerência “científica” e a execução é responsabilidade dos/as trabalhadores/as” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 49).

O taylorismo-fordismo, dessa forma, representa um movimento de reestruturação produtiva, de ampliação da produção e extensão do mercado de consumo. Além disso, representa a formação de um novo tipo de trabalhador, este, facilmente substituível e adaptado a uma nova configuração de produção capitalista (ANTUNES; PINTO, 2017).

A partir da década de 1970, surge no contexto dessa sociedade uniformizada o chamado toyotismo, este que, teve como objetivo a ruptura do processo de produção em

massa do sistema fordista. Esse sistema, configurou um novo padrão de acumulação, pois,

em seus traços básicos, o toyotismo estabelece uma produção mais diretamente vinculada à demanda, diferenciando-se com frequência da produção em série e de massa do taylorismo-fordismo. É um sistema que se estrutura no trabalho em equipe, rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo, baseando-se num processo produtivo flexível onde o/a trabalhador/a opera simultaneamente várias máquinas. O toyotismo tem como princípio o just in time, metodologia que busca reduzir continuamente todo “estoque” de tempo e de efetivos. [...]. Conforma-se, por fim, uma estrutura produtiva mais horizontalizada [...] (ANTUNES; PINTO, 2017, p.64).

A expressão inglesa “ Just in time” que caracteriza o sistema de produção toyotista, além de um princípio que se configura popularmente pelo “estoque zero”, é “uma metodologia – num sistema maior, cujo grande princípio é a gestão pelos olhos e cujo objetivo central é não somente elevar a produtividade, mas obter flexibilidade” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 72). Assim,

o toyotismo só pode existir – e as formas distintas de empresa flexível – com base no envolvimento, na expropriação do intelecto do trabalho. Por isso passou a ser comum exigir-se dos/as trabalhadores/as não apenas a execução de variadas tarefas (operação e manutenção dos equipamentos, limpeza e organização do local de trabalho, controle de qualidade etc.), como ainda a responsabilidade de se reunir continuamente com a gerência, sugerindo melhorias nos processos de maneira a cortar estoques e elevar a produtividade (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 74).

Desse modo, no Toyotismo,

o que importa é o tempo de “ciclo das atividades” realizadas em cada célula e, conseqüentemente, em cada posto de trabalho, sendo ambos variáveis, ou restabelecidos permanentemente de acordo com a variação da demanda geral, isto é, do fluxo da cadeia produtiva (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 71).

Isso significa que, o que difere o sistema taylorista-fordista do toyotismo, “é o fato de que o balanceamento do tempo do ciclo das atividades de trabalho, nos postos internos nas empresas, passou a ser realizado com base no fluxo da demanda nas cadeias produtivas como um todo (PINTO, 2013, p. 70 apud ANTUNES; PINTO, 2017, p. 71).

O toyotismo, proposto por Taiichi Ohno no Japão, ao contrário do fordismo, concebeu a produção pautada pela demanda do mercado. Em resposta ao lento crescimento

do país no pós-1945, o objetivo desse método flexível de produção foi elevar a produtividade das empresas sem contar com um mercado aberto (ANTUNES; PINTO, 2017). Assim sendo, a produção em grandes estoques, é deixada de lado e entra em vigor uma estrutura de produção mais flexibilizada que impôs novas exigências ao trabalhador, que passou a realizar inúmeras tarefas no processo de produção.

Em outras palavras, “para Ohno, a questão era obter “flexibilidade” para se produzir pequenas quantidades de muitos tipos de produtos num contexto de demandas oscilantes (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 66).

Esses novos processos do mundo do trabalho, marcados pelo surgimento do toyotismo, possui, à vista disso, ao contrário do fordismo, uma produção

voltada e conduzida diretamente pela demanda. A produção é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo. É este quem determina o que será produzido, e não o contrário, como se procede na produção em série e de massa do fordismo. Desse modo, a produção sustenta-se na existência do estoque mínimo (ANTUNES, 1995, p. 26).

Nessa perspectiva, surgem dentro desse sistema novos processos de trabalho, nos quais o cronômetro e a produção em série e de massa do fordismo “são ‘substituídos’ pela flexibilização da produção, pela ‘especialização flexível’, por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado” (ANTUNES, 1995, p. 16).

O surgimento da flexibilização da produção no sistema capitalista com o toyotismo, reafirma, desse modo, a tese de que a especialização flexível acarretou a intensificação do trabalho (CLARKE apud ANTUNES, 1995). Desse modo,

o sistema toyotista supõe uma intensificação da exploração do trabalho, quer pelo fato de que os operários atuam simultaneamente com várias máquinas diversificadas, quer através do sistema de luzes (verde = funcionamento normal; laranja = intensidade máxima, e vermelha = há problemas, deve-se reter a produção) que possibilitam ao capital intensificar - sem estrangular - o ritmo produtivo do trabalho (GOUNET apud ANTUNES, 1995, p. 27).

A partir do que foi dito, a expressão que configura o sistema toyotista é a chamada acumulação flexível, esta que inaugura uma nova configuração da divisão do trabalho dentro da fábrica, pois, com o sistema toyotista, “passou-se a atribuir a cada trabalhador/a, de forma gradativa, não somente um número e diversidade maior de máquinas, mas também novas

tarefas e responsabilidades” (ANTUNES; PINTO, 2017, p.68).

1.3.2 A flexibilização da especialização dos trabalhadores a partir da acumulação flexível do toyotismo

A acumulação flexível para Harvey (1992) “se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”. Nessa perspectiva, Harvey (1992, p.1 35) apresenta que,

o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo [...] de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apresentadas por uma palavra: rigidez. Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento [...].

A *acumulação flexível* abordada por Harvey (1992) é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo, como abordado na citação. Nessa década, o autor aponta que “no espaço social criado por todas essas oscilações e incertezas, uma série de novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política começou a tomar forma” (HARVEY, 1992, p.140).

Para o autor,

num mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis (em oposição ao mundo relativamente estável do fordismo padronizado, o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva (HARVEY, 1992, p. 151).

Nesse contexto,

Aa empresas fordistas podiam, é verdade adotar as novas tecnologias e processos de trabalho [...], mas em muitos casos, as pressões competitivas e a luta por um melhor controle do trabalho levaram quer ao surgimento de formas industriais totalmente novas ou à integração do fordismo a toda uma rede de subcontratação e de “deslocamento” para dar maior flexibilidade diante do aumento da competição e dos riscos. A produção em pequenos lotes e a subcontratação tiveram por certo a virtude de superar a rigidez do sistema fordista e de atender a uma gama bem mais ampla de necessidades do mercado [...] (HARVEY, 1992, p. 148).

Desse modo, com a flexibilização dos processos de trabalho e a flexibilização do aparato produtivo, passa a ser requerida também a flexibilização dos trabalhadores (ANTUNES, 1995).

Para Sennett (2009), nas relações de trabalho da atual sociedade que se configuram na flexibilidade, os trabalhadores estão submetidos a constantes mudanças e por isso os seus planejamentos são sempre a curto prazo.

Essa flexibilidade se configura pela imposição de regimes e contratos de trabalho mais flexíveis, demandando do trabalhador “atender a expectativa de ser adaptável, flexível, e, se necessário, geograficamente móvel” (HARVEY, 1992, p. 144).

Diante disso, Sennett (2009) assegura que está havendo a corrosão do caráter das pessoas, uma vez que elas não conseguem mais se organizar a longo prazo devido à economia da modernidade que se ampara no planejamento a curto prazo².

As constantes mudanças que envolvem a sociedade do curto prazo configuram o sentimento de *deriva* para esse autor. Segundo ele,

o problema que enfrentamos é como organizar as histórias de nossas vidas agora, num capitalismo que nos deixa à deriva. O dilema de como organizar uma narrativa de vida é em parte esclarecido sondando-se como, no capitalismo de hoje, as pessoas enfrentam o futuro (SENNETT, 2009, p. 140).

Diante desse sistema caracterizado pelo curto prazo, a segunda característica apontada por Sennett (2009), a *Rotina*, nos leva a entender que para os trabalhadores do atual sistema, a rotina não seja considerada positiva devido às inúmeras mudanças que caracterizam o capitalismo flexível. No entanto, como reitera Sennett (2009) estamos em uma linha divisória na questão da rotina, pois “imaginar uma vida de impulsos momentâneos, de ação a curto prazo, despida de rotinas sustentáveis, uma vida sem hábitos, é imaginar na verdade uma existência irracional” (SENNETT, p. 50).

Assim, a terceira característica abordada pelo autor, a *Flexibilidade*, está relacionada com essas inúmeras mudanças e variações das pessoas no ambiente de trabalho no mundo capitalista, por isso “a sociedade hoje busca meios de destruir os males da rotina” (SENNETT, 2009, p. 53).

À vista disso, a flexibilidade configura uma nova linguagem no mundo capitalista e

² Oito são as características das relações de trabalho no capitalismo flexível para Sennett (2009), são elas: a deriva; a rotina; a flexibilidade; a ilegibilidade; o risco; a ética do trabalho; o fracasso e o pronome “nós”.

que transfigura o desaparecimento da rotina dentro dos setores econômicos, pois como aborda Sennett (2009), “os verdadeiros vencedores não sofrem com a fragmentação. Ao contrário, são estimulados por trabalhar em muitas frentes diferentes ao mesmo tempo; é parte da energia da mudança irreversível” (SENNETT, 2009, p. 72). Isso justifica o fato de que “o novo capitalismo é um sistema de poder muitas vezes ilegível” (SENNETT, 2009, p. 10).

A *ilegibilidade* para o autor é a quarta característica das relações de trabalho do atual sistema capitalista da flexibilidade, pois segundo ele, como os trabalhadores estão em constantes adaptações e aperfeiçoamento de trabalho, este, por sua vez “não é mais legível para eles, no sentido de entender o que estão fazendo” (SENNETT, 2009, p. 80).

Com isso, a flexibilidade do trabalho capitalista está se tornando ilegível e os trabalhadores não estão mais conseguindo controlar e perceberem o que estão realizando. Isso implica a quinta característica da flexibilidade que o autor configura como o *Risco*. Para Sennett (2009, p.94), “a disposição de arriscar, porém, não mais deve ser domínio apenas de capitalistas de risco ou indivíduos extremamente aventureiros. O risco vai se tornar uma necessidade diária enfrentada pelas massas”.

Assim, o risco configura o que entendemos, no regime da flexibilidade, como o ato de viver no limite. Pois, como a flexibilidade implica a nova rigidez da mudança constante da rotina, os trabalhadores estão constantemente mudando de cargo, de trabalho, e empresas, assim sendo, o “risco é uma questão de passar de uma posição para outra” (SENNETT, 2009, p. 99).

O regime flexível exige a fuga da estabilidade, esta que, desde a conversão do trabalho em mercadoria foi abalada, e o ato constante de correr riscos, pois “a moderna cultura do risco é peculiar naquilo que não se mexer é tomado como sinal de fracasso, parecendo a estabilidade quase uma morte em vida” (SENNETT, 2009, p. 102).

Quando Sennett (2009, p. 106) aponta que “o risco é um teste de caráter; o importante é fazer o esforço, arriscar a sorte, mesmo sabendo-se *racionalmente* que se está condenado a fracassar”, podemos entender que o regime da flexibilidade atinge tanto a vida profissional do trabalhador quanto a sua vida pessoal. Assim sendo, o aumento da vida na instabilidade e no risco enfraquece os laços afetivos, familiares e sociais.

Isso posto, a *nova Ética do trabalho* dentro desse sistema configurada pelo autor como a sexta característica do regime flexível,

concentra-se no trabalho de equipe. Celebra a sensibilidade aos outros; exige "aptidões delicadas", como ser bom ouvinte e cooperativo; acima de tudo, o trabalho em equipe enfatiza a adaptabilidade às circunstâncias. O trabalho de equipe é a ética de trabalho que serve a uma economia política flexível. Apesar de todo o arquejar psicológico da administração moderna sobre o trabalho de equipe no escritório e na fábrica, é o etos de trabalho que permanece na superfície da experiência. O trabalho de equipe é a prática de grupo da superficialidade degradante (SENNETT, 2009, p. 118).

Dessa forma, o trabalho em equipe no capitalismo flexível, no que diz respeito às relações humanas, compõem, segundo o autor, uma farsa. Os trabalhadores ao deixarem de lado os laços duradouros estão condenados ao *fracasso*, pois,

embora devamos admirar a força individual, o voltar-se para dentro de si próprios para as relações íntimas mostra os limites da coerência que alcançaram. Exige-se um senso maior de comunidade, e um senso mais pleno de caráter, do crescente número de pessoas que, no capitalismo moderno, estão condenadas a fracassar (SENNETT, 2009, p. 162).

O autor questiona, diante disso, como as pessoas do novo capitalismo enfrentam o fracasso, pois o regime do curto prazo está transformando a construção de carreira dos trabalhadores e fazendo com que seus projetos futuros se fragmentem. Com isso, o indivíduo está sempre correndo riscos por estar sempre aberto para novas experiências:

[...] há pouco espaço para compreender o colapso de uma carreira, se se acredita que toda história de vida é apenas uma montagem de fragmentos. Tampouco há qualquer espaço para avaliar a gravidade e a dor do fracasso, se o fracasso é apenas mais um acidente. (SENNETT, 2009, p.159,160).

Isso posto, aparecem questionamentos do tipo: “‘Eu devia ter sabido...’ e ‘Se eu ao menos...’” (SENNETT, p. 161), questionamentos estes que são gerados pela fragmentação do trabalho no regime flexível.

Para Sennett (2019, p. 162), “o regime flexível talvez pareça gerar uma estrutura de caráter constantemente "em recuperação", levando as pessoas cada vez menos dependerem umas das outras. Ainda de acordo com o autor, “a vergonha da dependência tem uma consequência prática. Corrói a confiança e o compromisso mútuos, e a ausência desses laços ameaça o funcionamento de qualquer empreendimento coletivo” (SENNETT, p. 169).

O pronome perigoso “*nós*”, como caracteriza o autor, na nova forma do capitalismo se tornou enganoso, pois diante da falta de dependência do outro a pergunta de Sennett (2009) “quem precisa de mim? ”

é uma questão de caráter que sofre um desafio radical no capitalismo moderno. O sistema irradia indiferença. Faz isso em termos dos resultados do esforço humano, como nos mercados em que o vencedor leva tudo, onde há pouca relação entre risco e recompensa. Irradia indiferença na organização da falta de confiança, onde não há motivo para se ser necessário. [...] Essas práticas óbvia e brutalmente reduzem o senso de que contamos como pessoa, de que somos necessários aos outros. (SENNETT, 2009, p. 174).

Assim sendo, a falta de confiança mútua entre as pessoas dentro desse sistema configura e acentua ainda mais as relações humanas baseadas no individualismo. Isso posto,

na medida em que a ação coletiva se tornou, [...] mais difícil – tendo essa dificuldade constituído, com efeito, a meta central do impulso de incremento do controle do trabalho -, o individualismo exacerbado se encaixa no quadro geral como condição necessária, embora não suficiente, da tradição do fordismo para a acumulação flexível (HARVEY, 1992. p. 161).

Sobre isso, Antunes (1995, p. 65) reverbera que há uma crescente individualização das relações de trabalho, estas que, por sua vez, estão “deslocando o eixo das relações entre capital e trabalho da esfera nacional para os ramos de atividade econômica e destes para o universo micro, para o local de trabalho, para a empresa e, dentro desta, para uma relação cada vez mais individualizada”.

É importante assinalar que há um aprofundamento do que Braverman (2011, p. 59), havia detectado sobre a condição do trabalhador no taylorismo/fordismo ao afirmar que “tendo sido obrigados a vender sua força de trabalho a outro, os trabalhadores também entregam seu interesse no trabalho, que foi agora ‘alienado’”.

Com isso, uma “contribuição decisiva de Marx é a constatação de que o trabalho, no modo de produção capitalista, acaba por assumir a forma de trabalho alienado” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 12). Sobre a alienação no modo de produção capitalista, Antunes e Pinto acrescentam:

o trabalho é alienado para Marx na medida em que expressa a dimensão de uma negatividade (estranhamento) sempre presente no modo de produção capitalista, no qual o produto do trabalho, que resulta de sua exteriorização, não pertence ao seu criador, o ser social que trabalha (2017, p. 12-13).

Isso significa que, “o/a trabalhador/a que não se reconhece no produto do seu trabalho

e dele não se apropria é um/a trabalhador/a que não se reconhece no próprio processo laborativo que realiza” (ANTUNES; PINTO, 2017, p.13). Nessa perspectiva, e partindo dos conceitos descritos por Marx Antunes e Pinto (2017), procuram, então, compreender o que levou o século XX a não só intensificar, mas também, complexificar as alienações que já existiam no século XIX.

1.3.3 Os reflexos do modo de produção flexível na subjetividade dos trabalhadores

Pensando na flexibilidade do sistema toyotista, partimos para um ponto importante de nossa análise, uma vez que, dentro desse sistema

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 consequências, também, na própria subjetividade do/a trabalhador/a e nas distintas manifestações do fenômeno da alienação (ANTUNES; PINTO, 2017, p.73).

Em outras palavras, “o toyotismo converte o/a trabalhador/a em déspota de si mesmo” (ANTUNES, 2015a apud ANTUNES; PINTO, 2017, p. 74), configurando um sistema totalmente alienado, uma vez que a flexibilidade do mesmo propicia a intensificação do trabalho de forma ainda mais complexificada. Desse modo, percebe-se com esse sistema, “um desprezo total e declarado pela subjetividade da classe-que-vive-do-trabalho” (ANTUNES; PINTO, 2017, p.78), pois, em vez de combater os processos que encerraram as pessoas nesta classe, na rigidez da especialização, se condena mais uma vez o encerrado naquela rígida especialização tomando-o como alguém que por sua natureza se acomodou a um posto único na vida.

A partir dessa importante fundamentação de Antunes e Pinto (2017), percebe-se que o modo de produção da flexibilidade tem um grande desprezo pela subjetividade e pela condição humana do trabalhador, isso porque nessa relação o trabalhador é reduzido a uma mercadoria. Para esses autores, a produção “só pode ser compreendida mediante uma articulação complexa entre o mundo da objetividade e o mundo da subjetividade” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 9).

Para chegarem a essa afirmação Antunes e Pinto (2017, p.11) partiram da fundamentação teórica de Marx, a qual diz que o conceito de modo de produção só pode ser pensado na totalidade.

Antunes sobre as relações de trabalho aponta que:

a década de 1980 presenciou, nos países de capitalismo avançado, profundas transformações no mundo do trabalho, nas suas formas de inserção na estrutura produtiva, nas formas de representação sindical e política. Foram tão intensas as modificações, que se pode mesmo afirmar que a classe-que-vive-do-trabalho sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser. (ANTUNES, 1995, p. 15).

A produção capitalista realizada pelo modelo toyotista, que Harvey (1992) caracteriza como *acumulação flexível*, e os traços constitutivos desse novo modelo acarretaram inúmeras consequências no interior do mundo do trabalho, segundo Antunes (1995, p. 34-35):

Essas transformações, presentes ou em curso, em maior ou menor escala, dependendo de inúmeras condições econômicas, sociais, políticas, culturais etc., dos diversos países onde são vivenciadas, afetam diretamente o operariado industrial tradicional, acarretando metamorfoses no ser do trabalho. A crise atinge também intensamente, como se evidencia, o universo da consciência, da subjetividade do trabalho, das suas formas de representação (ANTUNES, 1995, p. 34, 35).

Os aspectos técnicos dos processos de trabalho são dominados por novos aspectos sociais que o processo de produção capitalista introduziu: isto é, as novas relações de produção. Adjunto das consequências desse modelo no mundo do trabalho, Antunes (1995) se preocupa com a repercussão dessas consequências na subjetividade dos trabalhadores, pois segundo ele, as metamorfoses em curso no mundo do trabalho afetam a forma de ser da classe trabalhadora, e as torna heterogênea, fragmentada e complexificada. Mas, para esse autor,

essa heterogeneização, complexificação e fragmentação da classe-que-vive-do-trabalho não caminha no sentido da sua extinção; ao contrário de um adeus ao trabalho ou à classe trabalhadora, a discussão que nos parece pertinente é aquela que reconhece, de um lado, a possibilidade da emancipação do e pelo trabalho (ANTUNES, 1995, p. 88).

Nessa perspectiva, o autor acredita na possibilidade da instauração de uma sociedade fundada na autoatividade humana e no trabalho social emancipado, pois,

quando se pensa na subjetividade da classe que-vive-do-trabalho na sociedade contemporânea, cremos, como esperamos ter indicado

anteriormente, que as mudanças em curso no processo de trabalho, apesar de algumas alterações epidérmicas, não eliminaram os condicionantes básicos desse fenômeno social, o que faz com que as ações desencadeadas no mundo do trabalho, contra as diversas manifestações do estranhamento, tenham ainda enorme relevância no universo da sociabilidade contemporânea (ANTUNES, 1995, p.93).

