



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Ciências Sociais

Faculdade de Serviço Social

Ana Lúcia Fiuza da Silva Avilla

**Neoliberalismo, Trabalho e Educação: considerações sobre a formação dos
educadores da aprendizagem profissional**

Rio de Janeiro

2019

Ana Lúcia Fiuza da Silva Avilla

Neoliberalismo, Trabalho e Educação: considerações sobre a formação dos educadores da aprendizagem profissional

Dissertação apresentada, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Trabalho e Política Social.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Valéria Lucilia Forti

Rio de Janeiro

2019.

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

A958 Avilla, Ana Lúcia Fiuza da Silva.
Neoliberalismo, Trabalho e Educação: considerações sobre a formação dos educadores da aprendizagem profissional / Ana Lúcia Fiuza da Silva Avilla. – 2019.
207 f.

Orientadora: Valéria Lucília Forti.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Serviço Social.

1. Serviço Social– Teses. 2. Trabalho – Teses. 3. Neoliberalismo – Teses. I. Forti, Valéria Lucília. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Serviço Social. III. Título.

es CDU 364

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Ana Lúcia Fiuza da Silva Avilla

Neoliberalismo, Trabalho e Educação: considerações sobre a formação dos educadores da aprendizagem profissional

Dissertação apresentada, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Trabalho, Relações Sociais e Serviço Social.

Aprovado em 9 de agosto de 2019.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Valéria Lucilia Forti (Orientadora)
Faculdade de Serviço Social - UERJ

Prof^a. Dra. Inez Terezinha Stampa
Pontifícia Universidade Católica – PUC-Rio

Prof. Dr. Carlos Felipe Nunes Moreira
Faculdade de Serviço Social - UERJ

Rio de Janeiro

2019

DEDICATÓRIA

Dedico todo o esforço que depus neste trabalho aos meus avós, Lydia e Aulem Fiuza (*in memoriam*), que foram exemplos de caráter e dignidade.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por mais uma etapa da minha vida concluída, pela oportunidade de crescimento e perseverança nos momentos difíceis da minha caminhada.

Aos meus queridos pais que contribuíram para que eu me tornasse a pessoa que sou hoje. Aos meus amados irmãos Rafael e Josimar Fiuza, pela união, companheirismo, compreensão e cumplicidade. Grandes amigos que estiveram comigo nos momentos de alegria e tristeza, me apoiando e incentivando sempre.

Ao meu amado e querido Wellington, pelo apoio e incentivo, pela compreensão e paciência quando precisei abdicar de alguns momentos com ele para estudar. Muito obrigada, meu amor, por me amar assim e fazer parte da minha vida. Amo você!

À minha amada tia Aline, que sempre acreditou no meu potencial e me apoiou nos rumos que tomei durante minha trajetória.

À minha orientadora e professora Valéria Forti, pela dedicação, correções e incentivo na construção desta dissertação de mestrado. Obrigada por compreender meus anseios e dificuldades neste momento tão importante de minha vida.

Meus agradecimentos à Banca examinadora, Inez Stampa e Carlos Felipe Moreira, por ter aceitado o convite e dessa forma ter profissionais que admiro analisando o meu trabalho, fica o meu mais humilde obrigada.

À professora, Altineia Maria Neves, por acreditar no meu potencial e me incentivar a trilhar esse caminho da vida acadêmica. Aos meus professores que contribuíram na minha formação profissional, demonstrando compromisso com uma formação acadêmica de qualidade. A todos os meus amigos da turma de mestrado PPGSS 2017, pelos momentos felizes, engraçados e de aprendizado que me proporcionaram e pelo apoio durante a nossa pós-graduação.

Em especial, agradeço ao meu irmão Rafael e minha tia Aline que me ajudaram a cuidar da minha mãe Deise. Sem o amor, apoio, cuidado e disponibilidade de vocês, com certeza, não teria conseguido chegar ao final deste processo.

“Que todo o meu ser louve ao Senhor, e que eu não esqueça nenhuma das suas bênçãos” (Salmos 103:2).

RESUMO

AVILLA, Ana Lúcia Fiuza da Silva. **Neoliberalismo, Trabalho e Educação**: considerações sobre a formação dos educadores da aprendizagem profissional. 2019. 207 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

O presente estudo tem como objetivo compreender a proposta de formação dos educadores da aprendizagem do Centro de Juventude e Trabalho (CJT/RJ) diante das atuais determinações do capitalismo para os trabalhadores no contexto de crise estrutural do capital. O CJT/RJ é uma instituição sem fins lucrativos que implementa programas de estágio e aprendizagem profissional. Procurou-se compreender o processo de formação (no trabalho) do profissional de nível superior contratado para exercer a função de educador, tendo em vista que esse processo formativo é uma requisição institucional e está previsto na Portaria nº 723/2012, que regulamenta os programas de aprendizagem no Brasil, fundamentalmente, estabelecendo os princípios e as diretrizes gerais e curriculares para as entidades formadoras. Utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica e análise documental. Para realizar esse objetivo, fizemos uma leitura crítica da bibliografia que trata do tema e dos materiais elaborados para subsidiar o processo formativo do educador (manual de formação, planos de aula, cadernos metodológicos, roteiro de estudo e diário de campo). O estudo foi realizado tomando como referencial o materialismo histórico e dialético, elaborado por Marx. Dessa maneira observa-se que a tendência em transformar a força de trabalho em uma simples mercadoria se intensifica frente ao contexto de crise de reprodução do valor. Isso acontece, fundamentalmente, por meio de técnicas que produzem formas eficazes de subordinação dos trabalhadores às necessidades do processo de acumulação capitalista. Pela análise desenvolvida, compreende-se que a aprendizagem profissional é uma estratégia compensatória e amenizadora frente ao processo de precarização do trabalho e do cenário de desemprego estrutural em escala global. Além disso, constata-se uma tendência em reforçar os vínculos entre a educação, a escola, o trabalho e a produção nos processos educativos. Trata-se de uma demanda que tem sido colocada pelo capital no campo da educação. Os princípios e diretrizes da aprendizagem profissional também estão direcionados para produzir valores, saberes, competências e subjetividades que atendam às demandas do capital. Percebemos ainda que a formação dos educadores da aprendizagem profissional do CJT/RJ é marcada pela lógica de mercado. Ora, visa estimular uma prática educativa baseada no desenvolvimento de competências; reforça que os educadores devem assumir o papel de articulador entre o trabalho, a escola e a vida social dos jovens aprendizes e mediar o processo de aprendizagem com o objetivo de atender às demandas do mundo do trabalho, fundamentalmente, vinculadas ao empreendedorismo.

Palavras-chave: Trabalho. Neoliberalismo. Aprendizagem profissional. Empreendedorismo.

ABSTRACT

AVILLA, Ana Lúcia Fiuza da Silva. **Neoliberalism, Work and Education**: considerations on the training of professional learning educators. 2019. 207 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

The present study aims to understand the training proposal of the learning educators of the Youth and Work Center - CJT / RJ, in view of the current determinations of capitalism for workers in the context of the structural crisis of capital. The CJT / RJ is a non-profit institution that implements internship and professional apprenticeship programs. It was sought to understand the process of training (at work) of the professional of higher level hired to exercise the role of educator, considering that this training process is an institutional requisition and is provided in Ordinance No. 723/2012 that regulates the programs of learning in Brazil, fundamentally, establishing the general and curricular principles and guidelines for the training entities. Bibliographical research and documentary analysis methodology was used as methodology. In order to accomplish this goal, we have made a critical reading of the bibliography that deals with the theme and the materials elaborated to support the educator's training process (training manual, lesson plans, methodological notebooks, study scripts and field diary). The study was carried out taking as reference the historical and dialectical materialism, elaborated by Marx. In this way it is observed that the tendency to transform the labor force into a simple commodity intensifies in the context of crisis of reproduction of value. This happens, fundamentally, through techniques that produce effective forms of subordination of the workers to the needs of the process of capitalist accumulation. Through the analysis developed it is understood that the professional learning is a compensatory and mitigating strategy in front of the process of precariousness of the work and of the scenario of structural unemployment in global scale. In addition, educational processes seek to strengthen the links between education, school, work and production, a demand that has been placed by capital for educational processes. The principles and guidelines of professional learning are also directed at producing values, knowledge, skills and subjectivities that meet the demands of capital. We also perceive that the formation of professional learning educators of the CJT / RJ is marked by market logic. It aims to stimulate an educational practice based on the development of competences, and emphasizes that educators must assume the role of articulator between work, school and social life of young apprentices and mediate the learning process in order to meet the demands of the world of work, fundamentally linked to entrepreneurship.

Keywords: Work. Education. Neoliberalism. Professional learning. Entrepreneurship.