Com base nessas transformações do sistema laboral, Zamora (2013) apresenta a teoria da *subjetivação do trabalho*. Segundo ele,

quando hoje se fala de relações laborais subjetivas se está pressupondo que correu uma mudança no mundo do trabalho que está associada a um novo modo de regulação do sistema capitalista: a reorganização do trabalho seria um elemento-chave desse passo de um modo de regulação para outro (ZAMORA, 2013, p. 152)³.

Ele assegura ainda que:

De maneira geral, no capitalismo, a conversão da força de trabalho em mercadoria produz uma situação na qual a atividade viva dos seres humanos é dominada pelo trabalho morto acumulado, pelo capital. Os efeitos que isto tem sobre a organização do trabalho e as experiências dos trabalhadores se derivam da forma social na qual está submetida a atividade e as relações sociais no capitalismo (ZAMORA, 2013, p. 160)⁴.

No que diz respeito à flexibilização, Zamora, um estudioso da Teoria Crítica, apresenta a contribuição de Johannes Gruber (2008) de que a flexibilização do mundo do trabalho deu origem a um *caráter flexível*, para ele a flexibilização “compreende tanto as novas condições de contratação e seus efeitos desestabilizadores, precarização e insegurança incluídas, como a nova reorganização do trabalho que viemos definindo com o conceito de subjetivação” (ZAMORA, 2013, p.15)⁵.

Nessa perspectiva da flexibilização e da subjetivação do trabalho abordada por Zamora (2013), Richard Sennett (2009) acrescenta que os tipos de organização do trabalho,

³ Cuando hoy se habla de *relaciones laborales subjetivadas* se está presuponiendo que ha. tenido lugar un cambio en el mundo del trabajo que se presenta asociado a un nuevo *modo de regulación* del sistema capitalista: la reorganización del trabajo sería un elemento clave de ese paso de un modo de regulación a otro (ZAMORA, 2013, p. 152).

⁴ De manera general, en el capitalismo, la conversión de la fuerza de trabajo en mercancía produce una situación en la que la actividad viva de los seres humanos es dominada por el trabajo muerto acumulado, por el capital. Los efectos que esto tiene sobre la organización del trabajo y las experiencias de los trabajadores se derivan de la forma social a la que está sometida la actividad y las relaciones sociales en el capitalismo. (ZAMORA, 2013, p. 160).

⁵ “comprende tanto las nuevas condiciones de contratación y sus efectos desestabilizadores, precarización e inseguridad incluídas, como la nueva reorganización del trabajo que hemos venido definiendo con el concepto de subjetivación” (ZAMORA, 2013, p.165).

no modo de produção capitalista, interferem na subjetividade e vida familiar dos trabalhadores.

Com base nisso, Zamora (2013), apresenta que dentro do sistema capitalista flexível,

a brusca transformação do sistema de emprego e dos “vínculos sociais”, junto com uma crescente individualização e pluralização de formas e estilos de vida e de orientações para a ação, não só questiona as formas tradicionais de regulação do trabalho e do social, como que imprimem novos contornos às biografias individuais, aos interesses e às necessidades (ZAMORA, 2013, p.158)⁶.

Dessa forma, as relações de trabalho dentro do capitalismo, como mencionado até aqui, vem afetando a subjetividade dos trabalhadores, fazendo destes, seres mais individualizados e flexíveis ao sistema.

⁶ La brusca transformación del sistema de empleo y de los “vínculos sociales”, junto con una creciente individualización y pluralización de formas y estilos de vida y de orientaciones para la acción, no sólo cuestionan las formas tradicionales de regulación del trabajo y de lo social, sino que imprimen nuevos contornos a las biografias individuales, a los intereses y a las necesidades. (ZAMORA, 2013, p.158).

2 AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E SEUS REFLEXOS NO TRABALHO DOCENTE

“A multifuncionalidade apresentada pelo modelo de produção flexibilizada adequada à exigência do mercado, mostra a necessidade de uma nova educação para o século atual, esta que, “concebida a partir do trabalho entendido enquanto atividade vital, autônoma e autodeterminada, em uma palavra, omnilateral, seja, então, ao mesmo tempo, resultante e proponente de uma vida verdadeiramente emancipada”
Ricardo Antunes e Geraldo Pinto.

Depois de apresentar os desafios e tensões que marcaram o mundo do trabalho e da educação ao longo do desenvolvimento industrial capitalista do século XX, teremos como objetivo para este capítulo apresentar como o sistema educacional se construiu no decorrer dessa sociedade industrial marcada pelo capitalismo produtivo de mercado, e assim, embasar importantes conceitos acerca do trabalho docente no século da flexibilidade.

Antunes e Pinto (2017) formulam a seguinte indagação sobre o universo educacional: “será que a educação, dados os seus tantos constrangimentos – que remetem em alguma medida à “anatomia da sociedade civil” -, ainda pode exercer algum papel de relevo na longa e difícil história de emancipação da humanidade?” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 7).

O incômodo desses autores com o papel da educação, assemelha-se ao nosso com o trabalho docente nesta pesquisa, levando-nos assim, a mergulhar junto com eles na busca pelo interesse em compreender “o que vem se passando nas décadas desse tormentoso século XXI, nessa era financeira, digital e flexível que conforma o capitalismo na feição mais destrutiva de que sua história tem notícia?” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 8).

Cabe-nos agora, juntamente com Antunes e Pinto (2017, p. 77) pensar qual era “a educação exigida pelos gestores e formuladores do capital ao longo do século XX, da era da sociedade do automóvel?

O avanço tecnológico na década de 1960 e a industrialização, fazendo surgir grandes cidades no Brasil, foi campo para aumentar a função social da escola (KILPATRICK, 1975 apud SAVIANI, 2013). Saviani (2013) resume muito bem na citação a seguir, os rumos da educação brasileira a partir de dois eventos, “Reforma da educação” e “Educação que nos

convém”, organizados pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES)⁷. O conjunto de sugestões apresentadas nesses eventos para o encaminhamento da política educacional do país,

é traduzido pela ênfase nos elementos dispostos pela teoria do capital humano; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos padrões da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilidades profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias com recursos pedagógicos; a valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade [...] (SAVIANI, 2013, p. 345).

A teoria do capital humano, nesse contexto, “adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação 5.692/71, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do ‘máximo resultado com o mínimo de dispêndio’ [...] (SAVIANI, 2013, p.365). Na legislação, constava o ensino de 1º e 2º grau, tendo como objetivo “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971, s/p). As transformações que decorreram no sistema educacional, transformou as escolas em “meros cursos preparatórios para o ensino superior” (ROMANELLI, 2010, p. 41).

A concepção pedagógica articulada pelo Instituto de Pesquisas e Estudos sociais - IPES e expressa na legislação educacional apresentada por Saviani (2013), nos evidencia os processos de formação educacional voltada para as demandas profissionais do Brasil industrial.

⁷Esse Instituto, segundo Saviani (2013, p. 342), “foi fundado em 29 de novembro de 1961 por um grupo de empresários do Rio e de São Paulo, articulados com empresários multinacionais e com a Escola Superior de Guerra (ESG), via generis Heitor de Almeida Herrera e Golbery do Couto e Silva. [...] O IPES desenvolvia doutrinação por meio de guerra psicológica fazendo uso dos meios de comunicação de massa como o rádio, a televisão, cartuns e filmes em articulação com órgãos da empresa, entidades sindicais dos industriais e entidades de representação feminina, agindo no meio estudantil, entre os trabalhadores da indústria, junto aos camponeses, nos pátios e no Congresso, visando a desagregar, em todos esses domínios, as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares”.

2.1 A Educação que se expandiu com o taylorismo - fordismo

No taylorismo-fordismo, o que se ditava era uma qualificação limitadora e restrita, “uma qualificação marcada pela divisão entre teoria e prática, sendo ambas racionalizadas internamente e reduzidas a ‘tarefas’ em suas execuções” (ANTUNES; PINTO, 2017, p.78). Por esse motivo,

o taylorismo-fordismo colocou como horizonte um projeto de educação baseado em escolas técnicas ditas “profissionalizantes”, cujo mote era formar os/as estudantes para o trabalho assalariado, ou melhor, formar a sua força de trabalho para o mercado. Toda mercadoria deve ter um valor de uso, portanto, os saberes-fazeres a serem formados estão, evidentemente, determinados já nos currículos a serem cumpridos nessas instituições (ANTUNES; PINTO, 2017, p.78-79).

Para esses autores, temos a razão instrumental como a base do trabalho coisificado e fragmentado, isso porque o sistema taylorista-fordista reproduzia “uma educação puramente formal, parcelar e hierarquizada e perpetuadora da nefasta divisão social entre trabalho intelectual e trabalho manual” (ANTUNES; PINTO, 2017 p. 81).

Isso significa, que as instituições de ensino propiciavam, por meio de seu currículo, uma subjetividade vinculada à hierarquização do trabalho e à economia de mercado:

as “cargas horárias”, as “avaliações”, o conteúdo programático das “disciplinas”, moldam no “alunado” (seres sem luz própria) uma subjetividade pré-formada e pré-disposta à divisão social do trabalho nas empresas e órgãos públicos, entre grupos distintos de “planejadores/as” e “executantes” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 85-86).

Observa-se desse modo, no sistema educacional a formação de uma subjetividade pré-disposta ao modelo de produção vigente, hora para entrar; hora para pausar; hora para sair; hora e término de uma disciplina para todos; hierarquia, eis pois a rigidez da especialização. Desse modo,

da mesma maneira que o mercado de trabalho é regulado pela competição, no interior da escola ela é cultuada nos sistemas de promoção seletivos. O aluno é obrigado a estar na escola e é livre para decidir se quer trabalhar ou não, ter êxito ou não, como o indivíduo é livre ante o mercado de trabalho [...] O aparelho escolar contribui para a reprodução das qualidades da força de trabalho na medida em que transmite saber e regras de conduta (ler, escrever e contar) e tem um destino produtivo (Tragtenberg, 1982, p. 41-42 apud ANTUNES; PINTO, 2017, p. 86).

Sobre isso Saviani (2013) afirma que as “ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), [...] no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão ‘pedagogia tecnicista’” (SAVIANI, 2013, p. 369).

A pedagogia tecnicista consiste no entendimento da educação como um investimento “versando sobre os fundamentos econômicos da educação e sobre a formação da mão de obra” (SAVIANI, 2013, p. 370).

Nas palavras de Saviani (2013, p. 381), a concepção pedagógica tecnicista se dá,

com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico.

Tem-se, pois, diante da definição de pedagogia tecnicista feita por Saviani (2013), o entendimento desta como o planejamento baseado na racionalidade instrumental do ensino. Por essa racionalização instrumental, o ensino tecnicista “visava obter resultados eficientes e propiciar as condições para a maior produtividade no ensino (RIBEIRO; ARAÚJO, 2018, p. 409).

Para melhor compreendermos a pedagogia tecnicista e seus impactos na educação, Saviani (2013) apresenta as principais características das pedagogias que a antecederam. A respeito da pedagogia tradicional, salienta que “a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório” (SAVIANI, 2013, p. 382). Nessa pedagogia tinha-se, pois, o professor como o elemento principal em sala de aula.

No que se refere à pedagogia nova, “a iniciativa se deslocava para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva” (SAVIANI, 2013, p. 382). Na pedagogia nova, o elemento principal era o aluno, uma vez que se passou a priorizar a relação entre o professor e o aluno. Já 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 especialista supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (SAVIANI, 2013, p. 382).

A pedagogia tecnicista, passa, portanto, a ter como elemento principal o meio, estando aluno e professor submetidos ao que este determina. Sendo assim, “cabe ao processo definir o que professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como o farão” (SAVIANI, 2013, p. 382).

Desse modo, no que tange ao trabalho docente,

o modelo taylorista/fordista e as tendências pedagógicas que os acompanharam definiam um perfil de professor [...] cujas habilidades em eloquência se sobrepunham à rigorosa formação científica que contemplasse, de forma articulada, os conteúdos da área específica e da educação. De posse de um bom livro didático, e com alguma prática, tudo estaria resolvido [...] (KUENZER, 1999, p. 168 *apud* RIBEIRO; ARAÚJO, 2018, p. 412).

Em suma, do ponto de vista pedagógico, “se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (SAVIANI, 2013, p.383).

Diante disso, Saviani (2013) aponta que as escolas passaram por um crescente processo de burocratização do ensino. Segundo ele, “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 por meio de complexas mediações” (SAVIANI, 2013, p. 383). A implementação da pedagogia tecnicista contribuiu, portanto, para uma grande desordem no campo educacional.

Essa foi a educação que perpassou e se expandiu durante todo o século XX com o chamado taylorismo-fordismo. Mas, e na era da acumulação flexível? Quais as condições do trabalho docente dentro de um sistema que além de exigir produtividade, exige também a flexibilidade dos trabalhadores?

2.2 A educação no modelo toyotista da flexibilidade

O modelo fordista como já mencionado “supunha a estabilidade no emprego e visava à produção em série [...] em larga escala, acumulando grandes estoques dirigidos ao consumo de massa” (SAVIANI, 2013, p. 429), diferentemente do modelo toyotista, este que, como também vimos em capítulos anteriores, “opera com trabalhadores polivalentes visando à

produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, [...] requer trabalhadores que, em lugar de estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada” (SAVIANI, 2013, p. 429).

Diante dessas novas condições, para Saviani (2013, p. 429) “reforçou-se a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática”.

Respondendo ao questionamento anteriormente enunciado sobre os propósitos da educação para o sistema da produtividade, este que exige a flexibilidade dos trabalhadores, Antunes e Pinto (2017, p. 94) apresentam que,

a aprendizagem flexível surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual da educação, porém com uma forma diferenciada. Assim é que o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológico contemporâneo, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 94).

Formação de profissionais flexíveis, essa é a expressão característica da educação na era toyotista, uma educação pautada pela substituição da formação especializada do taylorismo-fordismo por uma formação mais ampliada e abrangente, sendo estas capazes de ofertarem “saberes-fazeres técnicos específicos demandados pelo mercado de trabalho” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 95). Além disso, ainda de acordo com os autores, a criatividade e a fácil adaptação às mudanças constantes de tarefas, de objetivos e de tecnologias, passaram a ser demandadas aos trabalhadores.

São muito esclarecedoras as palavras de Antunes e Pinto (2017, p. 96), quando eles apontam que,

a capacidade de atuar em (e mesmo liderar) uma equipe, de assumir riscos em atividades organizadas na forma de projetos e cujos resultados são postos como metas, uma proatividade em atualizar-se e aperfeiçoar-se continuamente e, sobretudo, de envolver-se com os objetivos empresariais, passaram a ser requisitos cada vez mais procurados e incentivados aos/às trabalhadores/as (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 96).

Nessa perspectiva de correr riscos e estar sempre se aperfeiçoando, percebemos que,

na atualidade, devido a era da acumulação flexível, a grande preocupação da educação,

consiste em formar indivíduos cada vez mais adaptados ao seu local de trabalho, porém capacitados a modificar seu comportamento em função das mutações sociais. Não interessa, pelo menos nos países industrialmente desenvolvidos, operários embrutecidos, mas seres conscientes de sua responsabilidade na empresa e perante a sociedade global (TRAGTENBERG, 1982, p. 35-36 apud ANTUNES; PINTO, 2017, p. 96).

Diante disso, temos que, o sistema da flexibilização além de priorizar diferentes competências, prioriza também, diferentes habilidades e qualificações por meio do mercado de trabalho. Tem-se desse modo, “uma escola ampla no restrito espaço do ideário e da pragmática burguesa, uma educação, moldada pelos ‘valores do mercado’, por sua ‘filosofia’ utilitarista, eis a nova dogmática da educação da era do capital flexível” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 97).

Ao contrário da vigência taylorista-fordista em que o que se priorizava era a especialização, na vigência toyotista, o que se tem como prioridade é a desespecialização “multifuncional” segundo Antunes e Pinto (2017), pois, no atual contexto da organização flexível,

as instituições de ensino (sobretudo o ensino técnico, mas também o superior, principalmente se voltado às engenharias) têm buscado adaptar seus currículos a um contexto no qual os/as trabalhadores/as devem ser mais flexíveis, “polivalentes”, ao operarem equipamentos cada vez mais avançados, com ênfase nas tecnologias digitais e de informação. A educação requisitada atualmente pelo capital deve ser “ágil”, “flexível” e “enxuta”, como são as empresas geridas pelo sistema toyotista (2017, p. 99-100).

Aqui percebemos a essência do projeto burguês de educação no mundo atual marcado pelo princípio toyotista de produção, uma educação que privilegia, a adaptabilidade e flexibilidade do educando ao mercado e sua constante busca, como dito por Antunes e Pinto (2017), pelo *aprender a aprender* (ANTUNES; PINTO, 2017). Com base nisso,

há, então, uma nova pragmática da educação do capital nos dias atuais. No ensino superior, por exemplo, expandem-se os cursos “flexíveis”. Propõe-se um núcleo básico para um nivelamento de competências ditas generalistas e para efetivar uma formação agilizada e com o menor custo possível (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 100).

Eis o contexto no qual se desenvolve a chamada “teoria do capital humano”, esta que

é “uma forma de reprodução ideológica que concebe a pedagogia a partir da economia utilitarista e neoliberal. [...] concebe a força de trabalho como nada menos que ‘capital’” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 101).

Diante desse cenário, compreende-se, a educação destinada à contribuição dos processos econômicos de produtividade, considerada por Saviani (2013) a marca da teoria do capital humano. No que se refere à teoria do capital humano, o autor aponta que esta,

entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual. (SAVIANI, 2013, p. 429).

Mas, segundo o mesmo autor, a teoria do capital humano na década de 1990, se atualiza, isso porque, deriva da lógica voltada para os interesses privados:

agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitem ser competitivo no mercado de trabalho. [...] A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. [...] A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação (SAVIANI, 2013, p. 43).

No entanto, no mercado de trabalho não há espaço para todos os indivíduos, a ordem econômica atual, se configura, pois, dentro desse contexto a chamada “pedagogia da exclusão”, pois esta ensina que, se o indivíduo, “diante de toda gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, as suas limitações incontornáveis (SAVIANI, 2013, p. 430).

Essa nova fase utilitarista da educação, é, segundo Antunes e Pinto (2017, p. 102) baseada na lógica da razão instrumental, pois,

o dever de se qualificar dentro das expectativas do mercado, e, mais ainda, o de compreender essas expectativas e elaborar um plano, nas condições e recursos próprios, para atendê-las e garantir a própria “empregabilidade”, tornou-se, sob a teoria do capital humano, um “empreendimento” a ser assumido individualmente pelos/as trabalhadores/as. Assim, essa “teoria” implica à subjetividade que trabalha, forjar uma concepção de si como “empreendedor/a” que investe na sua força de trabalho como se ela não fosse uma mercadoria, mas parte de um negócio próprio, cuja venda lhe retorna um “capital”.

Dessa forma, esses autores apontam para a proposição de que a educação se tornou na atualidade flexível, um processo de investimento, ou seja, um negócio. Isso se justifica pela “sucessão interminável de cursos, alguns sem maior sentido ‘específico’, implica renúncia a um presente satisfatório como condição de um futuro que sempre fica para depois” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 103). Como apontam esses mesmo autores,

[...] essa é a moldura que as chamadas “reformas de educação” trazem embutidas em sua concepção: uma escola (e uma “educação”) flexibilizada para atender às exigências e aos imperativos empresariais; uma formação volátil, superficial e adestrada para suprir as necessidades do mercado de trabalho “polivalente”, “multifuncional” e flexível (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 104).

A “pedagogia das competências”, comunga com o tema da flexibilidade do sistema toyotista, assim também como tudo o que vem sendo abordado sobre o mundo produtivo nesta pesquisa. Para Saviani (2013, p. 434) a pedagogia das competências tem como objetivo,

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

A flexibilização do processo se evidencia nessa pedagogia, uma vez que o que se visa é a obtenção de resultados, pois “é pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2013, p.439).

No sistema educacional isso se justifica pelas avaliações impostas pelo Estado nas escolas, estas que, buscam a avaliação do ensino por meio dos resultados das provas realizadas pelos alunos, trata-se pois, conforme Saviani (2013, p. 439) de “avaliar os alunos, as escolas, os professores, e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade”.

2.3 O trabalho docente na era flexível

Cabe-nos diante do percurso percorrido até o momento compreender mais especificamente o trabalho docente dentro dessa era flexível marcada pela teoria do capital

humano.

O processo de acumulação flexível exige um novo perfil de professor segundo Ribeiro e Araújo (2018, p. 408), isso porque,

em sintonia com as mudanças relacionadas à reestruturação do processo de produção e à gestão da força de trabalho correspondente ao novo padrão de acumulação, a atividade social assumida pelos docentes adquiriu novas características, pois a educação passou a ser vista como o principal elemento de desenvolvimento socioeconômico e a responsável pela elevação da produtividade dos países, sobretudo, nos países latino-americanos.

Com isso, a reestruturação do trabalho a partir do modelo toyotista de produção culminou para que a formação e o trabalho docente assumissem

cada vez maior importância no meio acadêmico e no discurso das políticas públicas para educação, pois, como força social e produtiva, o toyotismo não se restringiu apenas ao universo fabril, visto que sua disseminação implicou a definição de formas de sociabilidade correlatas à sua necessária afirmação social. A educação, como fenômeno social por excelência, constitui-se em um mecanismo imprescindível para a construção, a afirmação e a disseminação dessas novas tendências (RIBEIRO; ARAÚJO, 2018, p. 410).

O trabalho docente nesse contexto, assim como o universo fabril, passa assumir novas características a partir do discurso das políticas públicas para a educação, estas que, a partir da década de 1990 passaram a se orientar por meio de

organismos internacionais como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) [...], apresentaram a educação como a principal responsável por formar pessoas cujos atributos essenciais atendessem às necessidades laborais flexíveis do mundo produtivo (RIBEIRO; ARAÚJO, 2018, p. 411).

“Atender às exigências do mundo flexível da produtividade”, eis, o novo perfil de professor que o modelo de acumulação flexível e as novas exigências do capital, em processo de reestruturação, desejam. Desse modo, os organismos internacionais, adequam o sistema educacional para a qualificação das pessoas diante do mundo competitivo do mercado de emprego (MAUÉS, 2003 apud RIBEIRO; ARAÚJO, 2018, p. 411).

Assim, o professor passa a instrumentalizar o seu trabalho e a assumir a racionalidade instrumental como referência, uma vez que, a partir das exigências impostas pelo mundo

produtivo e pelas políticas públicas dos organismos mundiais, contribuem para a formação técnica e profissional dos estudantes.

Para Ribeiro e Araújo (2018, p. 412) essa instrumentalização do trabalho do professor:

oficializa a precarização da atividade docente e o desmerecimento do conhecimento teórico e pedagógico específico das licenciaturas, bem como o enfraquecimento das políticas públicas para a formação de professores. Isso ocorre tendo em vista que, tal qual o sistema produtivo toyotista, a formação docente passou a exigir um novo perfil profissional correlato ao novo conteúdo histórico-social flexível, mais precisamente a constituição de um trabalhador portador de múltiplas e transitórias habilidades, em meio ao processo de extinção da garantia do pleno emprego e dos vínculos duradouros em uma mesma instituição.

Desse modo, a competitividade pelos empregos na era flexível precariza o trabalho docente, ao passo que este, dentro do atual modelo deve ser proativo e portador de múltiplas habilidades, como mencionado pelos autores. Assim, Ribeiro e Araújo (2018) reafirmam o que Sennett (2009) apontava sobre o trabalho na era flexível, quando ele aponta que com o toyotismo surge o planejamento da vida a curto prazo, isso porque é impossível planejar uma vida a longo prazo dentro de um sistema que é constantemente mutável.

Os professores para se adaptarem a esse sistema competitivo, de constante mudança e de inúmeras exigências e habilidades precisam ser “reeducados”, isso porque “o conjunto de princípios da reforma educacional, por sua vez, determina como componente principal a reformulação dos princípios formativos dos trabalhadores docentes, com uma reforma orientada pela óptica do investimento em capital humano” (RIBEIRO; ARAÚJO, 2018, p. 413). Desse modo,

percebe-se que o pressuposto de “reeducação docente” é coerente com as exigências do modelo toyotista que, em comparação às do período de hegemonia do fordismo, estão muito mais focadas em capacidades de ordem comportamental, premissa que embasou a tese da pedagogia das competências, materializadas nos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a partir de meados da década de 1990 (RIBEIRO; ARAÚJO, 2018, p. 413).

Para esses autores o Plano Curricular Nacional - PCN faz com que prevaleça o “aprender a ser” dentro do sistema educacional, diferentemente do fordismo, modelo anterior ao toyotismo, em que o que se prevalecia era o “aprender a aprender”. Nesse sentido, na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, prevalece o conhecimento e desenvolvimento a partir

do progresso individual, mas um progresso baseado em competências que visam atender uma demanda de mercado. Sobre isso,

a perspectiva de enfoque na “formação em serviço” ou “formação continuada” dos professores encontra suas prescrições na já mencionada Teoria do Capital Humano, formulada e disseminada no contexto das reformas educacionais empreendidas a partir de relatórios, como os do Banco Mundial (RIBEIRO; ARAÚJO, 2018, p. 413).

A partir das reformas educacionais para a “reeducação” dos professores, bem como a sua formação continuada para a realização do “aprender a ser” do sistema toyotista da flexibilidade, podemos entender que

os professores sofrem novas formas de emulações laborais, à proporção que são pressionados no sentido de se tornarem adaptáveis às novas circunstâncias. Devem, portanto, desenvolver competências e incorporar novas habilidades capazes de responder aos dilemas cotidianos da sala de aula e das atividades de ensino (RIBEIRO; ARAÚJO, 2018, p. 416).

Percebe-se que a exigência por essa multifuncionalidade do trabalhador docente se direciona para os interesses e objetivos do mercado produtivo e competitivo de trabalho, para assim, atender às exigências do capital. Com base nisso, dentro desse contexto, marcado pela reestruturação produtiva toyotista nasce o conceito do “professor reflexivo”, que, segundo Ribeiro e Araújo (2018) foi disseminado na década de 1990 no Brasil, e difundido a partir das ideias de Donald Schön.

O professor reflexivo é, a partir do que foi elencado, “reduzido ao imediatismo e utilitarismo do mercado que exige trabalhadores flexíveis, resilientes e proativos” (RIBEIRO; ARAÚJO, 2018, p. 417). Esse professor está inserido, segundo Ribeiro e Araújo (2018), no ideário pragmático “ação-reflexão-ação”, este que,

tem seu eixo orientador nas políticas contemporâneas da formação continuada docente. O ensejo constante pela mudança incita que os professores se percebam como ultrapassados, necessitados, portanto, da aquisição de novas habilidades (sempre transitórias), pois aquilo que sabiam até então não se adequa mais às novas necessidades da educação. Existe, dessa forma, a prevalência de uma pressão constante sobre os professores para readequarem a sua prática pedagógica e investirem em sua formação contínua. Necessariamente, trata-se de privilegiar como estratégia didática a resolução de situações problema, conferindo um sentido pragmático à ação docente, em sintonia com a lógica produtiva operada pelo sistema Toyota de produção (RIBEIRO; ARAÚJO, 2018, p. 418).

“O pragmatismo da ação docente”, essa expressão resume bem as exigências das organizações internacionais para a educação que, a partir do modelo de acumulação flexível, baseadas no “aprender a aprender” reivindicam a formação continuada do professor e o seu aperfeiçoamento para a obtenção de resultados.

Essa busca pela obtenção dos resultados do trabalho docente se justifica pelo fato de que “[...] vivemos numa sociedade capitalista, produtora de mercadorias, universalizadora do valor de troca, [...] uma sociedade essencialmente alienada e alienante” (MARTINS, 2015, p. 30 apud RIBEIRO; ARAÚJO, 2018, p. 419).

Por esse motivo, Ribeiro e Araújo (2018, p. 419) argumentam o surgimento dos “poliprofessores”:

se a reorganização do mundo produtivo passou a exigir a constituição de trabalhadores flexíveis, isto é, capazes de adequarem-se a diferentes setores e aos procedimentos de atuação laboral, no caso da organização escolar, surgiu o espectro dos “poliprofessores”. Trata-se de uma adjetivação que contempla no plano discursivo a enunciação da práxis docente sobrecarregada por inúmeras funções que extrapolam as atividades diretamente relacionadas ao ensino de determinado saber elaborado. Entre as funções dos poliprofessores, destacam-se o apelo permanente para a inovação das metodologias e tecnologias educacionais; a responsabilização pela interação entre a escola e a comunidade; o processo contínuo de formação atrelado às políticas de avaliação e de valorização docente; a responsabilização pela construção de valores sociais, tais quais não só a promoção da cultura da paz, da solidariedade, do respeito às diversidades, bem como as campanhas de trânsito, da saúde, do meio ambiente, entre outros.

Para a efetivação do pragmatismo do trabalho docente o conceito de “poliprofessores”, abordado pelos autores, enaltece ainda mais a multifuncionalidade do professor diante do mundo produtivo da flexibilidade, intensificando e precarizando, ainda mais, a sua ação docente. Com base nisso,

o modelo de acumulação flexível e as novas exigências laborais impulsionaram alterações no trabalho docente, incidindo em novas atribuições típicas de nossa contemporaneidade, em que as condições de trabalho e a ideologia hegemônica conformam um perfil docente pragmático, centrado no imediatismo do cotidiano, orientado pelas tendências pedagógicas do “aprender a aprender”, cujos conteúdos disciplinares do saber escolar perdem espaço para a aquisição de múltiplas competências, orientadas ao atendimento das relações produtivas, do mercado de trabalho contemporâneo. As condições de intensificação e precarização do trabalho ao qual estão submetidos os trabalhadores

docentes configura, primordialmente, a privação dos princípios fundamentais de autonomia (RIBEIRO; ARAÚJO, 2018, p. 421).

Assim sendo, o novo modelo de acumulação flexível do toyotismo, regido pela lógica do mundo produtivo, por meio das novas competências para o meio educacional intensificou de forma direta o trabalho docente, exigindo desses profissionais a contínua formação e o pragmatismo de suas ações pedagógicas.

Sobre isso, Lopes e Cavaignac (2013, p. 393) apontam que “uma vez inscrita no circuito da mercantilização e, portanto, da valorização do capital, a força de trabalho do professor passa a ser uma mercadoria como outra qualquer, também sendo atingida pela reestruturação produtiva”. Eles ainda asseguram que a

reestruturação produtiva caracteriza-se pela tendência ao enxugamento do quantitativo de trabalhadores, o que, além de reduzir custos, termina por desmobilizar politicamente a classe trabalhadora, cada vez mais fragmentada e submetida aos ditames do capital, dado o aumento do desemprego e da concorrência. No universo do trabalho docente, o acúmulo de disciplinas e a sobrecarga de atividades acadêmicas lançadas ao professor expressam essa realidade. Ao ter seus vencimentos vinculados à quantidade de horas/aula ministrada, ele acaba tendo de lecionar para várias turmas, comumente numerosas, tendo, por conseguinte, mais tarefas a desempenhar e, muitas vezes, em mais de uma Unidade de Ensino (LOPES; CAVAIGNAC, 2013, p. 394).

Com isso, as autoras apontam, a partir da reestruturação produtiva, o acúmulo de tarefas que são incutidas ao trabalhador docente. Como mencionado na introdução deste estudo, nos achados de pesquisas anteriores, muitas são as atividades realizadas pelos professores, atividades estas que perpassam o espaço da sala de aula. Além de lecionarem, os professores também planejam as aulas, as atividades, elaboram provas, as corrigem, sem contar as reuniões pedagógicas e o preenchimento dos diários escolares, atividades estas, que demandam muito tempo do professor.

A ampla jornada de trabalho dos professores reduz o seu tempo livre, e, desse modo,

como o trabalho docente já exige, por sua própria peculiaridade, muito esforço, não são raros os problemas de saúde decorrentes de sua intensificação, tais como: estresse; cansaço físico-mental; rouquidão; problemas posturais, devidos ao longo tempo em posição ortostática; entre outros (LOPES; CAVAIGNAC, 2013, p. 394).

Diante do que foi mencionado, a intensificação do trabalho docente que se resulta da

reestruturação produtiva do capitalismo, impulsiona, desse modo, o mal-estar docente, devido ao acúmulo de tarefas exigidas pelo professor.

3 A FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE A PARTIR DOS AUTORES DA TEORIA CRÍTICA

“No espírito da concepção neoprodutivista, os dirigentes esperam que o professor exerça todo um conjunto de funções com o máximo de produtividade e o mínimo de dispêndio, isto é, com modestos salários”
Dermeval Saviani.

Após a realização dos capítulos anteriores na busca da melhor compreensão sobre o trabalho docente no decorrer das transformações do sistema capitalista, este capítulo tem como proposta reunir as relações do trabalho docente dentro do atual sistema capitalista marcado pela flexibilidade à luz dos estudos de Adorno (2010) sobre a teoria da semiformação, bem como o conceito de reificação de Lukács (2003) e debater os apontamentos encontrados com a teoria da subjetivação do trabalho de Zamora (2018).

Com vimos, nos capítulos anteriores nos pautamos em apresentar o cenário do trabalho, no contexto geral dentro do sistema capitalista flexível, assim como o cenário do trabalho docente, especificamente. A partir de então, compreendemos como apontou Braverman (2011), que a sociedade globalizada e o modo capitalista de produção, ao qual a classe trabalhadora está submetida, foram reconfigurando e construindo novas relações de trabalho.

Dessa maneira, entendemos que essas relações de trabalho do sistema capitalista, foram afetando a forma de ser dos trabalhadores e reproduzindo novas subjetividades a partir da premissa da flexibilização. Como Ponce (2005) nos apresentou, o processo histórico como resultado das lutas de classe, mostrou claramente que a educação é um processo no qual, a conduta das crianças e as condições para a existência da nova geração vão sendo preparadas pelas classes dominantes.

Com base nisso, os autores até o momento mencionados ajudaram a compreender uma “face” do problema da reestruturação produtiva do capitalismo e como essa produção capitalista tem penetrado no processo educativo, invadindo o modo de ensinar e o modo de atuar dos professores e professoras e intensificando o seu trabalho. No entanto, agora nos interessa pensar, com o apoio dos autores da Teoria Crítica, como eles observam essas

transformações subjetivas no trabalho docente dos dias atuais?

3.1 O processo de semiformação a partir do sistema capitalista

Para compreendermos a personalidade, bem como as características e a forma de ser do “sujeito” na condição de professor a partir da Teoria Crítica da sociedade, precisamos compreender mais especificamente o meio cultural que esse indivíduo exerce o seu trabalho, e a relações que estabelece com este meio, que como vimos anteriormente, caracteriza-se por um denso processo produtivo de flexibilidade.

Para isso, se apropria do texto adorniano “Teoria da Semiformação” (2010), cuja obra aborda as determinações da formação na sociedade contemporânea dentro de um sistema capitalista, no qual buscou-se entender o processo da semiformação como uma “ameaça à subjetividade” do professor. Mas, antes de entrar no conceito da “semiformação”, e compreendê-lo adequadamente, “é preciso conhecer mais de perto o que os alemães entendiam historicamente pelo seu antípoda, a *Bildung* (cultura/formação)” (PUCCI, 2018, p. 597). Desse modo, precisamos entender claramente o processo de “formação cultural”, para assim chegamos no que Adorno (2010) apontou como a “semiformação”.

Pauta-se primeiramente no entendimento da palavra alemã *Bildung*. Genericamente, *Bildung* significa “cultura”, portanto, “caracteriza o que defendemos como processo de formação do sujeito (*Bildung*, cultura)” (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2012, p. 227). Ainda de acordo com esses autores, “a *Bildung* representa o processo de estranhamento e reapropriação entre o espírito e o mundo enquanto seu objeto, numa tensão contínua entre autonomia e adaptação, aceitação do mundo objetivo e negação, afirmação do espírito, contrapondo a natureza” (2012, p. 227).

A cultura, como menciona os autores, se constitui de um tensionamento existente entre o espírito e o mundo objetivo, levando-nos a entender mais claramente que o processo de formação cultural interfere e promove transformações na subjetividade do ser.

Pucci (2018, p. 597) vai dizer que “o termo *Bildung* se constitui na tensão entre duas características: a autonomia do sujeito, sua postura espiritual; e a conformação à vida real, a integração na sociedade de seu tempo. É o que Adorno chama “duplo caráter da cultura”, da formação”. O duplo caráter da cultura simboliza de um lado, o sujeito e sua “autonomia”, uma vez que este, não deve “entender a cultura como mera adaptação e conformismo” (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2012 p. 228-229) e do outro lado, o sujeito que se “integra” na

sociedade de seu tempo, e, por sua vez, não deve “negar as condições sociais de onde emerge a produção” (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2012, p. 228).

Sobre essa duplicidade, Pucci (2001, p. 6) vai dizer que “a cultura, ao mesmo tempo que se impregna do húmus e do fluir descompassado de seu momento (integração), dele procura se afastar para respirar e desvendar sua insensatez (autonomia)”.

Adorno (2010, p. 9-10) aponta que, mesmo existindo essa tensão entre o duplo caráter da cultura, “a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva. Ainda de acordo com o estudioso, isso significa que, “a formação tem como condições a autonomia e a liberdade” (ADORNO, 2010, p. 20), por assim dizer, um “indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos” (ADORNO, 2010, p. 13).

Assim sendo, a formação cultural, como apresenta Adorno, é caracterizada por princípios emancipatórios. No entanto, o autor aponta que, a formação cultural

remete sempre a estruturas previamente colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo que ocorre a formação, ela já deixa de existir. Em sua origem está já, teleologicamente, seu decair (ADORNO, 2010, p. 20-21).

Desse modo, no próprio princípio formativo se encontra o seu princípio antípodo, isso porque, a cultura como um duplo caráter (*autonomia-liberdade-subjetividade* versus *integração-adaptação-objetividade*) “remete à sociedade e intermedeia esta a semiformação” (ADORNO, 2010, p. 9). No duplo caráter da cultura surge o colapso da formação cultural, isso porque, a “coarctação a que as relações sociais, regidas pela lógica mercantilista, submetem o conceito de formação, [...] no que Adorno chamou de semiformação (*Halbbildung*)” (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2012, p. 226). Sendo assim,

a dissociação entre o momento do espírito e a integração nas relações sociais de produção é, para Adorno, uma das manifestações clarividentes de semiformação. Por outro lado, se na *Bildung* se destaca unilateralmente o momento da adaptação, se a formação for entendida apenas como conformação à vida real, então desfaz-se a tensão entre os dois polos e prevalece o momento do conformismo social (PUCCI, 2018, p. 598).

Nessa perspectiva das relações sociais, como conformismo e adaptação ao mundo objetiva,

a *Bildung* carrega a exigência de formar seres humanos amparados na ideia

de autonomia e emancipação do sujeito, mas o fracasso do ideal de uma sociedade racional, igualitária e justa, proposta pela cultura burguesa, permitiu que esta se satisfizesse em si mesma, numa hipóstase do espírito e da realidade, convertendo-se em um valor em si, dissociando-se da produção cultural da sociedade. Com o desenvolvimento do capitalismo monopolista do século XX e com o advento da revolução científicotecnológica, uma nova cultura vai se implantando e os produtos culturais deixam de ser valores de uso para se tornarem valores de troca. São incluídos na lógica mercadológica da indústria. A formação cultural, então, passa a ser entendida como conformação com a realidade, privilegiando apenas o aspecto adaptativo, excluindo a possibilidade do pensamento autônomo, da reflexão sobre esta realidade [...] (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2012, p. 228).

A formação cultural, portanto, se converte em semiformação a partir do momento que, com o avanço do capitalismo, bem como a revolução tecnológica, é produzida uma nova realidade cultural. Nesse contexto, os produtos culturais passam então a serem inseridos na lógica mercadológica industrial, sendo desse modo, regidos pelas “estruturas de uma sociedade virtualmente desqualificada pela onipotência do princípio de troca” (ADORNO, 2010, p. 20). Sendo assim, “na linguagem da filosofia pura, a cultura converteu-se, satisfeita de si mesma, em um valor (ADORNO, 2010, p. 10).

Esse processo culmina numa formação regressiva segundo Adorno, isso porque há um congelamento das categorias fixas da formação “sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação” (ADORNO, 2010 p. 11). A acomodação do espírito ao mundo objetivo, que transformou a formação cultural em semiformação socializada, transfigura, desse modo, a “onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede” (ADORNO, 2010, p. 9).

Para Pucci (2018) a semiformação é um empecilho à formação crítica. Esse empecilho pode ser entendido pelo fato que “a semiformação se caracteriza pela adaptação dos conteúdos formativos à lógica do mercado cultural, e da reprodução capitalista desprovidos dos elementos centrais da formação, como a dimensão crítica e a autonomia” (BUENO, 2003, apud SILVA, 2013, p.4).