LISTA DE SIGLAS

ANTDJ	Agenda Nacional do Trabalho Decente para a Juventude
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CJT/RJ	Centro de Juventude e Trabalho do Rio de Janeiro
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CNAP	Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAP	Catálogo Nacional da Aprendizagem
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ESFLs	Entidades sem fins lucrativos
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FCS	Fundação Circuito do Saber
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FNAP	Fórum Nacional da Aprendizagem Profissional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ME	Ministério da Economia
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização não governamental
PASEP	Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público
PEA	População Economicamente Ativa
PFE	Programa de Formação de Educadores
PIS	Programa de Integração Social
PLANFOR	Plano Nacional de Formação Profissional
PNAD	Plano Nacional de Aprendizagem Profissional

PNPE	Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PPA	Plano Plurianual
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROGER	Programa de Geração de Emprego e Renda
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SINE	Sistema Nacional de Emprego
SNAs	Serviços Nacionais de Aprendizagens
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
SPPE	Secretária de Políticas Públicas de Emprego
TCH	Teoria do Capital Humano
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	AS DETERMINAÇÕES DA MERCADORIA NO CAPITALISMO E A CENTRALIDADE DA TEORIA DO VALOR	17
1.1	Será o mundo uma coleção de mercadorias?	17
1.2	Fetichismo da mercadoria e a alienação do trabalho	27
2	SOCIABILIDADE BURGUESA: REPERCUSSÃO NA VIDA DOS TRABALHADORES	42
2.1	Capitalismo monopolista: considerações sobre o mundo do trabalho e a configuração da classe trabalhadora	42
2.2	A configuração atual dos trabalhadores no contexto de crise estrutural do capital	61
2.2.1	<u>A nova razão do mundo</u>	77
3	EDUCAÇÃO E TRABALHO: FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES E A POLÍTICA DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL	90
3.1	A relação entre o trabalho e a educação: perspectiva histórica-ontológica e tendências atuais	90
3.1.1	<u>Sociabilidade burguesa: preparação para o trabalho como função essencial da educação</u>	97
3.1.2	<u>Educação e a crise estrutural do capital: perspectivas teóricas para além do capital</u> .	113
3.2	Políticas públicas para a formação dos trabalhadores no Brasil	125
4	A LÓGICA DE MERCADO NA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DA APRENDIZAGEM: FORMANDO JOVENS TRABALHADORES NEOLIBERAIS	139
4.1	A política de aprendizagem profissional e a inserção do jovem no mercado de trabalho	139
4.2	O trabalho dos educadores da aprendizagem profissional do Centro de Juventude e Trabalho – CJT/RJ	156
4.3	O processo de formação de educadores da aprendizagem profissional	169
4.3.1	<u>O eixo condutor do trabalho: o contexto e a prática sob a perspectiva da empregabilidade</u>	173
4.3.2	<u>A perspectiva de maximização da capacidade para o trabalho e o conceito de trabalhabilidade</u>	180
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
	REFERÊNCIAS	199

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objeto de análise a formação¹ dos educadores² da aprendizagem profissional do Centro de Juventude e Trabalho – CJT/RJ,³ localizado na cidade do Rio de Janeiro, em face das atuais determinações do capitalismo para os trabalhadores, no contexto de crise estrutural do capital.

O CJT/RJ é uma instituição sem fins lucrativos que busca inserir estudantes no mercado de trabalho por meio dos seus programas de estágio, aprendizagem profissional, entre outros. Trata-se de uma entidade qualificada em formação técnica profissional metódica que se caracteriza como uma Organização não Governamental (ONG) que possui a formação profissional como objetivo estatutário. A referida entidade formadora contrata profissionais de nível superior de diferentes áreas do conhecimento para capacitar os jovens que participam do seu programa de aprendizagem, ou seja, são profissionais graduados que assumem o cargo de instrutor ou educador da aprendizagem. Contudo, mesmo que o profissional contratado seja qualificado e/ou especializado, o trabalho deve ser realizado dentro dos parâmetros institucionais. Por isso, é um requisito da entidade formadora que o profissional contratado como educador participe da formação de educadores da aprendizagem.

Portanto, a pesquisa pretendeu compreender a lógica que orienta a proposta de formação dos educadores da aprendizagem nesse contexto de crise estrutural do capital. Trata-se de um processo formativo que acontece no trabalho para o trabalho. Essa formação é uma maneira de capacitar esses profissionais para exercer sua função de acordo com os parâmetros institucionais. Tal análise tem grande relevância, uma vez que as transformações que ocorrem no mundo do trabalho, fundamentalmente, provocam alterações no perfil dos trabalhadores e na educação/processos educativos a fim de adequar os trabalhadores a lógica do mercado. Diante disso, conhecer como os processos educativos ocorrem no trabalho e compreender os objetivos dessa formação direcionada para formar os trabalhadores para o trabalho é fundamental no contexto atual.

¹ Utilizaremos o termo formação para identificar o processo de capacitação que ocorre no Centro de Juventude e Trabalho (CJT/RJ) a fim de preparar os profissionais contratados para desenvolver sua atividade, pois é dessa forma que a instituição denomina essa atividade. Assim, não iremos problematizar o significado, semântica dessa palavra.

² Educador ou instrutor é a denominação dada pela instituição pesquisada aos profissionais/docentes contratados para ministrar as aulas/encontros para os jovens aprendizes. E encontro é a denominação dada pela instituição pesquisada para as aulas, palestras e diferentes atividades pedagógicas e/ou de capacitação profissional que os educadores realizam com os jovens aprendizes no programa de aprendizagem. Diante disso, utilizaremos a seguinte denominação para nos referirmos à atividade docente realizada pelo educador: encontro.

³ Centro de Juventude e Trabalho (CJT/RJ) trata-se de um nome fictício que denominamos para a instituição pesquisada.

Tal pretensão surgiu da experiência de trabalho como educadora da aprendizagem profissional na referida instituição, assim como de algumas indagações que foram surgindo durante os momentos de capacitação/formação de educadores da aprendizagem: qual é a importância da formação dos educadores para o programa de aprendizagem do CJT/RJ? Por que os educadores são treinados constantemente para atuarem de acordo com a metodologia do programa? Como, de que forma e por que os educadores são formados na instituição? Se o objetivo do programa é inserir o jovem no mercado de trabalho, para qual oportunidade de trabalho? Se a tendência é de retração de postos de emprego em todo o mundo diante dessa conjuntura de crise estrutural do capital. Portanto, a preocupação com a formação dos educadores da aprendizagem inseridos no CJT/RJ se deve a algumas dessas questões.

Além disso, estudar o processo de formação dos educadores foi essencial para compreender, indiretamente, em que base os jovens trabalhadores que participam do programa de aprendizagem profissional do CJT/RJ são capacitados para a inserção no mercado de trabalho. E, ainda, conhecer as diretrizes e os princípios que orientam a capacitação desses profissionais e dos jovens trabalhadores, tendo em vista que as instituições formadoras utilizam como base para a elaboração do currículo as normas da legislação que regulamenta a aprendizagem profissional.

Diante disso, objetivamos, neste estudo, compreender o processo de formação do profissional de nível superior contratado para exercer a função de educador, tendo em vista que esse processo formativo é uma requisição institucional e está previsto na Portaria nº 723/2012 que regulamenta os programas de aprendizagem no Brasil e estabelece os princípios e as diretrizes gerais e curriculares para as entidades formadoras. Então, para entender tais configurações, tornou-se essencial analisar a atual crise estrutural do capital, considerando que esses educadores são formados no próprio espaço de trabalho com o objetivo de capacitar os jovens para ingressar no mercado de trabalho.

É importante destacarmos que as transformações do mundo do trabalho provocam exclusão do jovem do mercado de trabalho.⁴ De acordo com Antunes (2009), uma das consequências mais importantes dos últimos anos, após a crise dos anos 1970, foi a crescente exclusão dos trabalhadores jovens do mercado de trabalho nos países centrais. De acordo com Constanzi (2009), o Brasil segue essa tendência, pois as taxas de desemprego e informalidade são altas e um percentual significativo da juventude brasileira de ambos os sexos têm uma

⁴ De acordo com Bihl (1998), estudos efetuados sobre o desenvolvimento do desemprego mostram que é reforçada a desigualdade entre os trabalhadores, tendo em vista que a instabilidade e o desemprego atingem mais os jovens e idosos do que os adultos. Além disso, atingem mais os trabalhadores não qualificados do que os qualificados e as mulheres do que os homens.

inserção precária no mercado de trabalho. Entretanto, segundo o referido autor, mesmo nesse contexto de expansão do desemprego, que impacta substancialmente a juventude, o contrato de aprendizagem tem sido uma das alternativas utilizadas por diversos países para inserir os jovens no mercado de trabalho. O Brasil, por exemplo, modernizou a aprendizagem profissional a partir dos anos 2000, com uma nova regulamentação.

Além disso, segundo Josviak, Bley e Trauczynski (2017, p. 48), a Lei da Aprendizagem é “uma aliada à geração de renda, permite o acesso ao mercado de trabalho e ao consumo e ajuda a movimentar a economia”. Portanto, a pesquisa está situada em um campo de estudo que demanda atenção pelo papel atribuído por essa política nesse contexto de crise estrutural, que provoca um dos fenômenos mais acentuados do capitalismo que é o desemprego. Sendo assim, foi necessário entender que lógica norteia a proposta de formação dos profissionais contratados para atuar como educadores.

A Lei 10.097 de 19 de dezembro de 2000 – Lei da Aprendizagem é o marco legal que moderniza a aprendizagem profissional no Brasil. O contrato de aprendizagem é um contrato especial que incide encargos menores com o objetivo de motivar a contratação dos jovens pelas empresas. É uma alternativa de contratação bastante utilizada em todo o mundo. Contrato semelhante a este é o contrato de estágio. Segundo Josviak, Bley e Trauczynski (2017, p.11), “a contratação de aprendizes no Brasil acontece desde 1942, período de industrialização do Brasil e necessidade de se formar jovens trabalhadores”. Entretanto, um olhar mais consistente para a juventude se deu na década de 1990 em todos os países. A partir desse período, diversos projetos, programas direcionados para a inserção do jovem no mercado de trabalho, foram elaborados e implementados no contexto da reestruturação produtiva no Brasil, com o objetivo de responder à problemática do desemprego.

As instituições que atuam com aprendizagem profissional devem seguir o que está determinado na Lei nº 10.097/2000 e nos diversos decretos, portarias e resoluções que regulamentam essa política, com destaque para o Decreto nº 9.579/2018 e a Portaria nº 723/2012. Portanto, a proposta pedagógica da instituição deve se adequar aos princípios e diretrizes dessa referida portaria. A legislação vigente exige que as instituições formadoras contratem pessoas com reconhecidas habilidades profissionais para tratar de assuntos relacionados à aprendizagem profissional e determina que o quadro técnico docente seja devidamente qualificado. A entidade formadora, ou seja, a instituição que implementa o programa de aprendizagem profissional deve se responsabilizar pela quantidade e pela qualificação do pessoal técnico docente (BRASIL, 2005; 2012).

Assim, os educadores que capacitam os jovens para o mercado de trabalho, conforme já dissemos, também são formados pela própria instituição para realizar essa função. Diante disso, após assumir a função de educador/instrutor da aprendizagem, o profissional passa por uma formação inicial que o capacita para ministrar o curso aos jovens. Então, além da formação inicial, o programa realiza diversas formações continuadas. O processo formativo é organizado pelos profissionais que atuam na gestão pedagógica do referido programa de aprendizagem em parceria com uma organização sem fins lucrativos, responsável pela elaboração do material didático e da metodologia dos cursos disponibilizados aos educadores.