A formação cultural perde totalmente o seu sentido dentro dessa lógica, configurando assim, o seu sentido inverso, ao invés de sujeitos autônomos, tem-se sujeitos conformados e adaptados à produção da mercadoria cultural.

Tem-se, a partir disso, a preocupação com os problemas que envolvem a cultura de massa, termo este que, foi substituído por Adorno e Horkheimer no livro *Dialética do esclarecimento* de 1947 pela terminologia da “Indústria Cultural”. O termo foi substituído “a

fim de excluir de antemão a interpretação que agrada aos advogados da coisa; estes pretendem, com efeito, que se trata de algo como uma cultura surgindo espontaneamente das próprias massas, em suma, da forma contemporânea da arte popular” (COHN, 1978, p. 287).

A indústria cultural nada mais é que “a cultura totalmente convertida em mercadoria, no plano da totalização da estrutura da mercadoria na formação social, inclusive no plano das próprias necessidades sensíveis a que correspondem os valores de uso dos bens na sociedade de consumo” (ADORNO, 1995, p. 23).

A conversão da cultura como um bem a ser consumido “inegavelmente especula sobre o estado de consciência e inconsciência de milhões de pessoas às quais ela se dirige, as massas não são, então, o fator primeiro, mas um elemento secundário, um elemento de cálculo; acessório da maquinaria” (COHN, 1978, p. 288).

Dessa forma, a indústria cultural afeta a consciência das pessoas tomando, como nos apresenta Cohn (1978) sobre o pensamento de Adorno, a mentalidade das massas como imutável. Silva (2013, p. 91) aponta que essa “consciência da massa, ‘formada’ por bens ‘culturais’ neutralizados e petrificados, é levada a desenvolver valores de consumo imediatos, mantendo distância em relação às reais criações artísticas, excluída do privilégio da cultura”.

Nos diz Adorno (2010, p. 9), que “a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual. Sobre isso Pucci (2018, p. 601) salienta que

nessa perspectiva, a semiformação se manifestava como forma dominante da consciência e atingia o homem em todas as suas dimensões: intelectual, sensorial, moral, cultural. O espírito é danificado pela prevalência de uma visão ideológica e conformista da vida, do mundo e da sociedade; o homem da massa não pensa com a própria cabeça, não fala com a própria boca; os meios de comunicação pensam e falam por ele. Seus sentidos são adulterados pelos insistentes apelos sonoros da atraente sereia da indústria cultural.

Considerando a semiformação como uma construção social do capitalismo, não seria a formação alienada a expressão possível da civilização capitalista? Essa reflexão surge a partir do momento que entendemos que a indústria cultural promove um conformismo das ideias a favor do capital, reproduzindo assim, a não criatividade dos sujeitos. Ao afetar a consciência dos sujeitos na sociedade de massa, a autonomia e a formação do sujeito “nos termos da indústria cultural, limita-se a uma "semiformação", a uma falsa experiência restrita ao caráter afirmativo, ao que resulta da satisfação provocada pelo consumo dos bens

culturais” (ADORNO, 1995 p. 23).

Essa satisfação promovida pelo consumo dos bens culturais é, para Adorno (2010, p. 25) “o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria”, isso porque,

por inúmeros canais, fornecem-se às massas bens de formação cultural. [...] A estrutura social e sua dinâmica impedem a esses neófitos os bens culturais que oferecem ao lhes negar o processo real da formação, que necessariamente requer condições para uma apropriação viva desses bens (ADORNO, 2010, p.16).

Por meio da indústria cultural somos bombardeados a todo instante para o consumo dos bens, isso porque,

em nossos dias, os conteúdos produzidos pela indústria cultural invadem nossas faculdades de percepção de modo inescapável, seja na forma de propaganda pura e simples, seja na exposição maciça de determinado artista em programas e comerciais de rádio e TV, ou até mesmo naqueles exibidos, à revelia dos passageiros, nas telas que agora são instaladas em ônibus e aviões (SAROLDI, 2014, p. 2).

Desse modo, por meio da indústria cultural “a semiformação constitui o resultado de um processo sistemático de dominação da formação cultural pelos mecanismos político-econômicos dominantes” (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2012, p. 230), na forma do fetiche da mercadoria. Desse modo podemos entender que a semiformação como uma construção social do capitalismo, é a forma alienada, ou seja, a negação da formação crítica. Esse processo por estabelecer nos sujeitos um ideário contrário ao processo formativo, estabelece também, por assim dizer, um ideário contrário ao processo emancipatório desses sujeitos, uma vez que estes se encontram adaptados e conformados às políticas de dominação, estas que “monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia” (ADORNO, 2010, p. 14).

Assim sendo, a semiformação e a indústria cultural, como estamos percebendo,

garantem a dominação de todas as esferas da cultura, promovendo também a exclusão da autonomia e da emancipação dos indivíduos. Desse modo, a indústria cultural e a semiformação provocam negação da formação cultural plena, como também a racionalização da não liberdade do homem, gerando a impossibilidade do mesmo se tornar um indivíduo autônomo (MARCUSE, 1969 *apud* SILVA, 2013, p. 5).

Percebe-se a partir da semiformação um “predomínio da razão instrumental voltada

para a adaptação e o conformismo” (PESCE, 2009, p. 135 apud SILVA, 2013, p.2), essa razão instrumental aqui representada pela não emancipação dos indivíduos.

Adorno (2010, p.12) vai apontar que, “desse modo, a adaptação reinstala-se e o próprio espírito converte-se em fetiche, em superioridade do meio organizado universal sobre todo fim racional e no brilho da falsa racionalidade vazia”. Isso significa que, a indústria cultural e o processo semiformativo representam a “falsidade” de uma realidade objetiva, pois

o indivíduo semiculto é aquele que demonstra estar sempre bem informado, a par de tudo o que supostamente acontece, porém de uma forma superficial e acrítica, sem nunca conseguir relacionar os fatos entre si de forma a produzir uma opinião crítica sobre os assuntos em questão (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2012, p.230).

Desse modo, “o sonho da formação - a libertação da imposição dos meios e da estúpida e mesquinha utilidade - é falsificado na apologia de um mundo organizado justamente por aquela imposição” (ADORNO, 2010, p. 14). Com isso, os elementos semiformativos, como aponta Pucci (2018) não elevam a consciência crítica dos sujeitos, uma vez que, “no clima da semiformação, os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, de certo modo, corresponde à sua definição” (ADORNO, 2010, p. 19).

À vista disso, “a semiformação não permite que os indivíduos desenvolvam plenamente suas potencialidades para poderem colaborar para a transformação da realidade social em que estão engendrados, pois lhes falta o momento emancipador” (SILVA, 2013, p.5-6).

Adorno assegura que “a desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio” (ADORNO, 2010, p. 14). Diante disso, como o trabalho docente pode ser afetado dentro do contexto da semiformação?

3.2 A reificação da consciência a partir do trabalho alienado

Na busca por uma melhor compreensão acerca do trabalho docente e da semiformação, busquemos no texto de Georg Lukács (2003) “História e consciência de

classe”, mais especificamente no capítulo sobre “A reificação e a consciência do proletariado” o entendimento sobre o fenômeno da reificação.

Adorno já afirmava que os “elementos formativos inassimilados fortalecem a reificação da consciência que deveria justamente ser extirpada pela formação” (ADORNO, 2010, p.29), ou seja, para ele a semiformação fortalece a consciência reificada. Mas, o que seria a chamada “reificação da consciência”, a partir do processo de trabalho segundo Lukács?

Lukács “concentra sua análise na deformação, fruto do domínio do capital sobre o processo de produção social, resguardando a relação entre trabalho e formação” (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2012, p. 228). Dessa maneira,

o trabalho forma, mas a realidade objetiva é a reificação, a coisificação do processo formativo que corresponde ao trabalho alienado e alienante regido pela acumulação do capital, trabalho morto. [...] Isto demonstraria como o próprio processo de formação é reificado, é coisificado estruturalmente, tornando a verdade uma função do trabalho social (ADORNO, 1995, p. 17).

Com vimos no tópico anterior, a partir de Adorno (2010) a formação cultural converteu-se por meio do fetichismo da mercadoria, num fenômeno alienante da consciência humana. Lukács (2003) no seu estudo sobre a reificação vai se atentar justamente sobre esse ponto: o processo da alienação a partir do fetichismo da mercadoria. Desse modo, “trata-se da elaboração da temática da alienação que, passando pelo fetichismo, culmina na incubação da reificação como uma nova configuração histórica da análise social, na qual ainda estão presentes seus conteúdos constitutivos” (CROCCO, 2009, p. 50).

Para Lukács (2003), a mercadoria

se baseia no fato de uma relação entre pessoas tomar o caráter de uma coisa e, dessa maneira, ou de uma “objetividade fantasmagórica” que, em sua legalidade própria, rigorosa, aparentemente racional e inteiramente fechada, oculta todo traço de sua essência fundamental: a relação entre os homens (LUKÁCS, 2003, p. 194).

Por esse motivo, a fetichização da mercadoria impõe à realidade social sua própria objetivação, chamada por ele de “fantasmagórica”, isso porque,

o que é específico deste processo é o predomínio da coisa, do objeto sobre o sujeito, o homem é a inversão entre a verdade do processo pelo que ele aparenta ser em sua forma imediata. E nisto se aproximam os conceitos de

alienação, fetichismo e reificação” (RESENDE, 1992, p.156- 157 apud CROCCO, 2009, p. 50).

A partir disso, Lukács vai se atentar ao entendimento do fetichismo da mercadoria e sua objetivação fantasmagórica, sobre o comportamento do sujeito. Para ele, o fetichismo é uma questão específica do capitalismo moderno. A sua preocupação se dá em “saber em que medida a troca de mercadorias e suas consequências estruturais são capazes de influenciar *toda* a vida exterior da sociedade” (LUKÁCS, 2003, p. 194-195). Segundo ele,

apenas nesse contexto a reificação surgida da relação mercantil adquire uma importância decisiva, tanto para o desenvolvimento objetivo da sociedade quanto para a atitude dos homens a seu respeito, para a submissão de sua consciência às formas nas quais essa reificação exprime, para as tentativas de compreender esse processo ou de se dirigir contra seus efeitos destruidores, para se libertar da servidão da “segunda natureza” que surge desse modo (LUKÁCS, 2003, p.198).

Dessa forma, o homem é submetido a uma realidade fragmentada e coisificada, e sua consciência torna-se submissa a esse processo, pois na relação de troca da economia mercantil

a atividade do homem se objetiva em relação a ele, torna-se uma mercadoria que é submetida à objetividade estranha aos homens, de leis sociais naturais, e deve executar seus movimentos de maneira tão independente dos homens como qualquer bem destinado à satisfação de necessidades que se tornou artigo de consumo (LUKÁCS, 2003, p.199-200).

Nessa perspectiva capitalista, a força de trabalho assume para o trabalhador uma forma de mercadoria que lhe pertence (Marx apud Lukács, 2003). Desse modo, surge uma universalidade desencadeada pela forma mercantil dos produtos do trabalho, esta que “condiciona, portanto, tanto sob aspecto objetivo quanto sob o subjetivo, uma abstração do trabalho humano que se objetiva nas mercadorias” (LUKÁCS, 2013, p. 200). Tudo se torna mercadoria nas relações mercantis do sistema capitalista, e,

[...] à medida que a racionalização e a mecanização se intensificam, o período de trabalho socialmente necessário, que forma a base do cálculo racional, deixa de ser considerado como tempo médio e empírico para configurar como uma quantidade de trabalho objetivamente calculável, que se opõe ao trabalhador sob a forma de uma objetividade pronta e estabelecida. [...] essa mecanização racional penetra até na “alma” do trabalhador: inclusive suas qualidades psicológicas são separadas do

conjunto de sua personalidade e são objetivadas em relação a esta última, para poderem ser integradas em sistemas especiais e racionais e reconduzidas ao conceito calculador (LUKÁCS, 2003, p. 201-202).

Há, portanto, um processo de racionalização do trabalho desencadeada por uma objetividade pronta e preestabelecida, esta que como vimos é fantasmagórica por se referenciar a um sistema de relações entre “coisas” a partir do caráter fetichista da mercadoria. Nessa perspectiva, como consequência do processo de racionalização do trabalho,

o homem não aparece, nem objetivamente, nem, em seu comportamento em relação ao processo de trabalho, como o verdadeiro portador desse processo; em vez disso, ele é incorporado como parte mecanizada num sistema mecânico que já encontra pronto e funcionando de modo totalmente independente dele, e as cujas leis ele deve de submeter (LUKÁCS, 2003, p. 203 e 204).

Desse modo, a forma mercantil é dominante sobre todo o conjunto social e a “racionalidade produtiva do capitalismo avançado promove a eliminação das propriedades qualitativas dos homens e destrói a mediação entre o trabalhador e o produto de seu próprio trabalho” (CROCCO, 2009, p. 52).

Nesse sentido, a racionalização, a fragmentação e a mecanização do trabalho fazem com que a personalidade do trabalhador se torne “o espectador impotente de tudo que ocorre com a sua própria existência, parcelada isolada e integrada a um sistema estranho (LUKÁCS, 2003, p. 205). Mas, essa mecanização racional do processo de trabalho só se torna possível, segundo Lukács (2003, p.207) “com o aparecimento do ‘trabalhador livre’ em condições de vender livremente no mercado sua força de trabalho como uma mercadoria ‘que lhe pertence’, como uma coisa que ‘possui’”.

A partir do que afirma Lukács (2003), o trabalhador dentro da racionalização e mecanização do trabalho apresenta-se como o “proprietário” da sua própria força de trabalho, tendo-a como uma mercadoria, originando assim, uma objetivação racional desencadeada pelo caráter desumano que existe na relação mercantil:

a separação da força de trabalho e da personalidade do operário, sua metamorfose numa coisa, num objeto que o operário vende no mercado repete-se igualmente aqui. Porém, com a diferença de que nem toda faculdade mental é suprimida pela mecanização; apenas uma faculdade ou um complexo de faculdades destaca-se do conjunto da personalidade e se coloca em oposição a ela, tornando-se uma coisa, uma mercadoria

(LUKÁCS, 2003, p. 220-221).

Dessa maneira, essa mecanização, “expressa na fragmentação do trabalho e na racionalização de seus processos parciais, não é somente uma realidade material, mas também espiritual, pois introduz na subjetividade do trabalhador os mesmos processos reificados da produção industrial” (LUKÁCS, 2003 apud CROCCO, 2009, p. 52).

Como menciona Lukács (2003, p. 211) “do mesmo modo que o sistema capitalista produz e reproduz a si mesmo econômica e intensamente num nível mais elevado, a estrutura da reificação, no curso do desenvolvimento capitalista, penetra na consciência dos homens de maneira cada vez mais profunda, fatal e definitiva”.

Desse modo, a autonomia dos processos da racionalização industrial e a influência da ordem social, em questão, revela por meio da reificação consequências humanas desastrosas do ponto de vista de Lukács (2003). Essa realidade insuperável baseada na troca abstrata “possui implicações diretas no sujeito, pois a perda da totalidade do objeto enquanto produto do trabalho humano significa a própria perda da totalidade da consciência do sujeito” (CROCCO, 2009, p. 53).

Isso é, para Lukács (2003), uma violação à essência humana do homem:

a metamorfose da relação mercantil num objeto dotado de uma “objetivação fantasmagórica” não pode, portanto, limitar-se à transformação em mercadoria de todos os objetos destinados à satisfação das necessidades. Ela imprime sua estrutura em toda a consciência do homem, as propriedades e as faculdades dessa consciência não se ligam mais somente à unidade orgânica da pessoa, mas aparecem como “coisas” que o homem pode “possuir” ou “vender”, assim como os diversos objetos do mundo exterior (LUKÁCS, 2003, p. 223).

Isso significa, para o autor, que o sujeito inserido no sistema do valor-de-troca é tão abstrato e assim reificado quanto o seu objeto de mercadoria. Desse modo, “a reificação está presente no trabalho e na consciência do indivíduo e na totalidade da sociedade dominada pela mercadoria” (CROCCO, 2009, p. 53).

Assim, a fragmentação do trabalho reproduzida pelo sistema capitalista conduz de forma intensa e ainda mais decisiva a fragmentação da consciência dos trabalhadores por meio do processo da reificação, isso porque “os homens perderam o controle das coisas, e, portanto, as coisas passaram a controlar os homens que se tornaram, eles próprios, meros objetos” (CROCCO, 2009, p. 62). Com base nisso, tem-se explícito a fragmentação da subjetividade por meio do processo da reificação.

Assim, chegamos, portanto, ao entendimento de uma objetivação fantasmagórica, fragmentada, coisificada e reificada marcada pelo fenômeno da fetichização da mercadoria ocasionado pela relação mercantil oriunda do sistema capitalista da troca que envolve todos os trabalhadores, inclusive os da educação.

3.3 A semiformação e a reificação como um ameaça à subjetividade docente

Pensando na semiformação referido por Adorno e na reificação referido por Lukács, podemos articular esses dois conceitos terminológicos e buscar compreender mais especificamente, a partir do que vem sendo abordado, porque nos dias atuais, os trabalhadores da área da educação estão sendo capazes de atentarem contra si próprios?

Esse questionamento se formula a partir do momento que entendemos como a semiformação do indivíduo, apontada por Adorno (2010), assim como a reificação da consciência, abordada por Lukács (2003), transformam o sujeito e seu processo laborativo em uma condição alienada devido à intensificação das relações de troca abstrata de mercadorias impostas pelo mundo capitalista.

Lukács (2003) nos mostrou que o processo de reificação se baseia na transformação do indivíduo em mercadoria, o sujeito reificado é o sujeito mercadoria, isso porque, esse sujeito na forma de trabalho capitalista é colocado, como vimos anteriormente, numa condição de “coisa”, e, por assim dizer, não mais colocado na condição de sujeito.

Pensando nisso, foi possível perceber, em capítulos anteriores, a partir da análise sobre o trabalho no atual sistema toyotista da flexibilidade, que essa condição do sujeito reificado é vivida pela maioria dos trabalhadores na atualidade. Nesse contexto a forma de trabalho progride para aprofundar ainda mais o processo de alienação. Isso, por conseguinte, é um grande índice do processo de reificação que estamos abordando. O trabalhador dentro desse contexto flexível, inconstante e incerto, atende às diversas demandas burocráticas do mercado capitalista deixando resultar assim, uma condição ainda maior do trabalho preconizado devido à sobrecarga de tarefas que lhes é imposto.

É possível perceber a “manutenção das características principais do fenômeno” (ADORNO, 1995) em questão, tanto em Adorno quanto em Lukács, pois a semiformação, como foi possível explicar, é construída a partir da formação precarizada do indivíduo. Desse modo, na leitura deste estudo sobre esses autores, o sujeito semiformado parece ter sido inspirado no conceito de sujeito reificado, pois é equiparado a um objeto de troca. O

semiculto, pensando nessa perspectiva, é o sujeito coisificado, já que possui determinadas funções a serem executadas sem entender o processo no qual ele está envolvido. Assim, esse sujeito encontra-se amarrado ao sistema em que está submetido, isso porque não consegue estabelecer relações mais complexas ou transversais entre aquilo que ele está executando com relações de outra ordem.

Como o objetivo do presente estudo se preocupa em entender a condição do trabalho docente, podemos pensar, assim como Lukács investigou a partir do mundo objetivo o que “travava” o processo da consciência de classe, na seguinte questão: de que modo a objetivação fantasmagórica imposta ao trabalhador da educação vem afetando a sua forma de ser professor e transfigurando um “embotamento” da sua inteligência e da sua intelectualidade por meio da semiformação?

Para se chegar a alguma compreensão do fenômeno é preciso compreender algumas características do sujeito *semiculto*. Sobre esse prefixo “semi” “não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal” (ADORNO, 2010, p. 29). Isso significa que, “o prefixo semi, para ele, não é metade do caminho para se atingir o todo, é antes um impeditivo difícilimo de se transpor” (PUCCI, 2001, p. 6).

Esse conceito é importante para entendermos a figura do professor dentro desse mecânico processo semiformal. Assim, nos interessa pensar primeiramente quais as implicações desse processo semiformal na educação contemporânea? Para Pucci (2001, p. 7):

A escola, particularmente, se faz um campo fecundo do desenvolvimento do processo semiformal. A política educacional vigente, as propostas curriculares, os conteúdos disciplinares, as metodologias e técnicas de ensino tendem, funcionalmente, a favorecer um ensino medíocre, superficial, acrítico, empobrecido de experiências formativas.