O grande desafio desta pesquisa está na construção de sentidos a partir de uma concepção de mundo, e isso não é uma tarefa fácil, mas consideramos que é extremamente pertinente, pois, de acordo com Ciavatta (2012, p. 84), “[...] captar os sentidos e significados do trabalho na experiência social e cultural das massas de trabalhadores é tarefa complexa e implica analisar como se produz a sociedade”. Assim como compreender a lógica da capacitação de educadores no programa CJT/RJ é uma tarefa complexa, na medida em que as alterações do mundo do trabalho trazem repercussões para a vida dos trabalhadores, que vão impactar em todos os âmbitos da vida social, inclusive no campo da educação/formação profissional. Considerando que é fundamental analisar como se produz a sociedade, buscamos compreender a relação entre o capital e o trabalho nesse estudo, partindo, fundamentalmente, da análise da mercadoria.

Outra questão a ser destacada é que esta pesquisa também analisa a legislação da aprendizagem a partir do debate da relação entre o trabalho e a educação. O debate sobre trabalho e educação foi fundamental para compreensão do objeto de estudo na medida em que é uma base para analisar os fenômenos sociais referentes aos trabalhadores e os espaços de educação/formação para o trabalho. Consideramos relevante pensar a proposta de formação de educadores, tendo em vista que a educação é um campo de disputa pela hegemonia e que na sociabilidade burguesa tornou-se um instrumento de expansão do capitalismo, pois se expressa como constituinte e constituída das relações sociais.⁵

Entendemos que essa discussão é relevante para os trabalhadores, visto que pretendemos abordar a educação no plano das determinações das relações sociais e dos processos educativos/formativos que reproduzem o sistema do capital, sob a luz do materialismo histórico dialético, pois são processos que reproduzem todas as formas de alienação do capitalismo (CIAVATTA, 2012).

⁵ Cf. Frigotto (1993; 2000).

Diante do exposto, para compreender o processo de formação dos educadores em face das exigências do capitalismo para os trabalhadores no contexto de crise estrutural do capital, realizamos uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva. De acordo com Gil (2002, p. 42), “As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”.

Segundo Minayo (2007), a pesquisa qualitativa permite desvelar processos sociais, propicia a construção de novas abordagens, se aplica ao estudo das percepções e opiniões e oportuniza a criação de conceitos e categorias durante a pesquisa. Além disso, seu foco está centrado na interpretação do processo e do seu significado. Consideramos, assim, que, para esta investigação, essa é a melhor forma de abordagem. O planejamento deste tipo de pesquisa costuma ser bastante flexível e possibilita a consideração de diferentes e variados aspectos relativos do problema estudado (GIL, 2002). Assim, essa escolha metodológica permitiu articulação com a perspectiva do método que orienta este estudo: o materialismo histórico dialético.

Para fins de coleta de dados, a pesquisa contemplou duas etapas: revisão de literatura e análise documental. Os dados foram analisados utilizando a técnica de análise de conteúdo. De acordo com Bardin (1977), por meio da análise de conteúdo é possível analisar as comunicações utilizando procedimentos sistemáticos para descrever o conteúdo das mensagens. Dessa forma, o papel do pesquisador consiste em descrever e interpretar o conteúdo das mensagens, a fim de dar respostas à problemática do estudo.

Com a revisão de literatura, objetivamos reunir o aporte teórico necessário a fim de ampliar o conhecimento acerca dos principais temas relacionados ao objeto de estudo, ou seja, para subsidiar a investigação empírica. A fundamentação teórica da pesquisa está explicitada, principalmente ao longo dos capítulos 1, 2 e 3.

Utilizamos neste estudo as seguintes fontes de dados: manuais sobre a metodologia do programa (utilizados nas formações de educadores), caderno de formação inicial, roteiro de estudo do educador, diário de campo (registros/relatos de reuniões, cursos e grupos de trabalho), relatórios e avaliações de desempenho. Além disso, analisamos as principais legislações que regulamentam a Política de Aprendizagem Profissional, com ênfase na Portaria nº 723/2012, que “[...] cria normas de avaliação de competências relativas à verificação da aptidão da entidade para ministrar programas de formação técnico-profissional que permitam a inclusão de aprendizes no mercado de trabalho” e determina as diretrizes e princípios que subsidiam as entidades formadoras a construírem seus currículos. Portanto,

trata-se de uma pesquisa documental que foi realizada por meio de tratamento analítico de documentos técnicos e legislação pertinente à temática do estudo.

A dissertação foi desenvolvida e organizada da seguinte forma: o primeiro capítulo, intitulado “As determinações da mercadoria no capitalismo e a centralidade da teoria do valor”, aborda algumas categorias teóricas importantes para a realização do estudo. Trata-se de reflexões introdutórias que justificam uma opção metodológica. Essa discussão é fundamental para compreender a configuração atual do capitalismo. Essa parte do estudo apresenta “chaves interpretativas” da sociedade que contribuem para entendermos a lógica da metodologia e do conteúdo pedagógico que estrutura a capacitação dos educadores que atuam no CJT/RJ.

O segundo capítulo, “Sociabilidade burguesa: repercussão na vida dos trabalhadores”, apresenta uma análise da dinâmica da acumulação capitalista, em diferentes fases, a fim de demonstrar as transformações do mundo do trabalho e as mudanças na configuração da classe trabalhadora. Além disso, demonstra o surgimento e o desenvolvimento da atual crise de reprodução do valor. Esse capítulo está dividido em duas partes: a primeira apresenta algumas considerações sobre a fase do capitalismo monopolista, pois se refere à fase de expansão da acumulação do capital que promoveu as condições históricas para expansão da teoria do capital humano.⁶ Na segunda parte desse capítulo, são apresentadas algumas características atuais do perfil da classe trabalhadora. Para abordar essa temática, apresentamos, fundamentalmente, as contribuições teóricas de dois autores: Antunes (2009; 2011; 2018) e Dardot e Laval (2016).

O terceiro capítulo, “Educação e trabalho: formação dos trabalhadores e política de aprendizagem profissional”, aborda a relação entre o trabalho e a educação, tomando como núcleo central de análise a aprendizagem profissional no Brasil. Foi dividido em duas partes: a primeira discute a perspectiva histórica da relação entre o trabalho e a educação e apresenta algumas considerações sobre a teoria do capital humano. Na segunda parte, apresenta brevemente o contexto e o histórico das políticas públicas de formação para o trabalho no Brasil. Esse debate é importante para entender o contexto histórico do surgimento e consolidação da Política de Aprendizagem Profissional no Brasil. Portanto, esse capítulo é fundamental para entender o contexto socio-histórico em que se insere o objeto de estudo: o processo de formação dos educadores da aprendizagem profissional.

⁶ Cf. Frigotto (1989).

No quarto capítulo, “A lógica de mercado na formação dos educadores da aprendizagem: formando jovens trabalhadores neoliberais”, a partir do referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores, realizamos a análise da proposta de formação dos educadores da aprendizagem profissional do Centro de Juventude e Trabalho (CJT/RJ).

Desse modo, o referido capítulo demonstra como o trabalho do educador da aprendizagem é desenvolvido no CJT/RJ, caracteriza a instituição, analisa a legislação que direciona a elaboração do currículo da entidade formadora, os princípios e os conceitos que estruturam o programa de aprendizagem e, ainda, apresenta alguns dados sobre a inserção do jovem no mercado de trabalho, considerando o contexto de desemprego estrutural.

Portanto, a estrutura da dissertação contempla a presente introdução e os quatro capítulos explicitados, e por último apresenta as considerações finais da referida pesquisa, apontando, inclusive, sugestões para novos estudos a realizar.

1 AS DETERMINAÇÕES DA MERCADORIA NO CAPITALISMO E A CENTRALIDADE DA TEORIA DO VALOR

Apresentamos neste capítulo algumas categorias e conceitos que se caracterizam como referencial básico para compreender as atuais exigências do capitalismo para os trabalhadores. Este capítulo é importante para a compreensão do modo de produção capitalista como modo de produção da existência, pois essa é uma categoria básica para entender o homem como ser concreto que se produz pelo trabalho.

Embora o foco central desta pesquisa não seja a discussão da relação capital-trabalho, contudo, metodologicamente a discussão deste capítulo serviu como base para nossa análise. Inclusive para compreensão do campo da formação/educação dos trabalhadores na atualidade, no qual também está situado o debate da aprendizagem profissional, uma vez que a educação é concebida como produtora de capacidade para o trabalho e produtora de capital social e individual no capitalismo. (FRIGOTTO, 1993).

Apresentamos uma discussão articulada entre as categorias trabalho, trabalho alienado, trabalho abstrato, valor e mercadoria, considerando que essas categorias foram essenciais na pesquisa. Pois nos permitiu compreender criticamente as alterações que ocorrem no modo de produção capitalista que reconfiguraram o trabalho e as regulações políticas e jurídicas nessa forma de sociabilidade, repercutindo na vida dos trabalhadores.

Este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira parte, apresentaremos as categorias já mencionadas e algumas contradições fundamentais do capital, partindo da análise da mercadoria. Na segunda parte, trataremos uma discussão sobre o fetichismo da mercadoria e a alienação do trabalho, com o objetivo de demonstrar o elemento que ratifica a forma social burguesa. Dessa forma, esse arcabouço teórico-metodológico contribui para entender as atuais exigências do capital para os trabalhadores, na medida em que analisamos as relações sociais e o desenvolvimento das forças produtivas que constituem o modo de produção capitalista.

1.1 Será o mundo uma coleção de mercadorias?

Neste item, pretendemos desenvolver um debate sobre as determinações da mercadoria e sobre a centralidade da teoria do valor. Consideramos que são elementos importantes para a compreensão da dinâmica do capitalismo avançado, que provocam alterações no mundo do

trabalho, além de serem categorias de base para compreender o sistema do capital, ou seja, entender o movimento do capital e algumas de suas contradições fundamentais.

Partimos da seguinte compreensão: o mundo é uma gigantesca coleção de mercadorias. Apreendemos que a mercadoria (isolada), enquanto categoria de análise de Marx (2013), é a forma elementar da riqueza da sociedade capitalista – célula germinal da sociedade capitalista.⁷ Karl Marx, no livro *O Capital*, toma a mercadoria como ponto de partida – e ponto de chegada – para exposição do seu estudo sobre a sociedade burguesa. Marx afirmou que a mercadoria é a forma social mais simples do modo de produção capitalista e nela se encerram os traços fundamentais desse modo de produção.⁸

A estrutura de uma sociedade é o reflexo de como essa sociedade se organiza por meio da sua forma de produzir os meios de subsistência, ou seja, é o reflexo de como se organiza o trabalho. De acordo com Marx (2013, p. 329), “[...] o que diferencia as épocas econômicas não é ‘o que’ é produzido, mas ‘como’ e/ou ‘com que’ meios de trabalho” é realizada a produção. O capitalismo é um modo de produção, e, enquanto modo de produção, esse é considerado como a forma de produzir mais desenvolvida já vista da economia mercantil. A nossa experiência do cotidiano é baseada na relação simples e periódica de compra e venda de mercadorias. A especificidade do modo de produção capitalista, como economia mercantil, tem seu alicerce no trabalho assalariado, tendo em vista a inexistência do capitalismo sem extração de mais-valia.⁹

Segundo Forti (2013), a chave da história do modo de produção capitalista foi aberta gradativamente com a privação dos meios de produção, dos seus produtores, por parte dos capitalistas, e afirma que devemos ficar atentos para não realizarmos interpretações monocausais. Sendo assim, pressupomos que nem tudo deriva automaticamente do trabalho,

⁷ Compreendemos que a sociedade capitalista é a forma social do sistema do capital mais diversificada e desenvolvida da história, ou seja, é uma versão do que Mészáros (2011a, 2011b) nomeou de sistema sociometabólico do capital, que consiste em um sistema de organização e controle social, estruturado no tripé capital, trabalho e Estado.

⁸ Nos textos introdutórios do livro de Marx, *O Capital*, Gianotti (2013, p. 89) descreve em suas considerações sobre o método de Marx, o seguinte: “[...] ao introduzir a categoria de modo de produção, Marx rompeu definitivamente com o paradigma seguido pelos economistas de sua época. Se a economia política pretendia estudar como se gera a riqueza social, acreditava-se que ela deveria começar estudando o ato produtivo mais simples, o ato de trabalho. Mas o homem é um ser eminentemente histórico e social, cada totalidade produtiva situa o ato de trabalho num lugar muito determinado. Esse é um princípio de que Marx não abre mão. [...] Não podemos, pois, perder de vista que o ato de trabalho se integra na totalidade do processo produtivo segundo a trama das outras determinações primárias: distribuição, troca e consumo. A trama categorial define a totalidade do processo”. Nessa mesma direção, pretendemos analisar o modo de produção capitalista, partindo de uma perspectiva histórica e de totalidade.

⁹ De acordo com Bottomore (2013, p. 361), “a extração de mais-valia é a forma específica que assume a exploração sob o capitalismo, a “diferencia específica” do modo de produção capitalista, em que o excedente toma a forma de lucro e a exploração resulta do fato da classe trabalhadora produzir um produto líquido que pode ser vendido por mais do que ela recebe como salário”.

como se ele fosse um elemento puramente econômico rígido. Entendemos que o trabalho (atividade laborativa/intercâmbio entre o homem e a natureza) funciona como categoria ontológica e sócio histórica do mundo humano. Em termos marxianos, é a mais simples categoria social, porém quando buscamos compreender a sua essência, pode ter uma certa complexidade, até por ser historicamente mutável.¹⁰

Assim o trabalho, o mediador da relação entre o ser humano e natureza, tanto em seu aspecto estrutural quanto em suas formas históricas, tanto como elemento fundante quanto como processo de continuidade e complexificação, tanto em sua profundidade analítica quanto em suas manifestações práticas, numa palavra, trabalho em seu sentido ontológico [...] (ANTUNES, 2012, p. 25).

O trabalho, primariamente, é o intercâmbio orgânico entre o homem e a natureza, é um processo que constitui o homem como ser humano, é uma atividade orientada a um fim; podemos chamar de um processo metabólico que envolve teleologia. Essa forma de produzir diz respeito somente ao homem.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2013, p. 326-327).

Daqui se entende que é importante ter clareza de que o trabalho ontologicamente é o fundamento do homem como ser social. O trabalho, segundo a teoria social de Marx, é um componente distintivo do homem como ser prático, genérico, social, histórico, produto e criador da vida em sociedade. Trabalho como ato humano de transformar a natureza em favor de sua sobrevivência de forma não instintiva, mas como um ato planejado previamente.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida [...]. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente sua própria vida material (MARX; ENGELS, 2007, p. 87).

¹⁰ O trabalho enquanto metabolismo social é responsável pela existência do modo de ser humano. Quando falamos de metabolismo, de maneira geral, em termos biológicos, diz respeito à soma das transformações químicas e físicas, que ocorrem em células vivas com a finalidade de fornecer energia para os processos vitais dos seres vivos. Envolve, portanto, sobrevivência do organismo. Já metabolismo social abarca a dinâmica da sociedade, diz respeito a uma forma histórica de desenvolvimento de relações dos homens com a natureza, tem relação com a produção e reprodução da existência humana. Nos Manuscritos de 1844, Marx (2004, p. 214) afirma que “toda assim denominada história mundial nada mais é do que o engendramento do homem mediante o trabalho humano, enquanto o vir a ser da natureza para o homem”. Estudar o metabolismo social significa apreender os processos de uma sociedade a partir de sua determinação ontológica e histórica. Portanto, o trabalho apreendido como metabolismo social é historicamente mutável.

O ser humano é um ser social, um ser histórico. Dessa forma, o trabalho como categoria ontológica é o que constitui o ser social.¹¹ De acordo com Lukács (2013, p. 159), “[...] o trabalho enquanto categoria desdobrada do ser social só pode atingir sua verdadeira e adequada existência no âmbito de um complexo social processual e que se reproduz processualmente”. O homem que trabalha é transformado pelo seu trabalho, sendo que, no plano ontológico, o trabalho apresenta possibilidades de desenvolvimento da humanidade, pois o trabalho dá origem e sequência ao ser humano pelo processo de trabalho (unidade entre trabalho e natureza que resulta da mediação¹² humana em um objeto). Mas a categoria trabalho não diz respeito somente à produção, também envolvendo a reprodução social. Podemos afirmar, mais uma vez, que o trabalho dá origem ao ser humano na medida em que compreendemos que o homem, enquanto ser natural, se fez homem graças ao trabalho.

O ser humano adquire novas habilidades e conhecimentos pela transformação da natureza. Por meio desse movimento de mediação entre o homem e a natureza, processualmente e historicamente, o trabalho cria novas necessidades e possibilidades para o próprio homem. Assim sendo, o trabalho implica transformações objetivas e subjetivas no sujeito, no ser humano, na humanidade como um todo. No aspecto objetivo/material, as transformações se conformam na produção de objetos, meios de vida (até mesmo o próprio trabalho) que se objetivam na produção material direta ou indireta de sua própria vida material. No aspecto subjetivo, as transformações estão no âmbito do acúmulo de novas capacidades e qualidades humanas, que também geram novas necessidades e possibilidades. As necessidades humanas do tipo material e imaterial têm seu fundamento ontológico último na esfera da produção material e/ou do intercâmbio entre o homem e a natureza, ou seja, o trabalho é a causa da complexidade do ser humano e da sociabilidade humana.

¹¹ O ser humano é um ser social e é um ser genérico. Segundo Mészáros (2006, p.80), a atividade produtiva é fonte da consciência humana e “o homem é o único ser que pode ter tal ‘consciência da espécie’ [...] e assim ele é o único ser genérico”. Pois, o ser humano é o único que se distingue com relação à natureza em geral, essa é a natureza do homem, o que o torna um ser genérico. O autor também sinaliza que a “atividade mediadora é apenas um atributo do homem, [...] na atividade produtiva, sob o primeiro de seus aspectos ontológicos duais, a natureza medeia a si mesmo com a natureza; e, sob o segundo aspecto ontológico – em virtude de que a atividade produtiva é inerentemente atividade social –, o homem medeia si mesmo com o homem.” (Ibidem, p. 81).

¹² A categoria mediação é importante para a compreensão do ser humano, pois é a categoria central da dialética. Literalmente seu significado está relacionado ao “estabelecimento de conexões por meio de algo intermediário”. Segundo Bottomore (2013), Marx indicou o trabalho como mediador entre o homem e a natureza. Deste modo, o trabalho é identificado na atividade produtiva como condição vital da autoconstituição do ser humano. No entanto, o trabalho (automeiação produtiva) aparentemente perde, ao longo do seu desenvolvimento histórico, sua característica de mediação de primeira ordem (atividade fundamental para o homem suprir suas necessidades), pois sob o sistema sociometabólico do capital as mediações de segunda ordem (propriedade privada, dinheiro, divisão do trabalho etc.) passam a ser hegemônicas (Ver Mészáros, 2011a).

O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (MARX; ENGELS, 2007, p.33).

Desse modo, a categoria trabalho e as concepções sobre trabalho devem ser analisadas do ponto de vista da produção e da reprodução social. A criação de novas necessidades produz bens necessários à reprodução material e espiritual da sociedade, e essas necessidades são historicamente determinadas por meio do trabalho. A esfera da reprodução faz parte do conjunto de complexos sociais que são derivados do trabalho. Cada complexo é uma totalidade, e a reprodução social é uma totalidade (LUKÁCS, 2013).

No decorrer da história, o modo do ser humano produzir e se reproduzir foi se complexificando. Os homens processualmente deixam de ter uma relação simples com o trabalho e vão adquirindo formas cada vez mais complexas de produção e reprodução material, social e espiritual.¹³ Os homens, ao produzirem meios para satisfazer a suas necessidades, produziram instrumentos de trabalho para intervir na natureza e foram se desenvolvendo e evoluindo por meio do trabalho. Nesse processo evolutivo, desenvolveram-se novas mediações, tais como: a cultura e a linguagem; e também formas complexas de consciência social: a sociedade de classes e a ideologia. Entendemos todo esse processo como uma transformação do ser natural em ser humano-genérico (LUKÁCS, 2013).