Isso significa que a escola é o campo fértil para o processo da semiformação, pois, como menciona o autor, as políticas educacionais para a educação, os currículos das escolas, os conteúdos que são ofertados no sistema de ensino, bem como as metodologias e técnicas, de forma superficial estão corroborando para o sentido inverso da formação cultural, favorecendo dessa forma, “condições para o desenvolvimento de uma educação semiformal, utilizando-se da escola [...], para favorecer os interesses dos grupos hegemônicos da sociedade” (PUCCI, 2001, p.7).

Como já se sabe, o

quadro mais avassalador dessa situação é o capitalismo tardio de nossa época, embaralhando os referenciais da razão nos termos de uma racionalidade produtivista pela qual o sentido ético dos processos formativos e educacionais vaga à mercê das marés econômicas (ADORNO, 1995, p. 14-15).

A educação por meio das marés econômicas, já não se destina à formação da consciência dos alunos, nem mesmo diz respeito, segundo Adorno (1995), ao aperfeiçoamento moral e à conscientização.

Desse modo, se o sistema educacional já não se pauta mais, devido à racionalidade produtiva, em formar a conscientização moral dos alunos, como pensar a formação da consciência dos professores nesse processo ao qual ele está submetido?

Adorno no seu texto sobre “A filosofia e os professores”, apresenta a sua perspectiva sobre a formação da consciência dos professores por meio da análise de uma prova geral de filosofia dos concursos para a docência nas escolas superiores da Alemanha. De modo geral, sobre a prova desse concurso ele aponta que,

conforme o tão respeitado parágrafo 19 da regulamentação da prova: Deve avaliar se o candidato apreendeu o sentido formativo e o potencial formativo de suas disciplinas profissionais, habilitando-se a compreendê-las a partir das questões filosóficas, pedagógicas e políticas vivas da atualidade (pg. 46). E se acrescenta expressamente: Contudo, o exame com forte acentuação filosófica não deve se perder em problemas da filosofia profissional, mas deve dirigir-se a questões essenciais para a formação viva atual, no que o rumo deve ser dado pelas matérias profissionais do candidato (ADORNO, 1995, p. 53-54).

Isso significa, para o autor, compreender a partir da prova, se os candidatos professores são capazes de ir além do aprendizado profissional, ou seja, avaliar se os candidatos são capazes de refletirem sobre o que fazem, além de refletirem sobre si mesmos e sua consciência. Adorno assegura que conscientizar-se de si mesmo significa, “resistir sempre em face da perseguição aos intelectuais, seja qual for a forma em que esta se disfarça” (ADORNO, 1995, p. 53). Essa perseguição sobre a consciência, abordada aqui, está disfarçada na sociedade mercantil reificada, impedindo a formação cultural, esta que,

[...] nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável. [...] eu diria que

para haver formação cultural se requer amor; e o defeito certamente se refere à capacidade de amar (ADORNO, 1995, p. 63).

Com isso percebemos a exigência, em termos de filosofia, do exame para concurso de professor, a autoavaliação intelectual do seu trabalho, em outras palavras, “que os futuros professores tenham uma luz quanto ao que eles próprios fazem, em vez de se manterem desprovidos de conceitos em relação à sua atividade” (ADORNO, 1995, p. 68).

Mas a crítica de Adorno aparece quando ele aponta sobre a realidade dos exames que, o que lhe perturba,

é a ruptura entre aquilo que constitui objeto de elaboração e apresentação filosófica e os sujeitos vivos. A ocupação com a filosofia deveria promover a identidade de seu interesse verdadeiro com o estudo profissional que elegeram, mas na verdade apenas aumenta a auto-alienação (ADORNO, 1995, p. 68).

Ele acrescenta ainda que,

a consciência dos candidatos em questão procura por toda parte encontrar proteção, normas, caminhos já consolidados; seja tentando se afirmar por vias já comprovadas, seja inclusive procurando normatizar o próprio curso do exame, evitam-se justamente aquelas perguntas que afinal constituem a motivação de todo o exame. Para resumir: depara-se com a consciência reificada ou coisificada (ADORNO, 1995, p. 59).

Segundo Adorno (1995) a constatação da consciência reificada, coisificada é recorrente nos exames, levando-o a concluir que não existe uma formação cultural necessária àqueles que, por sua vez, pretendem ser formadores. Para o autor, “a filosofia submetida a exame converteu-se em seu contrário; em vez de conduzir os que se ocupam dela ao encontro de si mesmos, presta-se apenas a demonstrar a todos o fracasso da formação cultural, não só no caso dos candidatos, mas de um modo geral” (ADORNO, 1995, p.68).

De modo semelhante, atualmente, os concursos para professores da educação básica, resumem-se em provas objetivas acerca do conteúdo a ser ensinado. Nesse contexto, o professor não tem a oportunidade de refletir sobre esse processo, nem mesmo entender exatamente o que está realizando.

Já no caso dos concursos para os professores universitários, além da exigência da prova escrita, o que está em jogo é sua “experiência formativa”, aqui entre aspas pelo fato de referir ao currículo desse professor candidato. Importa, portanto, saber o conteúdo em

questão e mais especificamente, como foi possível perceber em Ribeiro e Araújo (2018) e Antunes e Pinto (2017), importa o “aprender a aprender” a partir da constante exigência pela formação continuada dos professores para a obtenção de resultados.

Essa exigência pela constante formação é, de modo particular, mais intensa no meio acadêmico, entre os professores universitários. No entanto, como foi possível perceber, o capitalismo flexível vem tornando não só os professores universitários, mas também os professores da educação básica e, também toda a rede educacional, entidades formativas de indivíduos competidores no mercado de trabalho. Pucci (2018, p. 595) ao citar Laval (2004) vai dizer que, “ir para uma boa escola, um bom curso, uma boa classe, se tornou mais do que nunca o fator essencial do sucesso escolar e da ascensão social”. Isso nos mostra um grande indício do processo semiformativo no meio educacional, pois como nos diz Adorno (2010, p. 33), “o semiculto dedica-se à conservação de si mesmo sem si mesmo”.

Essa conservação de si próprio, na busca por uma melhor ascensão social por meio da educação se justifica pelo fato de que “em tempos do modo capitalista de produção, em qualquer uma de suas formas específicas, predominou o momento da integração dos homens na luta pela sobrevivência, no contexto da marcha da história em direção a uma sociedade cada vez mais administrada” (PUCCI, 2018, p. 598). Importa, nesse contexto, ser “um homem contemporâneo de seu tempo, abrir caminhos para um futuro promissor” (PUCCI, 2001, p. 17).

Ao se formar no Ensino Médio, o aluno, já deve ter em mente o que deseja “ser” dentro do mercado competitivo de trabalho, este que, nem mesmo se sabe se terá lugar e “vaga” para todos, como nos apresentou Saviani (2013). Desse modo, a pedagogia das competências, é destinada a esses indivíduos que, por meio da sua autoconservação, buscará o seu espaço nesse mundo competitivo e administrado do trabalho.

Essa característica é o exemplo vívido na atualidade dos fenômenos semiculturais que Adorno abordou no ano de 1959, um exemplo real da semiformação no campo educacional, como forma dominante da consciência dos sujeitos. Sobre isso, Pucci (2018, p. 602) aponta que “a formação do “espírito de empreendedorismo” se tornou “uma prioridade dos sistemas educacionais nos países ocidentais”. Essa é a ideia do sistema educacional, formar seres empreendedores de sua própria carreira, ideia esta que no atual sistema capitalista neoliberal, além de exigir competência para competitividade em questão, exige também seres altamente adaptáveis e flexíveis às constantes mudanças do mundo produtivo do trabalho.

“Adaptabilidade”, eis pois, a palavra que configura o elemento fundamental para o campo fértil da semiformação dos sujeitos. Pensando nessa palavra-chave do conceito semiformativo, bem como a palavra a qual ela vai de encontro, que é a “autonomia”, vamos refletir sobre a atuação docente nesse meio fértil, em que o capitalismo neoliberal mantém firme as suas exigências para a formação de alunos empreendedores de si próprios.

Bruno Pucci (2018) no texto “A Ontologia da Semiformação em tempos de neoliberalismo” a partir desse contexto do espírito plenamente conquistado pelo fetiche da mercadoria, detecta as novas formas contemporâneas de como a ontologia da semiformação vem se manifestando. Desse modo, Pucci (2018) destaca algumas atitudes e expressões semiculturais presentes na atualidade do capitalismo neoliberal. Essas características, abordadas por ele, nos permitirão compreender de forma mais clara como o processo de “embotamento” do professor vem se configurando na atualidade.

3.3.1 A conversão do conceito de autonomia docente

A primeira característica elencada por Pucci (2018, p. 604) diz respeito às “*novas roupagens do conceito de autonomia*”. Para ele,

em tempos de capitalismo neoliberal, a autonomia que o sistema espera do assalariado é que ele “dê ordem a si mesmo, se ‘autodiscipline’”, se torne um “trabalhador polivalente e flexível”, desenvolva “seu capital humano”, se transforme em um “empreendedor” bem-sucedido: que ele se adapte integralmente ao mercado. A autonomia se transforma em seu contrário. A prevalência do social sobre o individual se manifesta de forma superlativa (PUCCI, 2018, p. 604).

A autonomia, que como vimos, é a antípoda da adaptação. Contudo, no capitalismo neoliberal, o conceito foi deslocado de seu significado para servir de instrumento de formação de sujeitos cada vez mais submissos à ordem. Nesse sentido, podemos entender que a autonomia do professor sofreu o mesmo processo ao ser convertida em autodisciplina para gerar as condições psicológicas de aceitação passiva do que lhe é imposto pelo capitalismo flexível.

Se antes a autonomia do professor era configurada por suas escolhas em sala de aula, hoje, com as políticas educacionais vigentes, determinadas pela classe dominante, esse conceito se converteu, como aponta Pucci (2018), em uma ideia contrária, isso porque, os professores desse contexto, já não mais são capazes de decidirem por si próprios os

conteúdos pedagógicos a serem trabalhados dentro da sala de aula.

A autonomia do professor agora se converte na capacidade que este tem em controlar e gerenciar a sua própria carreira e, além disso, na sua ação pedagógica, formar alunos empreendedores de si próprios e aptos para o mercado produtivo de trabalho, ou seja, “trata-se, através do aluno, de formar um inovador permanente que terá que gerenciar situações de incerteza cada vez mais numerosas”, em sua desafiadora existência como “trabalhador flexível” (LAVAL, 2004, p. 219- 220 apud PUCCI, 2018, p. 605).

3.3.2 A informação como processo de intensificação do trabalho docente

A segunda característica elencada por Pucci (2018), sobre as atitudes semiformativas da atualidade, se configura pela “*informação como medida de todas as coisas e como mercadoria por excelência na sociedade neoliberal* (PUCCI, 2009, p. 73 apud PUCCI, 2018, p. 601). Nesse tópico ele aponta que:

Nos dias de hoje, o homem virtual está em alta. O celular, por exemplo, com suas múltiplas funcionalidades, aposentou o telefone fixo e o relógio de pulso, substituiu o despertador e as cadernetas de recados, desbancou os rádios de pilha e os faroletes, secundarizou as máquinas fotográficas e nos brinda com um novo acesso à televisão e ao futebol, nos poupa tempo e espaço na frequência às caixas eletrônicas, fez estender nossa presença e permanência em lugares longínquos, através do *email*, do *whatsApp*, do *facebook*. Caracterizam-se como pessoas em extinção os que não se utilizam desse aparelhinho cobiçado, que, em muitos casos e contextos, nos alienam de nós mesmos, encurtam nossos termos e nossas ideias, nos afastam dos que nos são próximos, fazem-nos esquecer da vida da natureza e dos encontros presenciais. O celular tornou-se o brinquedinho corriqueiro das crianças, desde a mais tenra idade (PUCCI, 2018, p. 605-606).

Pensar essa característica dentro da atuação docente é algo espontâneo, isso porque, como o autor mesmo aborda, o mundo digital está no alcance das mãos, e, por isso, a tela se tornou um modelo de flexibilidade instituída na sociedade atual. Dessa maneira, somos servos das tecnologias digitais, e o professor, em particular, tem o seu trabalho ainda mais intensificado e alienado com o uso dos meios digitais. Adorno (2010, p.14) já nos disse anteriormente que, “a desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio”, com isso, os professores, no descanso de suas casas são a todo momento bombardeados por mensagens de alunos, coordenadores e gestores da instituição de ensino. Com o celular e o

computador, o tempo de trabalho do professor ficou ainda mais difícil de ser mensurado, isso porque, a partir do momento que ele responde via *e-mail* ou *whatsApp* algum aluno ou alguma questão burocrática do trabalho, ele não percebe, mas está computando horas trabalhadas. Essa é uma configuração viva da semiformação e do processo de consciência reificada do professor contemporâneo, pois, ele não consegue perceber que o simples ato de responder uma mensagem é trabalho.

3.3.3 O tempo “livre” como um processo semiformativo do professor

Na terceira característica, Pucci (2018, p. 606) faz referência à própria citação de Adorno que elencamos no tópico anterior: “*a transformação do ócio em negócio*”. Segundo ele,

é verdade que em tempos do capitalismo tardio, os trabalhadores, após lutas sangrentas, conseguiram tempo livre para si, o descanso semanal, as férias, os feriados, que poderiam se transformar em oportunidades de formação cultural, de crescimento em tempos de neoliberalismo espiritual e intelectual, com a leitura de bons literatos e com a audição de belas sinfonias; mas o que a indústria cultural lhes ofereceu foi preencher o seu tempo de ócio com apresentações cinematográficas, com canções e programas de rádio, com novelas, jogos esportivos, programas de auditório; “ocupou os sentidos dos homens da saída da fábrica, à noitinha, até a chegada ao relógio do ponto, na manhã seguinte ...” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 108 apud PUCCI, 2018, p. 606-607).

Ao pensar no professor dentro dessa característica, pode-se compreender que a indústria cultural vem afetando a formação cultural dos docentes, uma vez que ela vem afetando o tempo “livre” que os professores tinham para se dedicarem à leitura de bons livros, bem como refletirem sobre a sua atuação e seus princípios pedagógicos em sala de aula. Desse modo, eles são enfeitados pelos anúncios publicitários, como diriam Adorno e Horkheimer (1985) do trabalho à casa, e da casa ao trabalho, deixando assim, o tempo livre dedicado ao “embotamento” do seu espírito.

3.3.4 O professor como formador de empreendedores

Pucci (2018, p. 607) se atenta à preocupação com “*os novos valores da educação escolar*”. Nessa quarta característica, Pucci reforça a ideia que estamos abordando sobre os princípios econômicos para a educação em tempos de neoliberalismo. Para ele, “o tipo de

escola que as reformas em curso estão propondo se inspira na educação como um investimento, e apresenta como objetivo primeiro incentivar a competitividade e o empreendedorismo do educando para sua realização plena como capital humano (PUCCI, 2018, p. 607).

Com isso, percebe-se que o professor, por não mais possuir a autonomia que lhe é cara, assim como em seu ócio não mais poder se dedicar às reflexões sobre os seus próprios caminhos metodológicos de ensino, são “obrigados” a formar educandos qualificados para o trabalho, ficando de lado portanto, o ensino formador do educando como um cidadão livre, humano e solidário para com a sociedade. Com base nisso, e reforçando o que já apresentamos anteriormente,

a escola inicial deve dotar o jovem de um “pacote de competências de base” para que ele caminhe na busca de seu sucesso pessoal. A noção de competência, que veio substituir o conceito de qualidade, designa um conhecimento diretamente voltado à ação, útil na organização produtiva. Um relatório da OCDE define algumas dessas competências, que tem por orientação básica o lema “aprender a aprender”: criatividade, iniciativa, aptidão para a resolução de problemas, flexibilidade, capacidade de adaptação, exercício de responsabilidade, aptidão ao aprendizado e à reciclagem (PUCCI, 2018, p. 607).

Eis o papel dos educadores da atualidade reificada, formar cidadãos adaptáveis às inúmeras circunstâncias, proativos em seus trabalhos e, principalmente, como nos mostrou Sennett (2009) flexíveis ao sistema capitalista da incerteza.

3.3.5 O professor como o colaborador da “empresa escola”

Na quinta característica do processo semiformativo da atualidade, Pucci (2018, p. 608) apresenta “*o papel de destaque do gestor escolar*”. Ele nos aponta que:

A “revolução gerencial”, que se fez estratégica e produtiva na condução de uma empresa, é assumida como modelo de orientação no sistema educativo, que se voltou para a formação de competências e que se propõe como objetivo a eficácia das atividades administrativas: gerir a escola como uma empresa. O diretor do estabelecimento de ensino deixa de ser um professor para se transformar em um gestor, um verdadeiro chefe. E como gestor de uma “missão”, assume o compromisso de realizar uma política de resultados, em relação aos quais será também avaliado por seu superior hierárquico. Ele deve usar sua influência junto a seus subordinados, os professores, para convertê-los às boas práticas e atingir os objetivos que sua “missão” lhe confiou. E para tal, deve construir uma analogia entre a

empresa e a escola, traduzir a lógica educativa em uma lógica de mercado, assemelhar o aluno a um cliente, o professor a um colaborador e introduzir as normas da empresa no cotidiano da escola (PUCCI, 2018, p. 608).

A transfiguração da escola em uma empresa é o resultado desse processo reificado no qual o professor como um colaborador dessa empresa é destinado a mostrar o resultado de seus trabalhos por meio da formação para o mercado competitivo. Desse modo, o processo semiformativo ganha espaço dentro dessa lógica mercadológica de ensino, deixando, de certa maneira, de perder a verdadeira essência do ato de ensinar, uma vez que, é inculcido ao trabalho docente a obtenção dos resultados do seu trabalho, assim como a empresa apresenta o seu produto final.

3.3.6 O professor como um facilitador no processo de ensino

“O desprestígio do professor da educação fundamental” (PUCCI, 2018, p. 608) configura o penúltimo tópico elencado pelo autor como característica semiformativa. O autor, nesse tópico vai dizer que, a partir do momento que a escola se converteu à semelhança de uma empresa, tendo como lema o aprender a aprender,

quem teve sua autoridade desfigurada foi o professor. A antiga sabedoria dos mestres, fruto de uma vida dedicada ao ensino e à formação de jovens, se tornou *demodê* diante das novas exigências do sistema empresarial escolar (PUCCI, 2009, p. 71; 75-78). Eles, os docentes, se tornaram, agora, “guias, tutores e mediadores”, que deverão colaborar com o gestor na condução objetiva da escola e no acompanhamento dos alunos no processo de sua instrução. [...] Dentro desse novo quadro da profissão de professor, o magistério tradicional vai progressivamente perdendo sua função de formar, de educar as crianças e os jovens, e assumindo as tarefas de ser “o guia discreto e disponível dos estudantes”, “o acompanhador e o treinador”, “o facilitador de uma construção, de um saber” (LAVAL, 2004, p. 53; 80). (PUCCI, 2018, p. 608-609).

Nessa característica elencada por Pucci, temos a evidência da função colaboradora do professor dentro da era flexível do capitalismo. Como o mundo reificado exige pessoas competentes e adaptáveis às exigências econômicas e tecnológicas, o professor, nesse processo, ao qual está imerso, perde o seu posto de autoridade, no sentido de responsabilidade para com o processo formativo dos alunos, para se tornar um mero facilitador do processo, podendo desse modo, ser descartado e substituído a qualquer momento.

3.3.7 A formação para o capitalismo de curto prazo

Como última característica Pucci (2018, p. 609) apresenta o tópico, “*a formação enquanto um aprendizado ao longo da vida*”. Ele assegura que,

o termo formação (*Bildung*), tão caro à tradição educacional, continua sendo utilizado pela lógica empresarial, mas no sentido invertido de sua referência inicial e histórica. Em sua utilização mais recente, a perspectiva profissional parece comandar as etapas e os rumos que levam à “formação”: o ensino escolar é visto como “formação inicial” e preparatória à formação profissional (PUCCI, 2018, p. 609).

A formação cultural passa a ser interpretada dentro do meio educacional como um resultado, isso porque como foi possível compreender a escola assim como a lógica empresarial inicia-se com a formação inicial, passa pela preparatória e por fim, como um resultado a ser entregue para a sociedade, termina com a formação profissional. Nesta última, o professor apresenta ao mundo capitalista flexível o resultado do seu trabalho. Com isso a formação escolar dos alunos perde o seu sentido primordial, pois passa a “constituir uma base de competências necessárias ao trabalhador polivalente e flexível” (PUCCI, 2018, p. 609). Desse modo,

a noção “aprendizado ao longo da vida”, se, historicamente, alimentava uma das necessidades vitais do ser humano em seu percurso existencial, a experiência da aprendizagem, nos horizontes da lógica empresarial, associada às noções de eficácia, performance e competência, restringe suas aspirações à busca insana de um saber útil e prático a serviço de interesses restritos (PUCCI, 2018, p. 610).