O que é o ser genérico? Diante disso, compreendemos também que, concomitante ao processo de produção do homem, acontece o processo de formação do homem, um processo educativo, visto que o homem se forma homem, ele aprende a se produzir como homem, fez-se homem no e pelo trabalho. Portanto, a origem do homem como ser social coincide com a origem da educação, pois formar-se homem é transformar o mundo e a si mesmo.

Com a liberação das mãos e o ato de manipulação, isto é, o trabalho sobre a natureza, emerge também a consciência, ou seja, a percepção do uso de certos meios para se chegar a determinado resultado. Diante dos objetos (ob-jecti), o homem define-se como projeto (pro-jectus, “lançado pra frente”) (SAVIANNI, 2013, p. 79).

A criação de objetos, cada vez mais complexa, vai se tornando cada vez mais ampla e universal; cada vez mais, forma-se um conjunto de elementos que fazem parte do gênero humano, isso por meio de um processo contraditório de autoconstrução de si mesmo e do

¹³ Graças ao processo de trabalho o homem modifica a natureza externa e a sua própria natureza (a si mesmo), criando complexos, por exemplo o complexo de necessidades espirituais (não físicas) para satisfazer a carências que vão além das necessidades do estômago. São necessidades que, mesmo não sendo originais (necessidade fisiológica), são tão fundamentais quanto às necessidades físicas. O trabalho sendo atividade vital para existência do homem é transformado ao longo da história da humanidade em um instrumento de sua vontade e da sua consciência.

mundo, pois “[...] toda assim denominada história mundial nada mais é do que o engendramento do homem mediante o trabalho humano, enquanto o vir a ser da natureza para o homem” (MARX, 2004, p. 114).

Portanto, o desenvolvimento de instrumentos e técnicas e de formas de transmissão de conhecimentos e habilidades daquilo que era criado está na origem do que na atualidade chamamos de educação. O trabalho se transforma de mera atividade instintiva para força que cria o mundo dos homens como conhecemos. Diante disso, depreende-se que não existe sociedade sem educação. Segundo Mészáros (2006), Marx cita que os seres humanos são produto das circunstâncias e da educação, e ainda afirma em uma passagem que o educador também precisa ser educado.

O trabalho se desenvolveu até se transformar na forma de trabalho capitalista, ou seja, um conjunto de práticas humanas que tendem a ser assalariadas. O trabalho humano historicamente é um trabalho social, que ao longo da história se desenvolveu, por meio de determinados modos de cooperação social e do desenvolvimento das forças produtivas. Nesse ponto, estamos falando do trabalho como categoria socio-histórica, que assume diferentes formas sociais a partir dos diferentes modos de produção. Um aspecto importante que queremos destacar com esta análise é que o trabalho se desenvolveu a ponto de construir diferentes formações sociais, como a formação social moderna.

Em todo modo de produção e formação social, existiu alguma forma de exploração do trabalho humano, mas a forma capitalista é particular pela universalização da mercadoria, que domina tudo e transforma a força de trabalho em mercadoria e os meios de produção em capital. A economia da sociedade capitalista é mercantil. Por consequência, no capitalismo a troca de mercadorias estabelece sua marca na totalidade das relações sociais. Ressaltamos que o mercado já existia antes do capitalismo, mas é nesse modo de produção que a mercadoria se torna predominante, dessa maneira determinando a vida social. A produção mercantil é uma atividade antiga, no entanto nem toda produção mercantil é uma produção capitalista.¹⁴

É importante ressaltar que esse modo de produção teve o ineditismo de constituir-se pelo mercado. Um sistema de produção de mercadorias onde a própria força de trabalho torna-se mercadoria, como qualquer outro objeto de troca [...] Nesse tipo de formação social, a mercadoria atravessa a sociabilidade, mediante a primazia do

¹⁴ Mais uma vez, é importante apontar que Mészáros (2011) reconhece o capitalismo como uma forma de realização do capital. Por exemplo, na sociedade feudal existia um tipo de capital, a saber: o capital mercantil, a mais-valia era identificada como excedente monetário e o estágio correspondente da economia política era o sistema mercantil. Portanto, o feudalismo era uma forma de realização do capital, mas a mercadoria não era predominante nesta forma de sociedade. Para o autor, existe diferença entre capital e capitalismo; saber fazer essa distinção é importante para compreender a problemática da exploração e alienação do trabalhador na sociedade moderna, quando surge um capital diferente do capital comercial.

trabalho alienado e do valor de troca, elementos que lhe servem de fundamento e finalidade (FORTI, 2013, p. 40).

O trabalho assalariado é uma forma histórica do trabalho humano que se consolida sob o modo de produção capitalista. Nessa forma complexa do trabalho, ele se apresenta como trabalho em geral. Segundo Kosik (1989), o trabalho em geral não coincide com o trabalho em sentido econômico (trabalho assalariado/trabalho abstrato), mas é um pressuposto. Portanto, o trabalho como categoria econômica é uma atividade produtiva que cria uma forma de riqueza específica, e esse vai se manifestar como regulador das relações sociais.

O trabalho como categoria econômica (socio-histórico) assume diferentes formas sociais, por exemplo o trabalho feudal (forma de trabalho pré-capitalista), que é uma forma de trabalho particular. A particularidade do modo de produção capitalista é que ele faz surgir uma forma social que envolve diferentes modos de produção e formações sociais, que se constituiu em um mundo do trabalho sob a vigência do trabalho assalariado.

Nesse modo de produção, o trabalho em geral aparece como trabalho abstrato, categoria determinante na organização social da sociedade burguesa. O trabalho abstrato é fonte de riqueza socialmente produzida e é medido pelo tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de mercadorias.¹⁵

Estudar o capitalismo e sua sociabilidade é entender que, nesse modo de produção, a relação de produção e reprodução social estabelecida assumem a lógica da mercadoria. Marx, ao analisar a mercadoria, destaca o elemento-chave para compreender a sociedade capitalista: o valor (substância que define o modo de produção capitalista).

[...] o trabalho que constitui a substância dos valores é trabalho humano igual, dispêndio da mesma força de trabalho humana. A força de trabalho conjunta da sociedade, que se apresenta nos valores do mundo das mercadorias, vale aqui como uma única força de trabalho humana, embora consista em inúmeras forças de trabalho individuais. Cada uma dessas forças de trabalho individuais é a mesma força de trabalho humana que a outra, na medida em que possui o caráter de uma força de trabalho social média e atua como tal força de trabalho social média; portanto, na medida em que, para a produção de uma mercadoria, ela só precisa do tempo de trabalho em média necessário ou tempo de trabalho socialmente necessário. Tempo de trabalho socialmente necessário é aquele requerido para produzir um valor de uso qualquer sob as condições normais para uma dada sociedade e com o grau social médio de destreza e intensidade do trabalho (MARX, 2013, p. 162).

Segundo Jappe (2013), a análise da mercadoria é a parte mais revolucionária das investigações de Marx; é a parte fundamental do livro *O Capital*, pois Marx (2013) fez uma

¹⁵ Tempo de trabalho socialmente necessário é o tempo empregado para produzir um determinado produto. Segundo Jappe (2013, p. 27), “os valores das mercadorias não são outra coisa senão cristalizações dessa geleia que é o trabalho humano indiferenciado”. Portanto, o valor das mercadorias se altera, se a produtividade do trabalho for alterada.

análise detalhada da estrutura da mercadoria, do valor e do dinheiro. À primeira vista, parece não ter relevância estudar o capítulo da mercadoria, pois aparentemente “[...] a mercadoria, o dinheiro e o valor são coisas óbvias que conseguimos encontrar em quase todas as formas conhecidas de vida social” (JAPPE, 2013, p. 24). Mas, de acordo com o referido autor no que diz respeito à análise da mercadoria: “[...] a discussão só é possível no que respeita ao capital e à mais-valia [...] quando se trata de determinar a distribuição dessas categorias universais que regulam as trocas entre os homens” (JAPPE, 2013, 23).

Portanto, partindo da análise marxiana da mercadoria, consideramos que, como forma social, a mercadoria configura-se para além do objeto externo: é uma relação. Dessa forma, reflete o modo como as pessoas se relacionam, porém essa relação é reificada, ou seja, aparece como uma relação entre coisas.

Mas, afinal, o que é mercadoria?

A mercadoria compreendida no seu sentido ontológico e reflexivo, enquanto categoria deve ser apreendida como um modo de existência do ser social. Enquanto produto do trabalho humano, atende a uma necessidade humana, mas como mercadoria é produzida para ser trocada. Marx (2008, p. 57) expressa que “[...] a mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia”. É importante entender o seu significado nessa forma de sociedade.

A mercadoria é unidade dialética do valor de uso e do valor, ou seja, sintetiza essas duas determinações; é, da mesma forma, unidade do trabalho concreto e do trabalho abstrato que a constitui. O trabalho concreto produz valores de uso, ou seja, atende a necessidades humanas. O trabalho abstrato é o trabalho indiferenciado, medido pelo tempo de trabalho socialmente necessário, despendido na produção de mercadorias. O trabalho abstrato pode ser mensurado e quantificado, pode ser visto sob o valor de troca, porém o trabalho concreto é incomensurável.

Essa distinção entre o trabalho concreto e o trabalho abstrato é importante para compreender a dinâmica do capitalismo e pensar em formas de modificar essa forma de sociabilidade. No entanto, essas duas determinações do trabalho, na sociedade capitalista, são unidades dialéticas, e não podemos cometer o erro de pensar que acontecem em momentos distintos ou que são diferentes no processo de produção. Segundo Jappe (2013, p. 43), “[...] na produção de mercadorias todo trabalho é ao mesmo tempo trabalho abstrato e concreto”.

No que diz respeito à análise do objeto de estudo desta dissertação, o nosso interesse está em compreender o “[...] trabalho nas formas que ele assume sob as relações capitalistas

de produção” (BRAVERMAN, 1987, p. 54). Portanto, é de extrema relevância compreender que o trabalho na sociedade capitalista possui essa dupla determinação. Nesse sentido, o trabalho em geral, nessa sociedade aparece como forma de trabalho abstrato-concreto, que cria a forma específica de riqueza social: o valor. Portanto, entendemos que a categoria trabalho abstrato compreende essa dupla determinação do trabalho no capitalismo.

De acordo com Marx (2009), o valor da mercadoria é expressão histórica e social da forma social do trabalho no modo de produção capitalista, na qualidade de dispêndio de força de trabalho social. A mercadoria não é simplesmente um objeto vendido ou trocado, uma coisa óbvia. Sua contradição é difícil de perceber, mas, se for desvendada, permite compreender a sociedade como um todo. O grande achado de Marx foi encontrar a substância comum da mercadoria que é o trabalho abstrato – fundamento do valor.

O valor não pode ser confundido com o valor de troca. O valor é uma abstração e o valor de troca é uma expressão, uma forma fenomênica do valor. O valor é determinado pelo tempo médio necessário para produzir mercadorias, mas não tem existência empírica, é uma coisa sensível que existe na cabeça dos homens, ou seja, é uma abstração social, bem como a sua substância: o trabalho abstrato. Assim, o valor também é uma relação social que assume uma forma material, como a mercadoria e o dinheiro. Só que, apesar de sua existência material, é um conceito mental (JAPPE, 2013).

De acordo com Jappe (2013), o valor de uso e o valor sintetizado na mercadoria é uma contradição, sendo que essa dupla determinação não é harmônica, mas sim conflituosa. Quando se desenvolve o valor, ao mesmo passo desenvolvem-se suas contradições. A mercadoria contém um conflito permanente e dinâmico: o que é concreto, o que é real, se caracteriza como algo abstrato, sensível. Essas contradições são importantes para entender o caráter de fetiche do mundo das mercadorias e ajudam a compreender a mercadoria como uma categoria fetichista.

E se a mercadoria é a célula germinal de todo o capitalismo, isso significa que a contradição entre o abstrato e o concreto nela contida regressa em cada estágio da análise, constituindo de algum modo a contradição fundamental da formação social capitalista (JAPPE, 2013, p. 37).

O trabalho abstrato é específico do modo de produção capitalista. Ele é o segredo de tudo, sua faculdade de ser trocado, assim como qualquer mercadoria lhe dá um caráter social.¹⁶ E isso só acontece conforme o desenvolvimento do equivalente geral: o dinheiro, que

¹⁶ O segredo da expressão do valor, a igualdade e equivalência de todos os trabalhos porque e na medida em que são trabalho humano em geral, só pode ser decifrado quando o conceito de igualdade humana já possui a fixidez de um preconceito popular. Mas isso só é possível numa sociedade em que a forma-mercadoria

é a forma valor geral (surge como consequência do desenvolvimento da mercadoria). O dinheiro emerge da inversão entre o concreto e o abstrato na relação entre duas mercadorias e, por isso, apresenta-se como lei fundamental da sociedade burguesa. A mercadoria e o dinheiro são duas formas sociais, que Marx analisou para determinar a forma capital. Consideramos que o capital não é uma coisa, mas é uma relação social,¹⁷ que aparenta a forma de coisa e se restringe aparentemente a um objeto.¹⁸

[...] O dinheiro representa algo de abstrato – o valor –, e representa-o enquanto algo abstrato. [...] A mistificação contida na abstração mercantil é bem real: ela constitui a verdadeira natureza desse modo de produção [...] no dinheiro ela limita-se a aparecer de maneira mais notória do que na mercadoria. O dinheiro não representa os valores de uso na sua multiplicidade, antes é a forma visível de uma abstração social, o valor (JAPPE, 2013, p. 40).

Uma questão central que se encerra na mercadoria é que é fácil captá-la na sua aparência, isto é, é fácil captar o valor de troca e o dinheiro na sua forma fenomênica, assim como podemos perceber os trabalhos concretos. Agora, o trabalho abstrato e o valor estão na essência da mercadoria – que precisa ser desvendada –, portanto podem ser percebidos como forças abstratas. Marx se preocupou em retirar a aparência de “naturalidade” que o valor e o trabalho abstrato assumem na sociabilidade capitalista. Essas formas sociais assumem essa aparência de neutralidade por serem categorias fetichistas, “transformam” as relações sociais em relações entre coisas e ocultam a relação do trabalho como fundamento do valor de uso. O filósofo se interessou em descobrir sob que circunstâncias o trabalho se torna valor.¹⁹

A mercadoria é elemento fundamental que determina tudo no capitalismo: pessoas, produtos, relações. É importante sublinhar que o próprio produtor de mercadorias assume a

[Warenform] é a forma universal do produto do trabalho e, portanto, também a relação entre os homens como possuidores de mercadorias é a relação social dominante (MARX, 2013, p.189).

¹⁷ Capital é uma relação social entre homens possuidores de mercadorias. Na sociabilidade capitalista, os trabalhadores livres possuem a sua força de trabalho para vender e as personificações do capital possuem o capital para comprar o tempo social dessa força de trabalho. Segundo Mészáros (2011a), o capital é um sistema de mediações de segunda ordem que se estrutura sob as mediações de primeira ordem, ou seja, se estrutura no trabalho. É um processo contínuo, automático e incontrolável que se realiza como uma dominação abstrata.

¹⁸ Esse objeto, ao qual fazemos referência, é o dinheiro, a forma capital dinheiro. O capital existe como valor que se valoriza submetendo a força de trabalho às exigências de sua autorreprodução. De acordo com Marx (2013, p. 94), “o dinheiro representa essa espécie de valor, que se reproduz a si mesmo no fim de cada ciclo”. É importante compreender sua origem como tipo específico de mercadoria que toma forma de equivalente universal que desempenha uma função social. O dinheiro é uma forma universal de riqueza, enquanto o valor é um processo sem fim, ou seja, tem uma tendência de ultrapassar o seu limite quantitativo. No entanto, enquanto o dinheiro tem a capacidade de tudo comprar, é sempre um quantum determinado e limitado. A forma dinheiro tem um caráter qualitativo e quantitativo (JAPPE, 2013).

¹⁹ Marx (2013, p. 216) afirma que “[...] a economia política analisou, mesmo que incompletamente, o valor e a grandeza do valor e revelou o conteúdo que se esconde nessas formas. Mas ela jamais sequer colocou a seguinte questão: por que esse conteúdo assume aquela forma, e por que, portanto, o trabalho se representa no valor e a medida do trabalho, por meio de sua duração temporal, na grandeza de valor do produto do trabalho”. Portanto, Marx (2013) avança para além da aparência de naturalidade das formas valor e trabalho.

forma de mercadoria, por meio da venda da sua força de trabalho. Dessa forma, a força de trabalho em ação cria valor quando se configura na forma de objeto – de uma coisa. O trabalho, assim, aparentemente se representa no valor. Podemos afirmar que o trabalho vivo²⁰ cria a riqueza da sociedade ao produzir o valor e transforma o mundo em uma coleção de mercadorias. A força de trabalho enquanto mercadoria possui uma qualidade única: ela produz o valor.

Por isso, é essencial entender a crítica de Marx do valor, do dinheiro e da mercadoria, pois essas formas regulam as relações de produção,²¹ decorrentes do modo de produção capitalista em todos os aspectos. No modo de produção capitalista, generaliza-se a forma mercantil, no qual as relações sociais são reduzidas a troca por quantidades. Tudo pode ser mercantilizado, inclusive o próprio homem, pois esse modo de produção funda-se na mercantilização da força de trabalho.

Buscamos expor nesta seção a forma como a sociedade se organiza por meio do trabalho e como o trabalho no sentido ontológico constituiu o homem como ser social. Também expomos que, a partir das possibilidades e necessidades que surgem do próprio trabalho, foram desenvolvidas diversas formas de sociedade. E, com o surgimento do modo de produção capitalista, o trabalho abstrato passa a determinar as relações sociais, a forma dos homens produzirem sua própria existência. Essa categoria econômica (trabalho abstrato) é a substância comum da mercadoria. E, como consideramos que é o ser que determina a consciência, identificamos que é importante compreender a sociedade para apreendermos mais sobre o indivíduo. Por isso, entendemos que, na apreensão da categoria mercadoria, está a chave para compreensão das exigências da produção capitalista de reprodução das relações de produção reificadas, dos indivíduos alienados, dos processos educacionais mercadorizados etc.

1.2 Fetichismo da mercadoria e a alienação do trabalho

De acordo com Marx (2013), entendemos que a força de trabalho é uma potência e a sua utilização é o próprio trabalho. Esse trabalho é um processo entre o homem e a natureza, processo de trabalho simples que envolve a atividade orientada a um fim, o meio de trabalho e

²⁰ Força de trabalho em movimento.

²¹ Segundo Netto (2006), as relações de produção são determinadas entre os homens e a natureza e entre os próprios homens, possuem um caráter técnico e social. As relações de produção capitalista se constituem pela propriedade econômica das forças produtivas, portanto a sua substância está na formação das duas classes fundamentais.

o objeto de trabalho. Esse processo é finalizado no seu produto que é um valor de uso. No capitalismo, o processo de trabalho é um processo de produção de valor, de mais-valia, de capital. O capital é um modo de controle do metabolismo social e, dessa forma, altera e transforma o processo de trabalho, transformando-o na forma capitalista de produzir mercadorias, voltada para produzir valores de troca. Entendemos que, dialeticamente, o processo de trabalho transforma-se em processo de valorização (MARX, 2013).

O processo de produção, como unidade dos processos de trabalho e de formação de valor, é processo de produção de mercadorias; como unidade dos processos de trabalho e de valorização, ele é processo de produção capitalista, forma capitalista da produção de mercadorias (MARX, 2003, p. 351).

Com o surgimento da sociedade capitalista, ficaram consolidadas duas classes sociais fundamentais: os proprietários dos meios de produção e os assalariados que possuem sua força de trabalho para vender.²² Esse modo de produção colocou em cena duas forças antagônicas em disputa. Então, o capital é determinado por dois elementos: os meios de produção e a força de trabalho.²³ Segundo Braverman (1987, p. 54-55):

A produção capitalista exige intercâmbio de relações, mercadoria 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 a 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 e escravidão [...] Em terceiro, o propósito do emprego do trabalhador torna-se a expansão de uma unidade pertencente ao empregador, que está assim atuando como capitalista. O processo de trabalho começa, portanto, com o contrato ou acordo que estabelece as condições de venda da força de trabalho [...]