Esse é o resultado semiformativo do planejamento da vida a curto prazo, pois, como nos abordou Sennett (2009), para que planejar a vida e a carreira se não sei o que será da mudança de amanhã? Assim também se configura o processo formativo dos alunos dentro da “empresa escola”, formação esta que, não se justifica mais pelo fomento da aprendizagem como formação humana, mas sim, como formação a ser útil para vida do curto prazo que espera esse indivíduo.

Diante das características elencadas sobre a semiformação na atualidade foi possível chegar ao entendimento, a partir dos postulados de Pucci (2018), que o indivíduo se tornou um empreendedor de si próprio por meio da objetivação empresarial que rege a economia de

mercado. Assim sendo,

a exigência da norma da concorrência atinge diretamente até mesmos os indivíduos em sua relação consigo mesmo. A empresa se transforma em um modelo de subjetivação. [...] O indivíduo participante ativo do mercado passa a ser considerado um “produtor” e não um simples consumidor; ele passa a ser tratado como “capital humano” a ser implementado, desde a educação infantil, para que se torne lucrativo para si mesmo e para o sistema (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 31; 133-137; 145; 203-204; 215-223; 378) (PUCCI, 2018, p. 603).

Diante disso, chegamos ao conceito que nos ajudará a compreender com mais exatidão as consequências desse chamado modelo de subjetivação. Expressão esta que nos permitirá traçar importantes relações com a teoria do capital humano.

3.4 A subjetivação do trabalho docente a partir da teoria do capital humano

Entre “cidadania” e “capital humano”: a dialética da modernidade educativa titula o texto de Zamora (2018) em homenagem a Bruno Pucci, e que será o texto central para compreender neste tópico a subjetivação do trabalho docente a partir da teoria do capital humano.

Como já se sabe, desde a crise do capitalismo fordista, a reorganização da produção corroborou para profundas transformações na organização do trabalho e das relações trabalhistas (ZAMORA, 2018). Nessa nova organização do trabalho:

a pessoa é cooptada e incorporada pelo processo de produção. Devido às mudanças nessa organização, a subjetividade deixa de ser um “fator de distorção”, como no taylorismo clássico, para se tornar um fator central de produção. Isso envolve responsabilizar o trabalhador assalariado pelos resultados e, portanto, pelo funcionamento do processo de produção, o que o torna um “sujeito” que tem que “dirigir” esse processo. Um sinal dessa ativação do sujeito é o significado adquirido por seus potenciais subjetivos e suas capacidades não só de trabalho (relacionais, sentimentais, afetivas, motivacionais, comunicativas etc.) (ZAMORA, 2018, p. 347).

Nessa perspectiva, a subjetividade passa a ser o fator principal do processo de produção do trabalho, uma vez que, o que está em jogo na nova ordem econômica é a totalidade da pessoa, como aborda Zamora (2018), ou seja, tudo o que constitui a pessoa e sua vida pessoal é colocado a serviço do bom funcionamento da empresa. Isso significa que, não basta o trabalhador de uma função específica, parcial, tal como era exigido no Fordismo,

mas o trabalhador em que, seu corpo, sua alma, sua voz e todo o seu ser são postos para o capital.

Assim, pensando na “empresa escola” podemos entender que o professor em seu papel colaborador deve incorporar não só a sua força de trabalho dentro da escola, mas também a sua força vital, sua subjetividade. Nesse contexto, o trabalho se nutre de conceitos como a ativação, participação, inovação, flexibilidade e capacitação (ZAMORA, 2018). Esses conceitos, como vimos anteriormente devem ser adquiridos por meio do empreendedorismo de si próprio.

Para Alves (2008, p. 236), “o dilaceramento da subjetividade do trabalho vivo decorre da frustração irremediável da promessa de politecnicidade pelo capital”. Nessa perspectiva, essa condição de trabalho faz emergir

uma nova subjetivação que continua a expandir seu campo de ação: o “eu empresário”. Este é definido pela criatividade, flexibilidade, responsabilidade individual, conscientização de riscos e orientação ao intercâmbio comercial em todas as áreas da vida e não apenas no âmbito de trabalho (BRÖCKLING, 2007). A competitividade sujeita o “eu empresário”, em nome de uma otimização permanente de si mesmo, cujo principal aliado é a ideologia pedagógica da aprendizagem contínua e autogerida. Isso o obriga a se ver na perspectiva de sua comercialização, isto é, como “capital humano” que ele deve saber como administrar ao longo de sua vida (GORZ, 2003). Ele deve observar permanentemente o mercado e suas mudanças constantes para detectar inteligentemente suas demandas incontestáveis e mudar continuamente as estratégias de adaptação ou antecipação que lhe permitem aumentar seu “valor” econômico (ZAMORA, 2018, p. 349).

Com isso o “eu empresário” configura a nova subjetivação do trabalho no capitalismo flexível, isso porque a “nova implicação subjetiva do corpo parece ser a última fronteira de subversão do capital” (ALVES, 2008, p. 236). Desse modo, a “empresa escola” como um campo fértil dessa teoria do capital humano deve juntamente com os gestores (chefes) e os professores (colaboradores) buscar a “autorrealização humana e a exigência de sucesso econômico” (ZAMORA, 2018, p. 349) dos alunos (produtos).

Pucci (2018) nos apresentou o professor como um colaborador dentro da “empresa escola”, já Zamora em correspondência com isso, ao se referir à atuação dos docentes nesse contexto vai dizer que os professores

são chamados a abandonar seu papel tradicional como transmissores de conteúdos, que os alunos podem “baixar” eles mesmos, e se tornarem *managers* ou *coaches* de processos de aprendizagem autogeridos. Sua

missão é atuar como ativadores de potenciais de autocondução. Todos os programas pedagógicos hoje falam da autoaprendizagem, da capacidade de auto-organização, de autonomia e de responsabilidade como condição de sobrevivência nos novos contextos de trabalho. O educador deve ser, acima de tudo um conselheiro, um mediador e um mentor que catalise processos de aprendizagem autônomos. [...] os alunos devem aprender a se autogovernar como “capital humano”, administrar-se como mercadoria, autogerenciar-se ao serviço do processo de valorização capitalista. Essa transformação do educador em *coach* é determinada pelos novos requisitos de qualificação do “capital humano” gerados pelas mudanças sociais e econômicas (ZAMORA, 2018, p. 358).

Isso se justifica, como menciona o autor, ao fato de que dentro do processo educativo da acumulação flexível tudo se converteu na produção do capital humano, ou seja, “toda a educação adquire o caráter de um “investimento” mensurável, como qualquer investimento, pelo rendimento econômico que pode produzir, isto é, em termos de custo-benefício” (ZAMORA, 2018, p. 353). Nesse contexto, o professor se transforma em um *coach* do processo de ensino e aprendizagem, isso porque, no contexto da acumulação flexível, o professor se converte em um condutor, colaborador e um mediador dos alunos em suas capacidades de autogoverno como o capital humano.

Segundo Alves (2008, p. 237) nessa etapa da acumulação flexível:

surge uma nova atitude problemática do sujeito para consigo mesmo, por meio da relação dele com seu corpo. [...] Na verdade, o corpo não se emancipa da disciplina do capital, mas se constitui uma nova relação psicocorporal, que busca preservar um componente essencial das sociedades do capital, sejam elas moderna ou pós-moderna: um corpo útil, produtivo e submisso. [...] O novo regime de “acumulação flexível” impõe o novo tráfico corpo-mente como meio de “administrar” o estresse que atinge o trabalhador assalariado nas condições de intensificação do trabalho estranhado.

Com isso, o autor assegura que com o advento da acumulação flexível, que como percebe, se configurou pelo desenvolvimento do toyotismo, o sujeito passa a estabelecer uma relação problemática consigo mesmo. Essa relação problemática se dá pelo fato de que, na subjetividade humana, as duas instâncias que a constitui, *personalidade mental* (atividade sensível) e *corporalidade viva* (atividade prática) são dimensões inalienáveis do sujeito, no entanto, “nas condições do trabalho estranhado, a desefetivação intrínseca à lógica do trabalho capitalista atinge as duas dimensões da subjetividade humana” (ALVES, 2008, p. 236).

Sobre isso, Zamora (2018, p. 351) apresenta que “o ser humano não seria mais do

que uma máquina particularmente sofisticada que reage aos estímulos e executa as ações ditadas pelo cérebro”. Nas asserções do autor:

Alguns falam de um novo *taylorismo digital* (NACHTWEY, STAAB, 2015, p. 76), um taylorismo de segundo nível, com sistemas de monitoramento digitalizado, (auto)avaliação, [...] e rotação contínua. A diferença do taylorismo tradicional é que o taylorismo digital afeta cada vez mais uma série de atividades que exigem maior qualificação e, por outro lado, não visa neutralizar ou desativar fatores subjetivos. A subjetivação do trabalho é o seu pressuposto (ZAMORA, 2018, p. 352).

Nesse contexto da ideologia digital a subjetivação do trabalho docente se intensifica ainda mais, isso porque “a necessidade de se adaptar a uma rápida evolução tecnológica, social e econômica [...] nos obriga a colocar o acento nas atitudes, formas de comportamento e capacidades, e não apenas em conhecimentos e habilidades operacionais” (ZAMORA, 2018, p. 353).

Partindo dessa assertiva de Zamora acerca de uma maior exigência da qualificação dos trabalhadores a partir do progresso das tecnologias digitais, pensa-se no seguinte questionamento: como se configura o trabalho docente dentro desse processo que parece ainda mais intenso e precarizado?

3.5 O trabalho docente em tempos de ensino remoto

Esta pesquisa, como já se sabe, objetiva em apresentar, por meio da reestruturação produtiva do capitalismo flexível, a precarização do trabalho docente. Como analisou até o momento, muitas foram as transformações que ocorreram no mundo do trabalho e de forma ainda mais intensa foram afetando o sistema educacional, bem como o trabalho docente e sua subjetividade por meio da lógica da troca de mercadorias.

Com a colaboração de Pucci (2018), foi possível perceber no subitem denominado como “*a informação como processo de intensificação do trabalho docente*”, que nos dias atuais o mundo digital vem intensificando e alienando ainda mais o trabalhador. Com isso, percebe-se a intensificação do processo da consciência reificada do professor contemporâneo a partir do advento das tecnologias, uma vez que este, não consegue mais mensurar as horas trabalhadas pelo fato de ter ao alcance das mãos o celular e o computador.

Pensar na intensificação e precarização do trabalho docente a partir do progresso tecnológico é pensar na atual condição em que se encontram os professores e professoras de

todas as partes do mundo em tempos de pandemia.

No atual contexto mundial, a pandemia causada pelo Coronavírus (Covid-19), no decorrido ano de 2020, desencadeou uma excepcionalidade grave de saúde pública ocasionando o isolamento social e assim, por conseguinte, o fechamento das escolas no mês de março desse mesmo ano. Com isso, de uma semana a outra, muitos professores tiveram que reorganizar as suas aulas e foram submetidos ao ensino remoto via internet. Essa atual realidade do trabalho dos professores no ano que se decorre, revelou importantes questões acerca dessa intensificação do trabalho docente por meio dos recursos digitais.

Com essa nova modalidade das aulas remotas muitos professores tiveram que se “reinventar” e preparar aulas mais “enxutas” e gravá-las para seus alunos. Se antes a classe docente já vivia um intenso processo de precarização do seu trabalho, com a modalidade das aulas remotas essa precarização se intensificou de forma ainda mais abrupta.

Com a gravação da aula, o professor nessa modalidade à distância tem a possibilidade de reproduzir o mesmo vídeo para turmas diferentes. No entanto, o professor ao se adaptar aos parâmetros das tecnologias artificiais perde a essência do seu trabalho, que como sabemos concretiza-se pela interação humana entre aluno e professor.

A aula gravada, desse modo, não possibilita interação entre o aluno e o professor e, por ser datada e reproduzida a infinitos, se limita aos conteúdos da disciplina e não permite acompanhar os movimentos históricos. No ensino presencial, o professor por mais que transmita o mesmo conteúdo a turmas diferentes, a cada sala de aula que entra e a cada aula que leciona se reinventa, se renova, introduz novas leituras, novos diálogos e, por esse motivo, acompanha os movimentos históricos atuais.

Assim, o que nos inquieta é o seguinte: quais os prejuízos formativos que um ensino remoto, preparado em um curto espaço de tempo, pode oferecer para os alunos e para os professores? Como este ensino remoto tem afetado os docentes, e, em que condições esse modelo de ensino à distância, que está sendo oferecido aos professores, está se realizando?

Para ajudar a compreender essa realidade da docência nos últimos meses, será analisado os dados obtidos por uma recente pesquisa realizada pelo “Grupo de Estudos sobre política educacional e trabalho docente – GESTRADO⁸” da Universidade Federal de Minas Gerais.

⁸GESTRADO NA REDE - EP 03 - Docência na Rede Pública em tempos de Pandemia: apresentação de resultados da pesquisa – Com Dalila Andrade Oliveira (UFMG - UFPB); Edmilson Pereira Junior (UFMG) Heleno Araújo (CNTE); Sâmara Carla Araújo (UFMG). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ojquGa2l13E>

A pesquisa realizada pela GESTRADO/UFMG entre os dias 08 e 30 de junho de 2020 se desenvolveu especificamente por causa da pandemia com aplicação de questionários online e obteve o retorno de 15.654 respondentes professores de todo o Brasil. Como mostra o gráfico (ANEXO A), de todos esses professores, 48,9% representam a atuação na rede Municipal de Ensino; 39,0% representam a rede Estadual e apenas 1,2% a rede Federal de Ensino.

Nessa pesquisa, importantes questões foram abordadas sobre o trabalho docente no ensino remoto, dentre elas, as condições de trabalho desses docentes; a relação destes com os estudantes; a formação dos mesmos e os sentimentos que estão tendo em relação ao novo contexto de trabalho.

É importante salientar, que quando se pensa nas condições de trabalho dos professores, está se referindo não somente aos equipamentos necessários para a realização de seu trabalho, mas também aos processos de trabalho ao qual os professores estão submetidos e sua relação com eles. Alves (2008, p. 14), sobre esse aspecto, vai dizer que “a idéia de “condição” é dada quase como um “destino”. O que significa que nascemos numa determinada condição histórico-existencial, que é, em geral, a “condição de proletariedade”. Desse modo, podemos entender que as aulas remotas, foram impostas como um “destino” para os professores, como uma condição de proletariedade histórico-existencial, como aponta Alves (2008), à qual eles estão submissos.

Os resultados mostraram, conforme o gráfico (ANEXO B), que aproximadamente, 88,2% dos professores nunca tiveram experiência com o modelo de ensino remoto, desse modo, somente 11,8% dos entrevistados já possuíam alguma experiência com as aulas via essa modalidade. A amostragem desse dado já nos preocupa, tendo em vista que, para a grande maioria dos professores essa experiência é inteiramente nova.

Quando os professores foram perguntados a respeito das disponibilidades que eles têm para os recursos tecnológicos, outro aspecto se mostrou preocupante, isso porque conforme o gráfico (ANEXO C), 48,8% dos professores disseram ter o uso exclusivo de um aparelho para a preparação de suas aulas, apenas, 0,3% não possuem os recursos tecnológicos, no entanto 50,9% dos professores disseram possuir os recursos tecnológicos em suas casas, todavia, devido à necessidade de muitos membros da família também estarem necessitando desses recursos, uma vez que os filhos desses professores também estão tendo aulas remotas, estão sendo obrigados a compartilharem os aparelhos com os demais. Com essa situação, enfrentada pela grande maioria dos professores, os quais estão tendo que

compartilhar os seus aparelhos tecnológicos em casa, pode-se perceber que o número de professores que possui o acesso restrito à tecnologia é ainda maior se comparado com os que possuem acesso exclusivo. Este dado nos destaca a subjetivação do trabalho, pois, toda a família do docente precisa se reorganizar para o trabalho do professor e da professora, há, pois, uma exigência psicoemocional para lidar com as múltiplas demandas simultaneamente.

Devido à demanda das atividades remotas 82,1% dos trabalhadores disseram que o tempo de trabalho no preparo das aulas a distância, se comparado com as aulas presenciais, sofreram um aumento significativo. 12,4% disseram que o tempo de preparo das aulas permaneceu o mesmo e, apenas 5,5% disseram ter diminuído (ANEXO D). Mais um resultado com um número significativo de professores que consideram as suas condições de trabalho excessiva, no que diz respeito ao tempo gasto para as atividades. Se antes os professores já não tinham tempo livre para se dedicarem a boas leituras, estudo e lazer, com a submissão das atividades remotas o tempo para o ócio, como nos disse Adorno, se converteu em negócio de forma ainda mais intensa.

A pesquisa do GESTRADO/UFGM, também se preocupou em pensar sobre a participação dos estudantes nessas atividades remotas. Se estamos preocupados com o trabalho do professor precisamos também nos atentar aos alunos, uma vez que sabemos que o trabalho docente se concretiza na relação social do professor com seus alunos. Desse modo, na categoria que diz respeito à participação dos estudantes e como eles estão recebendo esse trabalho dos professores em suas casas, o gráfico (ANEXO E) mostra que 37,7% da participação nas atividades propostas diminuiu drasticamente; 46,1% disseram que diminuiu um pouco; 12,4% manteve-se igual e, apenas 3,6% disseram que aumentou a participação dos alunos.

Esse resultado nos faz confirmar ainda mais o acirramento das desigualdades sociais do nosso país, isso porque os professores entrevistados alegaram que a falta de acesso à internet, bem como os demais recursos necessários, como a autonomia para participar das aulas, e o auxílio das famílias para a realização dessas atividades, condicionam os motivos pelos quais a grande maioria dos alunos não estão participando das aulas remotas via recursos digitais (ANEXO F).

Outro dado importante, se refere a formação dos professores para o uso das tecnologias digitais. Como a mudança das aulas presenciais para as aulas a distância ocorreram de forma inesperada na vida dos professores, eles não tiveram tempo nem mesmo para se preparem e se capacitarem melhor para o manuseio das aulas online. Nesse sentido,

21% dos docente alegaram terem recebido tutorial online com informações sobre como utilizar as ferramentas virtuais; apenas 5,1% disseram ter recebido alguma formação oferecida na própria escola; 25,4% receberam formação oferecida pela secretaria de educação; 6,8% disseram ter recebido formação de outra instituição e, 41,8% apontaram que não receberam nenhum tipo de formação e que tudo está sendo feito por conta própria (ANEXO G).

Com essa brusca mudança na vida e no trabalho dos professores, como foi possível perceber pelos dados da pesquisa da GESTRADO/UFMG, grande parte dos professores tiveram que adaptar as suas formas de trabalho, pois quando foram contratados para trabalharem na escola, não foram contratados para trabalharem na modalidade a distância, mas sim, contratados para exercerem a sua atividade docente de forma presencial, se relacionando pessoalmente com os processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Alunos e professores estão, pois, limitados a tela, aos recursos tecnológicos, desse modo a interação social e as possibilidades de se aprender, não apenas do ponto de vista do conteúdo, mas do ponto de vista das relações humanas afetivas estão se perdendo.

Com base na análise dos resultados que apresentamos por meio da GESTRADO/UFMG, pode-se entender que com a modalidade de ensino remoto as aulas nas escolas do nosso país retornaram, no entanto, as condições às quais essas aulas estão sendo realizadas se torna um aspecto preocupante para a concreta realização do trabalho docente. Uma mudança dessa proporção implica o caminho da burocratização e da fragmentação do ensino, as crianças vão aprender um número menor de conteúdos se comparados com os que seriam ofertados pelo ensino principal, ou até mesmo poderiam desenvolver mais habilidades e competências e acabarão ficando limitados somente aos conteúdos curriculares, à permanência ao virtual, e por consequência o afastamento ainda maior da realidade. Com isso já podemos prever um prejuízo de nível nacional na educação brasileira, já que toda as escolas e instituições de ensino estão submetidas à mesma lógica.

O professor nesse período de quarentena, como foi possível perceber, se tornou completamente refém do sistema de embotamento da sua consciência devido a necessidade das aulas remotas, estas por sua vez, impostas aos professores sem nenhum preparo formativo e, principalmente, sem nenhuma preocupação com a especificidade do trabalho docente em sua finalidade fundamental para a formação da humanidade em cada indivíduo, como nos mostrou Saviani (2015).

Desse modo, a especificidade da educação, como nos mostra o autor se configura a

partir dos estudos pedagógicos, que ele denomina como ciência da educação, necessários e fundamentais para a formação da humanidade em cada indivíduo e sua particularidade.

Os professores nesse processo didático pedagógico não possuem voz ativa, e por esse motivo, a GESTRADO/UFMG revelou também, alguns dados sobre os aspectos sentimentais desses professores.