O capitalista compra a força de trabalho pelo seu valor de troca. Assim, paga um salário para o trabalhador por sua jornada de trabalho, nessa dinâmica, e se apropria de todo o valor de uso criado pelo trabalhador no processo de produção. O salário representa um valor inferior ao que foi produzido na jornada de trabalho e, com isso, o capitalista extrai o excedente (mais valor e/ou o seu lucro). O modo de produção capitalista tem como alicerce uma relação de exploração entre o capital e o trabalho. O trabalho abstrato oculta essa exploração; o trabalhador não percebe que o trabalho humano é fonte da riqueza social. E,

²² A estrutura da sociedade capitalista não se define somente pelas classes fundamentais, mas elas indicam as forças antagônicas presentes na sociedade. As classes assumem formas diferentes historicamente. Mas o mais importante é saber que, enquanto houver exploração do mais-valor, não está superada a sociedade de classes, nem a alienação.

²³ É necessário também compreender o processo de formação da classe trabalhadora. Marx (2013) esclarece esse processo no capítulo que discute a fase da acumulação primitiva. A formação da classe trabalhadora foi um processo de expropriação da propriedade dos objetos e dos meios do seu próprio trabalho. Uma expropriação violenta que transformou os produtores diretos em uma massa de indivíduos despossuídos, pobres e dependentes da venda de sua própria força de trabalho para sobreviver.

assim como as demais mercadorias no capitalismo, a força de trabalho é medida/reduzida ao tempo de trabalho socialmente necessário.

Ao longo das transformações das formações sociais capitalistas, processualmente durante a consolidação do modo de produção capitalista, o trabalhador foi gradativamente sendo submetido ao trabalho abstrato, tornando-se, por fim, um trabalhador assalariado e alienado, pois essa forma de sociabilidade se consolida quando o trabalhador perde o controle do seu processo de trabalho, na medida em que é expropriado dos elementos que fazem parte do processo de trabalho, principalmente quando perde a posse dos meios de produção.

Portanto, com o desenvolvimento do processo de trabalho capitalista, o trabalho em geral também assume a forma de trabalho alienado. O homem é alienado dos elementos do processo de trabalho, ou seja, o processo de valorização também se constitui um processo de alienação.²⁴ O trabalho assalariado oculta a exploração da força de trabalho, e os trabalhadores têm uma falsa ideia de que o salário remunera todo o seu trabalho. O capital implica uma reificação das relações sociais, e a relação entre as pessoas aparece como relação entre coisas. Nisso, o trabalho, então, objetiva-se de forma alienada/estranhada. Segundo Barbosa (2014, p. 294):

Marx identifica na contradição entre proprietários e não proprietários a chave da compreensão da realidade capitalista. Evidência que a riqueza gerada pelo trabalho não pertence ao trabalhador e que a apropriação do proprietário do capital constitui a pobreza do trabalhador, de modo que o objeto do trabalho é estranho ao trabalhador e se volta contra ele, oprime-o.

A essa contradição entre proprietários e não proprietários podemos chamar de contradição entre o capital e o trabalho. Toda a riqueza produzida no modo de produção capitalista gera uma desigualdade social. Quanto maior a riqueza nas mãos do capital, maior a pobreza de grande parte da população. O trabalhador, enquanto produtor da riqueza socialmente produzida, não se apropria do produto do seu trabalho e se encontra em uma condição de estranhamento. Portanto, mesmo produzindo a riqueza nessa situação de exploração, o trabalhador não enxerga essa sua condição na dinâmica do capital. Esse processo de compra e venda da mercadoria força de trabalho é naturalizado. O trabalho abstrato é um trabalho estranhado, um trabalho alienado. O estranhamento gerado pela

²⁴ Não faremos uma reflexão mais ampliada sobre alienação nesta parte do estudo, mas é importante saber que a sociabilidade do capital é responsável pela forma trabalho assalariado que é fundamento da mercantilização, da própria alienação da força de trabalho. De acordo com Antunes (2018, p. 95), “com a generalização da forma mercadoria e do trabalho abstrato, temos a efetivação de um momento histórico em que ocorre uma forte aproximação entre estranhamento e a exteriorização”. Essas duas categorias fazem parte do complexo social da alienação. A exteriorização está presente em todo processo de trabalho, e o estranhamento está presente no trabalho assalariado do capitalismo – apresenta uma dimensão de negatividade. Sobre essa discussão, é importante ver Marx (2004), Lukács (2013) e Mészáros (2006).

alienação desse modo de produção capitalista “[...] se faz no cenário da expansiva socialização da mercadoria, quando a existência humana depende da ida ao mercado” (BARBOSA, 2014, p. 292).

A atividade laborativa (produtiva) estruturada nos moldes capitalistas faz com que o trabalho tenha essa acepção particular de ser alienado. Segundo Mészáros (2006, p. 81), “[...] a atividade produtiva é, então, atividade alienada quando se afasta de sua função apropriada de mediar humanamente a relação sujeito-objeto entre homem e natureza”, ou seja, a estrutura da sociedade burguesa é alienada. Conforme Antunes (2012, p. 34), “[...] o conceito de alienação é o denominador comum do sistema filosófico marxiano”. A alienação é humanamente produzida e reproduzida, o trabalho alienado é a estrutura do capitalismo, e a alienação do trabalho é a raiz de todo o complexo de alienações existentes.

Entendemos que alienação é tudo aquilo que historicamente é obstáculo da mediação direta estabelecida entre o homem e a natureza. A alienação nasce com a subordinação do conjunto de mediações de primeira ordem ao capital. Segundo Mészáros (2006), o trabalho, entendido como relação direta entre ser humano e natureza, constitui aquilo que o autor chama de mediações de primeira ordem ou mediações primárias (ontologicamente fundamental do homem com a natureza). As mediações de segunda ordem são entendidas na “[...] inter-relação original do homem com a natureza que é transformada na relação entre trabalho assalariado e capital” (MÉSZÁROS, 2006, p. 82).

Assim, na atividade produtiva, sob o primeiro de seus aspectos ontológicos duais, a natureza medeia a si mesma, com a natureza; e, sob o segundo aspecto ontológico – em virtude de que a atividade produtiva é inerentemente atividade social –, o homem medeia a si mesmo com o homem. As mediações de segunda ordem mencionadas acima (institucionalizadas na forma de divisão do trabalho – propriedade privada – intercâmbio capitalistas) perturbam essa relação e subordinam a própria atividade produtiva, sob o domínio de uma “lei natural” cega, às exigências da produção de mercadorias destinada a assegurar a reprodução do indivíduo isolado e reificado, que não é mais do que um apêndice desse sistema de determinações econômicas (MÉSZÁROS, 2006, p. 81).

E mais:

As mediações de segunda ordem do capital – ou seja, os meios alienados de produção e suas “personificações”; o dinheiro; a produção para troca; as variedades da formação do Estado pelo capital em seu contexto global; o mercado mundial – sobrepõem-se, na própria realidade, à atividade produtiva essencial dos indivíduos sociais e na mediação primária entre eles (MÉSZÁROS, 2011a, p. 71).

Esse segundo sistema de mediações introduz, na sociedade capitalista, elementos alienantes e coloca o ser humano, o trabalho e os diferentes complexos sociais como meios de reprodução do capital. Na sociedade burguesa, o processo de humanização – homem como ser

social – se transforma em um processo de desumanização, na medida em que o homem sofre um processo de reificação, que é possibilitado pelo processo de alienação do trabalho. O modo de produção capitalista configura as melhores condições de reprodução do sistema sociometabólico do capital. Tendo em vista que sua reprodução deve ser constante e em escalas cada vez maiores, produzir também é reproduzir as condições para que essa produção aconteça no ritmo que o capital necessita.

O sistema de sociometabolismo do capital é poderoso e abrangente, tendo seu núcleo constitutivo formado pelo tripé capital, trabalho e Estado, sendo que estas três dimensões fundamentais do sistema são materialmente constituídas e inter-relacionadas e é impossível superar o capital sem a eliminação do conjunto dos elementos que compreende este sistema (ANTUNES, 2011, p. 16).

Esse núcleo do sistema do capital ganha força na sociedade moderna, com o capitalismo. Em formações sociais anteriores, o capital e o trabalho se expressavam de forma diferente. Porém, com o surgimento do capital mercantil e sua expansão, o capital alcança sua fase de pleno desenvolvimento com predominância na produção de mercadorias. Assim, na origem da sociedade moderna – capitalista – podemos identificar que a forma predominante de capital, enquanto propriedade, era caracterizada pelo capital industrial; o estágio correspondente da economia política era a política econômica liberal; o trabalho assalariado era a forma de trabalho dominante (MÉSZÁROS, 2006).

As formações sociais que precederam a sociedade capitalista foram sendo dissolvidas. Antes, os trabalhadores não eram separados das condições objetivas de sua produção. No caso da formação social capitalista, historicamente, de forma processual, foi ocorrendo a subsunção formal e real do trabalho ao capital. Por exemplo, o surgimento da indústria de grande escala é caracterizado por Marx (2013) como momento de subsunção real do trabalho ao capital, associado à produção de mais valor relativo.²⁵

A subsunção formal do trabalho ao capital se dá na primeira forma de subordinação do trabalho, quando os capitalistas se apropriam dos meios de produção dos trabalhadores por meio da coerção. É importante estudar o capítulo 24, “A assim chamada acumulação primitiva”, do livro *O Capital: crítica da economia política*, para apreender com profundidade o processo de formação da classe trabalhadora e capitalista. Queremos chamar a

²⁵A compreensão desses conceitos é de extrema relevância para compreender a etapa do capitalismo correspondente à passagem do capitalismo concorrencial para o capitalismo monopolista, momento em que a produção de mais valor absoluto dá lugar à extração de mais valor relativo. Pois é uma fase crescente da economia, momento em que a divisão do trabalho se modifica, tendo em vista que a produção se torna, cada vez mais, socializada. Quando a maquinaria domina o processo de trabalho, caracteriza-se a subsunção real do trabalho e do trabalhador ao capital; nesse momento, o trabalhador perde a posse do instrumento de trabalho.

atenção com essa referência para o momento histórico do surgimento da confrontação de dois tipos de possuidores de mercadorias:

[...] de um lado, possuidores de dinheiro, meios de produção e meios de subsistência, que buscam valorizar a quantia de valor de que dispõem por meio da compra de força de trabalho alheia; de outro, trabalhadores livres, vendedores da própria força de trabalho e, por conseguinte, vendedores de trabalho (MARX, 2013, p. 315).