Como se pode observar no gráfico (ANEXO H), 44% dos professores entrevistados revelaram estarem apreensivos com relação a perda de direitos e garantias de sua profissão; 69% dos professores demonstram medo e insegurança por não saberem quando e como o retorno à normalidade se efetivará e 50 % dos professores se apresentaram angustiados com relação ao futuro.

Sabemos que a pressão para os resultados do trabalho docente se intensifica ainda mais nesse período em questão. Os professores estão submetidos a essa lógica imposta pelas autoridades competentes de ensino e a consciência reificada desses professores está contribuindo para o seu próprio processo de precarização. Por esse intenso aprofundamento no processo de precarização do trabalho docente, muitos professores estão se sentindo ameaçados e desencadeando sentimentos de angústia, depressão, adoecimento e, principalmente muitas incertezas e inseguranças quanto a própria carreira e ao futuro. Isso significa que o ensino remoto, ao promover ainda mais insegurança, incerteza e impor condições que exigem muito mais a entrega do professor, de sua vida familiar com a partilha de um mesmo equipamento, assim como a contenção de tensões emocionais, psicológicas e sociais, mostra seu alinhamento com o modelo de flexibilização do trabalho docente intensificando dentre outras coisas o adoecimento.

3.6 O adoecimento docente e o possível caminho para a libertação

Na busca pela compreensão dos processos de trabalho no decorrer do capitalismo flexível, assim como o desenvolvimento do trabalho docente e suas condições no processo de reestruturação produtiva, chegamos à concepção de que os professores na atual condição neoliberalista se encontram empobrecidos de experiência formativa. Esse empobrecimento, que denominamos como o embotamento da consciência reificada está levando os professores, assim como foi possível perceber com os dados da pesquisa do GESTRADO/UFMG, a profundos estágios de mal-estar e angústias.

Como foi mostrado no decorrer desta pesquisa, os trabalhadores se encontram cada vez mais

expostos à flexibilização e à intensificação do ritmo de suas atividades, [...] mas, sobretudo, pela instituição de práticas pautadas pela multifuncionalidade, polivalência, times de trabalho interdependentes, além da submissão a uma série de mecanismos de gestão pautados na pressão psicológica voltada para o aumento da produtividade (ANTUNES; PRAUN, 2015, p. 411).

Antunes e Praun (2015) reafirmam a tese de que a flexibilidade que se constituiu no contexto da atualidade fundamenta profundas alterações na sociabilidade do capitalismo contemporâneo, gerando transformações impactantes nas relações de trabalho, uma vez que “a *flexibilização* se expressa na diminuição drástica das fronteiras entre atividade laboral e espaço da vida privada [...]” (ANTUNES; PRAUN, 2015, p. 412). Pensando no ensino remoto, e suas consequências para o trabalho docente, podemos entender que não mais se vivencia uma diminuição das fronteiras entre atividades laborais e vida privada, mas sim, uma destruição dessa fronteira.

Os autores apontam que no dia a dia da vida dos trabalhadores, eles estão percebendo uma forte sensação de que o tempo está sendo comprimido, e assim por sua vez está ocorrendo uma densificação da jornada de trabalho devido a flexibilização. No trabalho docente foi possível perceber esses profundos impactos de forma aguda e transparente, tendo em vista as inúmeras atividades que estão sendo impostas aos professores, estes que, por sua vez, estão sendo submetidos a processos políticos educacionais de profunda burocratização e fragmentação.

Os impactos da flexibilização no mundo do trabalho assumem características relacionadas à acumulação do capital, e a flexibilização em “sua expressão multifacetada no mundo do trabalho sintetiza o que parte dos autores da sociologia tem definido, desde os anos 1980, como *precarização do trabalho*” (ANTUNES; PRAUN, 2015, p. 413).

Assim sendo,

a precarização desperta tanto resistências por parte dos trabalhadores como, tendencialmente, apresenta-se como processo contínuo, cujos mecanismos de imposição entrelaçam-se com as necessidades permanentes de valorização de capital e autorreprodução do sistema. Nesse sentido, a precarização é, por um lado, um fenômeno intrínseco à sociabilidade construída sob o signo do capital; por outro, uma forma particular assumida pelo processo de exploração do trabalho sob o capitalismo em sua etapa de crise estrutural, podendo, portanto, ser mais ou menos intensa, uma vez que não é uma forma estática (*Idem*, 2015, 413).

Com base nisso, percebemos que os processos de flexibilização desencadearam desde a década de 80, de forma ainda mais intensa, a chamada precarização do trabalho, esta que se constitui pelas formas objetivas fantasmagóricas, como nos mostrou Lukács (2003) e por esse motivo desenvolve a exploração do trabalho, gerando trabalhadores de consciência reificada, semicultos e submissos, pois como vimos a partir de Adorno (2010) esses trabalhadores estão alienados aos pressupostos objetivos e ao trabalho.

As consequências dessa forma precarizada e alienante de trabalho, configura o ambiente de trabalho como um espaço de adoecimento segundo Antunes e Praun (2015, p. 414):

A pressão pela capacidade imediata de resposta dos trabalhadores às demandas do mercado, cujas atividades passaram a ser ainda mais controladas e calculadas em frações de segundos, assim como a obsessão dos gestores do capital em eliminar completamente os tempos mortos dos processos de trabalho, tem convertido, paulatinamente, o ambiente de trabalho em espaço de adoecimento. Esse contexto foi considerado por Sato (2003), que identificou, entre os fatores que contribuem para a maior incidência do processo de adoecimento, a progressiva diminuição ou ausência do mínimo de controle dos trabalhadores sobre o processo de trabalho.

Neste sentido, podemos entender, a partir desses autores, que o trabalho docente no atual sistema capitalista da flexibilidade, marcado por inúmeras incertezas e formador de indivíduos e trabalhadores cada vez mais adaptáveis às inúmeras mudanças do capital, vem acarretando um profundo mal-estar e adoecimento nos professores. Seja nas escolas com seus gestores, na sala de aula dentro do processo de ensino e aprendizagem e até mesmo em suas casas, na vida particular dos professores, estes estão submetidos à lógica do capital humano de forma ainda mais intensa a partir do capitalismo flexível, configurando, desse modo, como foi possível perceber por meio da pesquisa do GESTRADO/UFMG, professores cada vez mais angustiados.

À vista disso,

as mudanças ocorridas no mundo do trabalho nas últimas décadas resultaram na constituição de um exército de trabalhadores mutilados, lesionados, adoecidos física e mentalmente, muitos deles incapacitados de forma definitiva para o trabalho. Em outras palavras, trata-se de um modelo de gestão que ao mesmo tempo em que se organiza visando o envolvimento da *subjetividade inautêntica* (Antunes, 2010), o *controle da subjetividade* (Linhart, 2007) dos trabalhadores, mecanismo necessário para a obtenção de altos índices de produtividade, configura se cada vez mais como

incapaz, pela própria intensidade concorrencial e instabilidade do mercado, de garantir condições de trabalho minimamente adequadas à saúde física e mental dos trabalhadores ANTUNES, PRAUN, 2015, p. 423).

Assim, tem-se diante desse fenômeno, reflexos alienáveis sobre a natureza subjetiva dos trabalhadores. Como nos diz Adorno (2010, p. 35) “o que dá origem às formas psicóticas de reação ao social não é a complexidade, e sim a alienação; a psicose em si é a alienação objetiva de que o sujeito se apropriou até o mais íntimo”. Ele ainda acrescenta que, “a sensação de não despertar diante do poder do existente, de ter de capitular diante dele, paralisa até os movimentos que impelem ao conhecimento. O que se apresenta ao sujeito como inalterável se fetichiza, torna-se impenetrável e incompreendido (ADORNO, 2010, p. 35).

Nesse sentido, o professor na condição de semiculto, como identificamos nesta pesquisa, se encontra alienado ao processo de capital humano e por esse motivo, não luta com as suas próprias energias para se tornar alguém que é capaz de decidir por si próprio os desígnios de sua profissão, isso porque, suas energias são exploradas em seu máximo não para serem ampliadas, mas para fazerem funcionar a engrenagem capitalista. Os professores estão, pois, sofrendo o processo de subjetivação do seu trabalho e, desse modo, o embotamento de suas consciências, o que os estão levando a profundos estágios de mal-estar e adoecimento, isso porque, o sistema da flexibilidade está exigindo desses trabalhadores múltiplas tarefas e exigências burocráticas, gerando por consequência, a precarização do trabalho docente. Com isso, “a liberdade e a humanidade, em certo grau, perderam sua força resplandecente no interior da totalidade que se enclausurou num sistema coercitivo, já que lhes impede totalmente a sobrevivência” (ADORNO, 2010, p. 26). Isso posto,

a semiformação parece ter assumido a forma de sistema, de uma organização fechada e coesa, que invade todos os setores da sociedade: o econômico, o midiático, o cultural, o tempo livre, o esportivo, o espiritual, o psicológico, o virtual. E a educação escolar se tornou uma de suas presas prediletas” (PUCCI, 2018 p. 610).

A semiformação na atuação docente se caracteriza de forma ainda mais intensa a partir da flexibilização atual, isso porque, nesse processo se identifica “a onipresença do espírito alienado”, “como o espírito conquistado pelo fetiche da mercadoria”, “como forma dominante da consciência atual” (ADORNO, 1959, apud PUCCI, 2018, p. 610). Isso significa, a partir dessa análise, que temos “a onipresença do espírito alienado” como a

consciência reificada do professor no atual sistema produtivo; “o espírito conquistado pelo fetiche da mercadoria”, representando a exigência pela formação do capital humano nos processos educativos e, “a forma dominante da consciência atual, marcada pelo capitalismo flexível regido pela lógica neoliberal.

Como aponta Pucci (2018, p. 611):

a escola atual, sob a invasão da lógica do mercado, é atravessada por inúmeras contradições culturais que se manifestam em todos os níveis e geram múltiplas tensões em seu interior, pois a imposição, de fora, dos parâmetros mercantis se contrapõe aos valores éticos e políticos que fazem parte de sua história republicana e ataca as virtudes que estão no coração da arte de ensinar e do sentido do aprender.

Estamos enfrentando um grande problema na educação atual, mais especificamente no processo de ensino e aprendizagem, isso porque, os professores em seu exercício como docente, estão sofrendo o processo de embotamento de sua consciência, por assim dizer, um sujeito semiculto. Dessa maneira, os professores estão enfrentando dificuldades de compreenderem a própria condição de trabalho que estão submetidos devido às forças políticas objetivas que os alienam, ou seja, assim como apontou Sennett (2009) está havendo uma ilegitimidade de suas ações laborais.

Com isso os professores cumprem suas obrigações porque são mandados a cumprir, realizam as atividades, as avaliações e os procedimentos burocráticos porque são impelidos a realizarem, e, por esse motivo, se tornam sujeitos semicultos e reificados, pois, não conseguem entender o que lhes está sendo imposto pelas forças objetivas. Essa alienação que é imposta aos professores os bloqueia para a relação vívida e consciente com o próprio processo de trabalho ao qual estão submetidos.

Portanto, é preciso que o professor reconheça essa forma alienante que lhe está sendo imposta pela economia de mercado do capitalismo flexível. Adorno (2010, p. 39) aponta que a força para que isso aconteça “só pode surgir ao espírito pelo que se constituiu anteriormente como formação. [...] Contudo, a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu”.

Desse modo, a crise na formação cultural do trabalho docente se logrará a partir da autorreflexão crítica do professor para com a sua própria condição. Assim sendo, para que o professor se liberte e se emancipe do trabalho alienado, é preciso que ele compreenda a sua condição alienante e, principalmente, que reflita sobre os mecanismos que impedem e travam o próprio desenvolvimento de seu trabalho.

Nesse sentido, de acordo com Adorno (1995, p. 121), “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”. É somente, considerando-a enquanto tal e com essa finalidade que se tem a possibilidade de transformação das ações de formação e assim, alcançar acontecimentos emancipatórios. Assim sendo, a autorreflexão é o caminho para a superação da semiformação.

É preciso que os professores desenvolvam em si próprios “sementes de inquietação e de resistência à realidade instalada” (PUCCI, 2001, p. 8), pois, dessa maneira conseguirão entender o que está acontecendo com o seus trabalhos e suas vidas, e assim, poderão realizar livremente suas próprias escolhas pedagógicas, escolhas de autores, de procedimentos metodológicos e, principalmente, contribuirão para o processo de libertação e formação cultural de si próprios, de seus alunos e de toda a sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo apontaram que o trabalho docente vem sofrendo um intenso processo de precarização devido ao modo de produção capitalista flexível, configurando a partir disso, professores cada vez mais predispostos e submetidos, devido ao embotamento de suas consciências, a abrirem mão do pouco tempo livre que lhes restam.

Antes de chegarmos a essa consideração, o breve histórico sobre o desenvolvimento educacional nos permitiu compreender que as transformações sofridas pela organização das sociedades a partir do capitalismo foram transfigurando os ideais pedagógicos. Desse modo, Ponce (2005) corroborou para a compreensão de que a educação e seu processo histórico, resulta de um processo no qual as classes dominantes preparam a mentalidade e as condições de vida e existência das crianças na escola.

A forma como se origina uma cultura, como nos apresentou Romanelli (2010), define bem o processo educacional, pois, a ação educativa se dá a partir da compreensão da realidade social em que os indivíduos estão imersos.

A partir disso, as classes dominantes passaram a organizar um modelo de educação fragmentada correspondendo, dessa maneira, às exigências da sociedade então existente, marcada economicamente, pelo capitalismo de mercado.

A sociedade globalizada e a expansão do sistema capitalista, como foi possível compreender, reconfiguraram e construíram novas relações de trabalho. Braverman (2011) nos mostrou que o trabalho foi perdendo a sua característica humana, a partir do momento que este, foi tomando as diretrizes voltadas para o capitalismo, bem como sua produção e consumo.

Com base nisso, a busca pela compreensão do desenvolvimento do processo de trabalho no mundo produtivo, nos fez compreender melhor, a assertiva de Braverman (2011), pois, a educação no sistema taylorista-fordista se configurava como uma educação hierarquizada, ou seja, as instituições de ensino inculcavam nos alunos uma subjetividade vinculada a economia de mercado. Já o modelo toyotista, por exigir trabalhadores polivalentes para atender às demandas específicas do mercado, configura na atualidade, uma educação para a formação de profissionais flexíveis, ou seja, uma formação mais ampliada e abrangente preocupada em formar indivíduos cada vez mais adaptados ao local de trabalho e, por sua vez, capacitados às modificações das demandas sociais.

Isso significa dizer, segundo Antunes e Pinto (2017), que o trabalho flexível no modo

de produção capitalista assume uma forma alienante, uma vez que o trabalhador não se reconhece no processo de trabalho que ele próprio realiza.

Desse modo, Adorno (1995) com a *Teoria da semiformação* apontou que o processo semiformativo representa uma ameaça à subjetividade dos indivíduos, isso porque, o tensionamento existente entre o sujeito e o mundo objetivo interfere na transformação da subjetividade desses sujeitos. A semiformação, por meio da indústria cultural, constitui o resultado de um processo de dominação da formação cultural pelos mecanismos político-econômicos dominantes na forma do fetiche da mercadoria.

O processo da *semiformação do indivíduo*, bem como o da *consciência reificada* nos permite compreender porque na atual sociedade, marcada pelo capitalismo flexível, os trabalhadores da área da educação estão sendo capazes de se atentarem contra si próprios. Isso se dá porque, a fragmentação do trabalho reificado, fragmenta também, a subjetividade dos professores, excluindo destes, os elementos formativos, que lhes permitam controlar o seu trabalho e suas próprias vidas.

Com isso, o professor pode ser caracterizado como o sujeito semiculto, pois, na atual sociedade, ele não está conseguindo entender o processo ao qual está submetido e, por esse motivo, não está conseguindo estabelecer relações de ordens mais complexas além das que lhe são demandadas.

A educação se tornou a partir dessas características um investimento em *capital humano*, pois o professor, a partir dos pressupostos objetivos, está sendo impedido de exercer com autonomia as decisões metodológicas para a formação humana dos alunos, sendo submetidos pelo sistema capitalista flexível a formarem trabalhadores empreendedores de si próprios, qualificados e adaptáveis às circunstâncias da acumulação flexível.

Com base nisso, a configuração do “*eu empresário*” faz emergir, assim como esperávamos no início desta pesquisa, uma nova subjetividade proletária do professor, esta, chamada por Zamora (2018) de subjetivação do trabalho no capitalismo flexível, marcada pela necessidade de adaptação a um rápido progresso tecnológica, social e econômica.

Os resultados apresentados pela pesquisa do GESTRADO/UFMG mostraram de forma clara essa lógica da subjetivação do trabalho docente, pois, devido a imposição das autoridades competentes, a precarização do trabalho dos professores se intensificou e, estes, por sua vez, estão se sentindo cada vez mais angustiados e inseguros dentro do próprio processo de trabalho.

Desse modo, o professor se encontra alienado ao sistema, sofrendo o processo de

embotamento de sua consciência, pois não está conseguindo reagir às forças objetivas e decidir por si próprio as condições do seu trabalho, sendo por esse motivo, levado aos profundos estágios do adoecimento docente.

O presente estudo não se limita a essa conclusão, pelo contrário, abre caminho para novas configurações de estudo acerca do adoecimento docente. Os limites desta pesquisa não nos possibilitam a total compreensão desse fenômeno, mas norteia o pressuposto para a realização de pesquisas futuras sobre o tema do mal-estar dos professores da era flexível neoliberal.

“*Mal-estar docente*”..., eis a expressão que levou à inquietação e a realização desta pesquisa, pois a professora que vos escreve, desde a realização das pesquisas anteriores na graduação se encontra submetida ao processo semiformativo, por um lado, acreditando na concreta formação cultural dos docentes, e, por outro lado, desconfiada e descrente com o processo educacional. Isso se justifica, pelo fato de que o meu “*eu empreendedor*” como mostrou Zamora (2018), existe desde a colação de grau do curso de Letras. O mercado de trabalho oscilante e competitivo, desde 2017 não abriu portas para essa professora recém-formada, assim, a realidade competitiva do capitalismo flexível corroborou para continuação da qualificação profissional. Atualmente, o curso de Licenciatura em Inglês à distância e o Mestrado profissional em Educação é a possível esperança para um futuro na estabilidade. Mas, como nos disse Sennett (2009) a estabilidade na era flexível é quase uma morte em vida, mesmo assim, essa mestranda em educação e futura professora de inglês, segue na sucessão interminável de cursos, e renunciando a um presente satisfatório como condição de um futuro que provavelmente, ficará para depois (ANTUNES; PINTO, 2017).

Portanto, os resultados apresentados neste estudo corroboram para a importância da inquietação e da resistência à realidade dada aos docentes na atual sociedade caracterizada pelo “*eu empreendedor*”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. (1965-1966) Educação após Auschwitz. In: **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 119-154.

_____. **Teoria da semiformação**. Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa / Bruno Pucci, Antônio A. S. Zuin, Luiz A. Calmon Nabuco Lastória (orgs.). - Campinas: Autores Associados, p. 7-40, 2010.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. Dialética do Esclarecimento. Fragmentos Filosóficos (Dialektik der Aufklärung–Philosophische Fragmente). 1947.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 3. ed. – São Paulo: Cortez; Campinas, SP : Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

_____. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista / Ricardo Antunes, Geraldo Pinto. – São Paulo : Cortez, 2017.

_____; PRAUN, Luci. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social & Sociedade**, n. 123, p. 407-427, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n123/0101-6628-sssoc-123-0407.pdf>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

ALVES, Giovanni. A condição de proletariedade na modernidade salarial–por uma analítica existencial do proletariado. **PEGADA-A Revista da Geografia do Trabalho**, v. 9, n. 2, 2008. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/1672/1610>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

ALVES, Giovanni Antonio Pinto. A subjetividade às avessas: toyotismo e " captura" da subjetividade do trabalho pelo capital. **Cadernos de psicologia social do trabalho**, v. 11, n. 2, p. 223-239, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v11n2/a07v11n2.pdf>. Acesso em: 12 de jul. de 2020.

BANDEIRA, Belkis Souza; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje. **Educação**, v. 35, n. 2, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84823364010.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL, **Lei N° 5.692, de 11 de agosto de 1961**. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F8342BB4536FBA13C8A2FC6081001C83.proposicoesWebExterno2?codteor=713997&filename=LegislacaoCitada+-PL+6416/2009. Acesso em: 22 de out de 2020.

BRAVERMAN, Harry **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no

século XX. Tradução de Natanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro : LTC, 2011.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** vol.16 no.48 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300002>. Acesso em: 21 de out. de 2020.

COHN, Gabriel. **Comunicação e indústria cultural**: leituras de análise dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e das manifestações da opinião pública, propaganda e cultura de massas nessa sociedade; organizador: Gabriel Cohn. São Paulo, Editora Nacional, 1978. (p. 287-295). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4387298/mod_resource/content/1/Adorno_IndustriaCultural.pdf. Acesso em: 25 de jul. de 2020.

FERNANDES, Hélio Clemente; ORSO, Paulino José. **O trabalho docente**: pasteurização, precarização e proletarização. Cascavel, PR, 2010. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/921/1/Dissertacao_Helio_Clemente_%20Fernandes.pdf Acesso em: 10 de jul. de 2020.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. Trad. Paulo César de Souza São Paulo: Companhia das Letras, 1971, 286 p.

GESTRADO/UFMG, Grupo de estudos sobre política educacional e trabalho docente. **Trabalho docente em tempos de pandemia**. Belo Horizonte, MG: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). 28 jul. 2020. Disponível em: https://cnte.org.br/images/stories/2020/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_julho2020.pdf. Acesso em: 12 jul. 2020.

GRUBER, Johannes. **Der flexible Sozialcharakter**. Eine Studie zur gegenwärtigen Transformation von Subjektivität. Basel: edition gesowip, 2008.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. Trad. SOBRAL, Adail Ubirajara. Edições Loyola, 1992.

LOPES, Maiara; CAVAIGNAC, Mônica. **O trabalho docente no contexto da reestruturação produtiva**: particularidades no âmbito privado, 2013. Disponível em: http://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/69-12783-08072013-174408.pdf Acesso em: 10 de jun. de 2020.

LUKÁCS, György, 1885-1971. **História e consciência de classe**; Tradução Rodnei Nascimento; revisão da tradução Karina Jannini. - Paulo: Martins Fontes, 2003. - (Tópicos)

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da Antigüidade aos nossos dias**. 4ª. edição. 1995.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011 Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf>

MENDONÇA, Déborah Cristina Costa. **O professor no sistema capitalista: Precarização do trabalho docente.** 2014. **Dissertação Mestrado** em Mestrado em Educação (FACED): Universidade Federal de Uberlândia.

NIETZSCHE, Frederich. Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino. In: MELO SOBRINHO, N. C. D. (Org.). **Escritos sobre educação:** Ed. PUC-Rio Edições Loyola, v.11 de Teologia e Ciências Humanas, 2003. p.49-160.

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário:** Trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte, 2010 (versão digital).

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PUCCI, Bruno. **Teoria crítica e educação:** contribuições da teoria crítica para a formação do professor. Espaço Pedagógico, v. 8, p. 13-30, 2001.

PUCCI, Bruno. A Escola e a Semiformação mediada pelas novas tecnologias. In _____; ALMEIDA, Jorge de; LASTÓRIA, Luiz A. (Orgs.). **Experiência Formativa & Emancipação.** São Paulo: Nankin Editorial, 2009, p. 69-80.

PUCCI, Bruno. (2018). **A Ontologia da Semiformação em tempos de neoliberalismo.** Veritas (Porto Alegre), 63(2), 595-613. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/view/30764/17335>. Acesso em: 10 de jul. de 2020.

RIBEIRO, Amanda Cristina; DE ARAÚJO, Renan Bandeirante. **As transformações do trabalho docente: ser professor hoje.** Práxis Educativa, v. 13, n. 2, p. 407-424, 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)** / Otaíza de Oliveira Romanelli; prefácio do prof. Francisco Iglésias. 36. Ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2010.

SAROLDI, Nina. **Mal-estar na civilização:** As obrigações do desejo na era da globalização. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

SAROLDI, Nina. (2014). **Notas sobre a indústria cultural e a sociedade “excitada”.** V SEMINÁRIO INTERNACIONAL–POLÍTICAS CULTURAIS–7 a, 9.

SAVIANI, Demeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013. – (Coleção memória da educação)

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e especificidade da educação.** Germinal:

Marxismo e Educação em Debate, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015.

SENNETT, Richard. **A Corrosão do caráter:** consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 6ª ed. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro. São Paulo: Record, 2009.

SILVA, Odair Vieira. **Teoria crítica e semiformação:** algumas considerações. Faculdade de Ciências Humanas de Garça FAHU/FAEF e Editora FAEF, ISSN: 1678-300X, Ano XI – Número 21, 2013. Disponível: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/7hoNeu63HDIXbFy_2013-7-10-17-53-22.pdf. Acesso em: 05 de jul. de 2020.

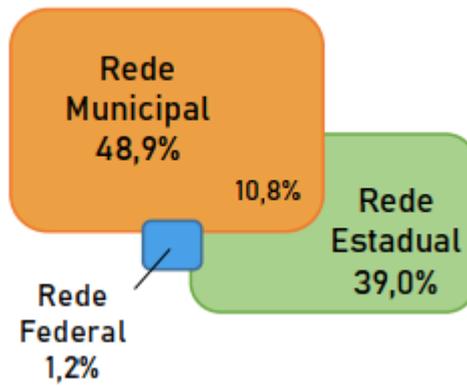
TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 12 ed. Petrópolis RJ: Editora Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

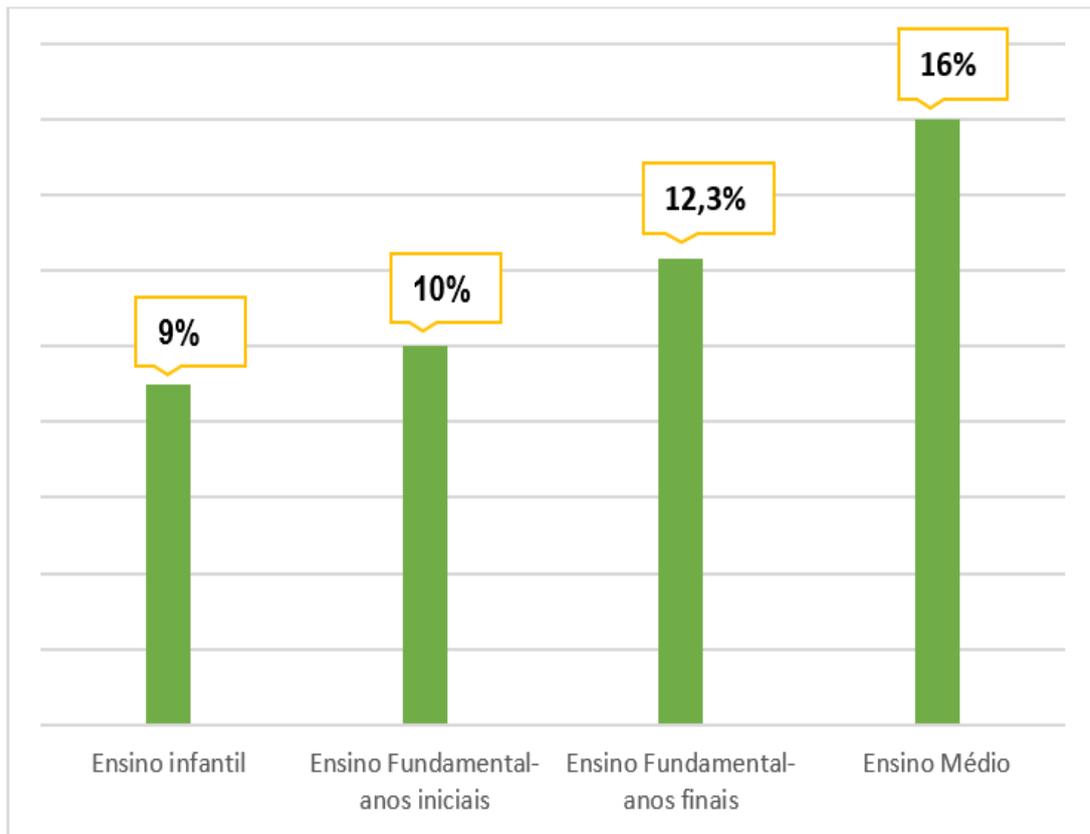
ZAMORA, José A. **Entre “cidadania” e “capital humano”:** a dialética da modernidade educativa. Teoria crítica, formação cultural e educação: homenagem a Bruno Pucci. Organizado por Antonio A. S. Zuin, Belarmino C. G. da Costa, Luiz Roberto Gomes, Luiz A. C. N. Lastória. Piracicaba: Editora Unimep, 2018. 341-462. Disponível em: <http://www.foroellacuria.org/JAZam/JAZam-Texto89.pdf>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

ZAMORA, Jose Antonio. **“Subjetivación del trabajo:** Dominación capitalista y sufrimiento”, Constelaciones. Revista de Teoría Crítica, 5: 151-169. (2013).

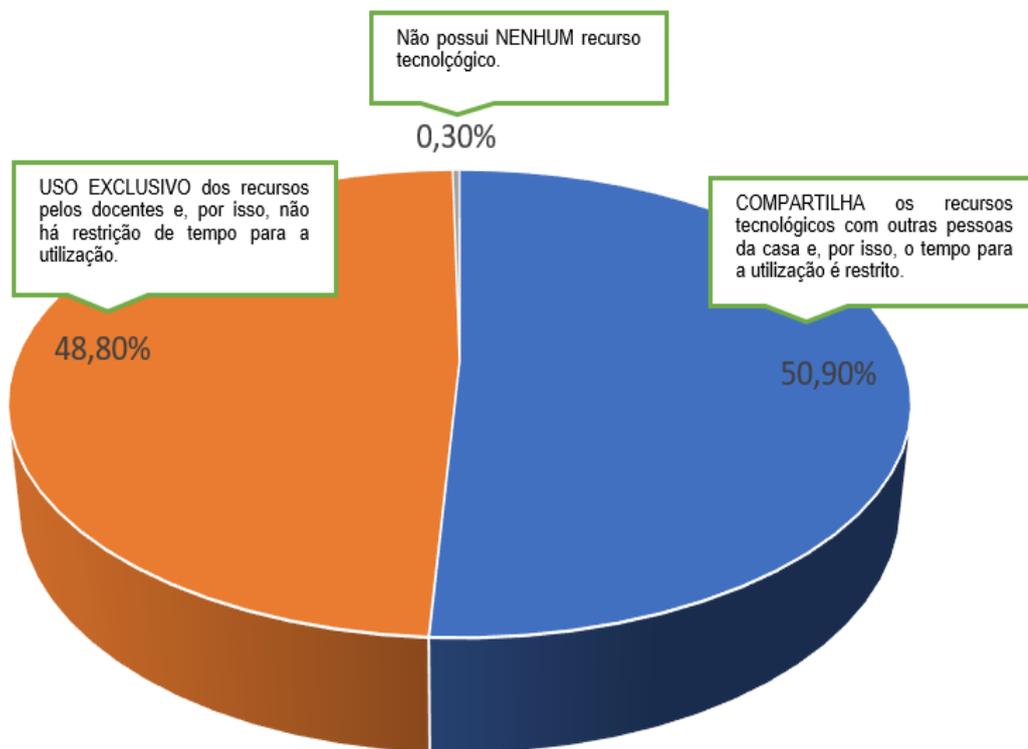
ANEXO A - Vinculação profissional



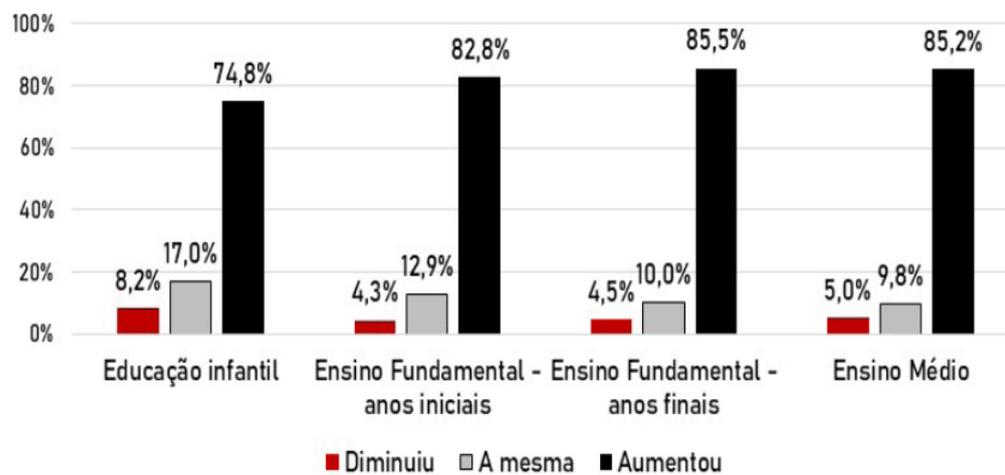
Fonte: GESTRADO/UFMG (2020)

ANEXO B - Experiência com aulas remotas

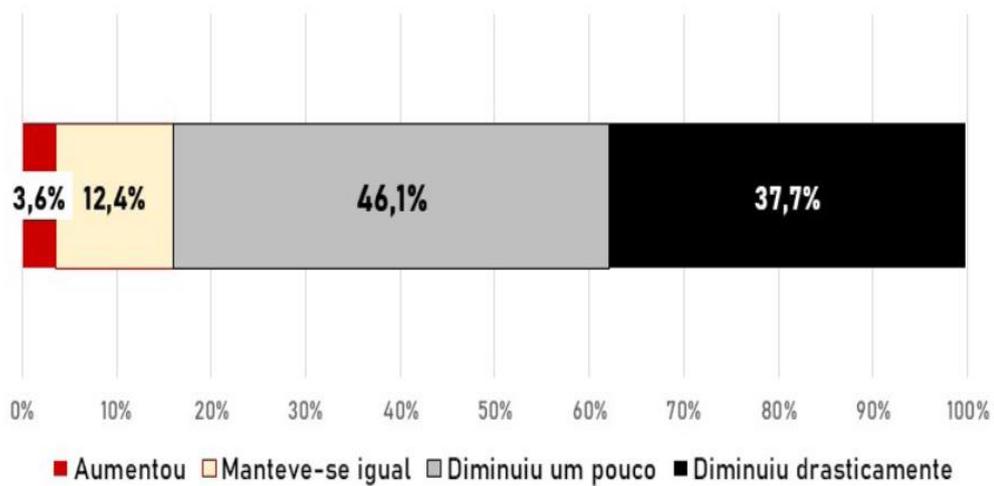
Fonte: GESTRADO/UFMG (2020)

ANEXO C - Disponibilidade de recursos tecnológicos para a preparação das atividades

Fonte: GESTRADO/UFMG (2020)

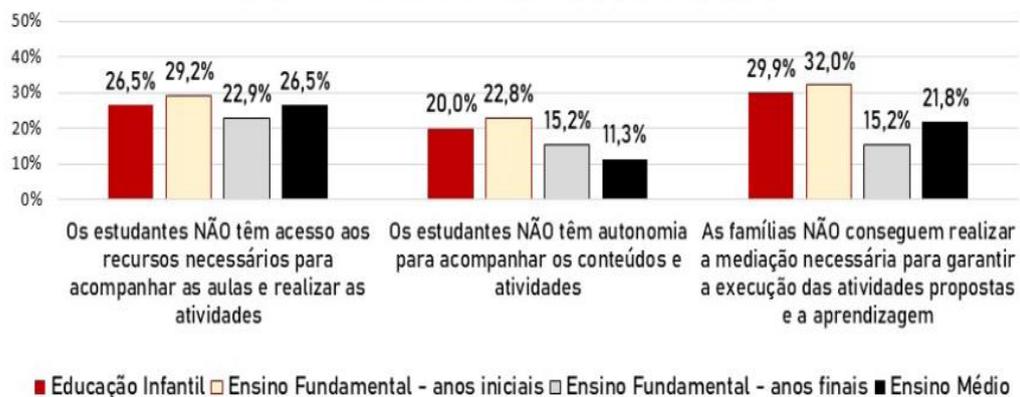
ANEXO D - Comparação das horas de trabalho no ensino remoto

Fonte: GESTRADO/UFMG (2020)

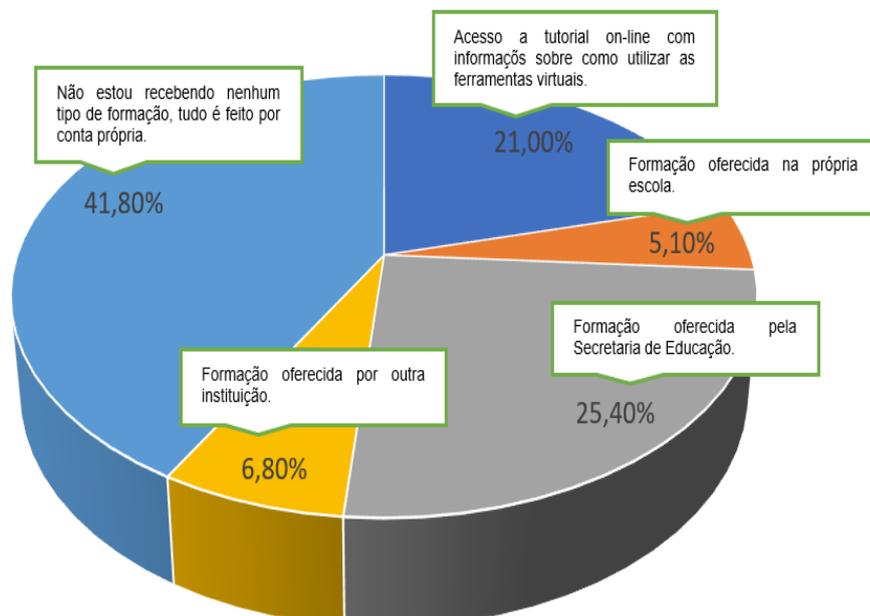
ANEXO E - Participação dos estudantes nas atividades propostas

Fonte: GESTRADO/UFMG (2020)

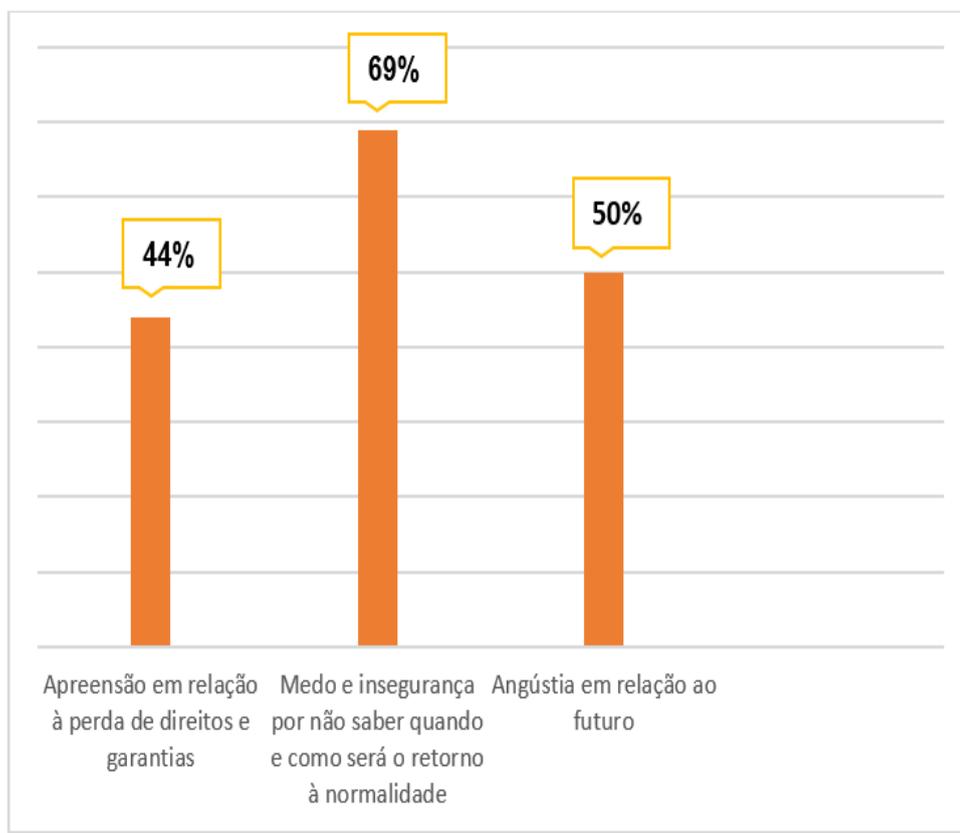
ANEXO F - % que concorda totalmente com as afirmações



Fonte: GESTRADO/UFMG (2020)

ANEXO G - Formação para o uso de tecnologias digitais em sala de aula

Fonte: GESTRADO/UFMG (2020)

ANEXO H - Sentimento dos professores em relação ao momento atual

Fonte: GESTRADO/UFMG (2020)