Desse modo, tanto os trabalhadores livres quanto os capitalistas são produtos do processo de desenvolvimento e complexificação do capital. Entendemos que o capital também é uma categoria histórica e social e, além disso, enquanto processo, também está em constante movimento, por isso é extremamente dinâmico. O capital é um mecanismo incontrolável de controle sociometabólico que “antecede ao capitalismo e também é posterior a ele” (MÉSZÁROS 2011a, p.16). O sistema de sociometabolismo do capital é um complexo que se caracteriza pela divisão hierárquica do trabalho, subordinando sua função vital ao próprio capital e, dessa forma, aliena o trabalho. Além disso, o Estado faz parte desse sistema como elo de complementação, contribuindo para a realização de sua dinâmica totalizadora, na medida em que lida com as contradições da reprodução exponencial do valor.

O capital não tem limites para sua expansão, constituindo-se como um sistema incontrolável, até porque só pode sobreviver em constante movimento, ou seja, produzindo e se reproduzindo incessantemente. O capital é uma relação cuja essência é seu próprio movimento e sua substância é o trabalho. Para sobreviver, o capital precisa usurpar o trabalho, dessa forma necessitando dominá-lo e explorá-lo. Essa dominação está ancorada e é viabilizada com o surgimento do Estado moderno como estrutura político-jurídica que assume o papel de legitimar a exploração e a alienação precedente dessa forma de sociabilidade.

A formação do Estado moderno é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema. O capital chegou à dominância no reino da produção material paralelamente ao desenvolvimento das práticas políticas totalizadoras que dão forma ao Estado moderno (MÉSZÁROS, 2011a, p. 106).

O Estado, no capitalismo, se envolve na produção e reprodução do capital, e sua função é reiterar politicamente a dominação do capital sobre o trabalho, precisamente sobre os trabalhadores, ainda que as condições de trabalho estejam pautadas nas relações de produção capitalista, ou seja, na separação entre os possuidores dos meios de produção e aqueles que só têm a força de trabalho para vender. E, dessa forma, os trabalhadores são obrigados a vender sua força de trabalho voluntariamente, e o Estado precisa manter o modo de produção capitalista como algo natural e evidente por si mesmo. De acordo com Marx (2013), no desenrolar do sistema capitalista, os trabalhadores reconhecem as exigências desse modo de

produção como lei natural seja por meio da tradição, do hábito ou da educação, que contribui para manter essa relação de produção.

O Estado tem o papel de manter a separação entre os meios de produção e produtores, reforçando a alienação que estrutura a forma de sociabilidade burguesa. Essa separação é um atributo essencial à reprodução em escala crescente. Além disso, o trabalhador, nessa forma de sociabilidade, precisa provar sua capacidade produtiva, sua disponibilidade para produzir riqueza ou perecer. Com isso, o imperativo do capital sujeita diferentes áreas relacionadas à reprodução social, tais como: saúde, educação, cultura, comércio etc. Enfim, a existência do sistema do capital está relacionada à sua capacidade de reprodução devido aos seus componentes orgânicos: capital, trabalho (trabalhadores) e Estado (MÉSZÁROS, 2011a, 2011b).

É importante esclarecer a dinâmica da inter-relação entre esses componentes: o capital é um processo que está sempre em movimento; ele só sobrevive se estiver em movimento, reproduzindo-se superando todos os obstáculos que possam impedir seu processo de valorização, ou seja, expropriando o trabalhador.

O Estado é o elemento complementar desse processo, assegurando essa relação de expropriação. Essas três dimensões: capital, trabalho e Estado são articulados e alinhados para cumprir as exigências da produção de mercadorias, garantindo a reprodução do indivíduo reificado e essa forma de sociabilidade alienada.

As obras de Mézáros (2011a; 2011b) são importantes, pois nos fazem refletir e apreender o sistema de controle sociometabólico e a sua expansão como incontrolável e nos ajudam a compreender o contexto de crise estrutural do capital. O autor demonstra a falência nos dois sistemas estatais regulação e controle das relações capitalistas, que foram desregulamentados com a fase endêmica e permanente de crise estrutural do capital. Crise que nos coloca como imperativo uma lógica destrutiva dominante na atualidade.²⁶

A produção de mercadorias não tem controle; nessa mesma direção, a troca de mercadorias também não é regulada, pois é mediada pelo automovimento do valor. Mézáros (2011a) afirma que o sistema do capital na forma de sistema global é incontrolável, chegando a ser, em sua essência, destrutivo e autodestrutivo em sua própria lógica. Ressaltamos a seguinte afirmação de Antunes:

Expansionista, destrutivo e, no limite, incontrolável, o capital assume cada vez mais a forma de uma crise endêmica, como um depressed continuum, como uma crise

²⁶ A proposta de discussão do próximo tópico do texto é apreender e refletir sobre a dinâmica do capital, trabalho e Estado nesse processo de transição da fase dos ciclos para o período da crise estrutural.

cumulativa, crônica e permanente, com a perspectiva de uma “crise estrutural cada vez mais profunda”, ao contrário da sua conformação anterior, cíclica, que alternava fases de desenvolvimento produtivo com momentos de “tempestade” (2011, p. 18).

Capitalismo é crise, porque a mercadoria é crise. A mercadoria é crise, pois encerra a contradição fundamental do modo de produção capitalista, porque nela consiste um conflito perene e dinâmico entre o abstrato e o concreto. Nisso, ela, constantemente, precisa procurar formas, meios para evitar que essa contradição não exploda (JAPPE, 2013). Percebemos claramente como é relevante apreender neste estudo as determinações da mercadoria no capitalismo, principalmente porque, enquanto categoria de análise marxiana, a mercadoria é a forma elementar de riqueza e célula germinal da sociedade capitalista (MARX, 2013). E, diante da sociedade burguesa, o trabalho alienado e o valor de troca servem à mercadoria como fundamento e finalidade (JAPPE, 2013).

Salientamos que a mercadoria é uma categoria fetichista por seu valor ser criado pelo trabalho abstrato, ou seja, o fetiche provém do caráter social do próprio trabalho que faz o trabalho abstrato se tornar realidade social, enquanto ele é uma abstração social. Esse fenômeno é típico do modo de produção capitalista. Por isso, as formas abstratas são possíveis de serem vistas na sociabilidade do capital com mais facilidade.

O fetichismo da mercadoria faz com que a relação entre os homens se apresente como relação entre coisas, possibilita o estranhamento do homem em relação ao produto do seu trabalho, ao seu ser genérico, de si mesmo e aos outros homens. O fetichismo é a própria inversão da realidade, haja vista que o produto do trabalho aparece como mercadoria (valor de troca). Essa alienação condicionada pelo fetichismo da mercadoria parte do seu caráter contraditório, pois as coisas parecem ter vontade própria, de modo que o processo de produção governa os homens e determina a contraposição entre capital e trabalho.

Os homens não têm consciência disso, acreditando que essa condição faz parte de uma lei natural, e, de maneira inconsciente, o homem deixa de ser criador, livre e consciente da sua atividade sensível. Dentro do processo de expropriação e exploração do capital, torna-se um ser estranhado. A consequência disso é que o trabalho se transforma em um meio de vida tortuoso, no qual a riqueza, os privilégios e a oportunidade dos capitalistas são a degradação dos trabalhadores. Em resumo,

[...] a alienação se articula a teoria do valor porque a relação de troca entre capital e trabalho supera a aparente circulação simples de mercadoria, provocando a separação entre condições subjetivas (saber do trabalho/produção do valor) e condições objetivas (propriedade dos meios de produção e dos produtos). O trabalhador aliena-se da riqueza social objetivada, gerada pelo seu trabalho [...] se a riqueza se amplia continuamente isso se faz em oposição ao trabalho, pois quanto mais o trabalho se objetiva mais o mundo se contrapõe como estranho, como

propriedade alheia. A propriedade do capital é a condição primeira e permanente das relações capitalistas, amplia-se com a expropriação da propriedade do trabalho, aprofundando a separação entre trabalho vivo e objetivado (BARBOSA, 2014, p. 296).

Assim, Marx (2008, p. 94) explica que “[...] a mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens”. A relação entre os homens assume a forma de relação social entre coisas. Essa sociabilidade do capital, que coloca em cena a reificação das relações sociais, em que todas as esferas da vida são mercadorizadas, provoca o crescimento de disparidades sociais. A humanidade fica a serviço das relações mercantis; os indivíduos ficam subordinados ao valor, corporificado no dinheiro. O homem só pensa em adquirir dinheiro para comprar mercadorias. Jappe (2013) busca demonstrar que o dinheiro é a expressão das relações alienadas e aponta que o aspecto social de uma coisa ou trabalho não é a sua utilidade, mas sim a sua capacidade de transformar-se em dinheiro:

A dialética entre valor de uso e valor, trabalho concreto e trabalho abstracto, comporta o facto de o valor e a sua substância, o trabalho abstracto serem potências destrutivas [...] a socialidade fica privada de qualquer conteúdo concreto, e a relação social fica reduzida a troca de quantidades (JAPPE, 2013, p. 57).

Como o fim único desse sistema é a busca constante pela valorização do capital, o dinheiro passa a ser o único objetivo das *personas* do capital, pois, segundo Harvey (2013, p.41), o capital é “[...] um processo em que o dinheiro é perpetuamente enviado em busca de dinheiro”. Esse processo proporciona a reprodução de potências destrutivas para a sociedade. A individualidade da busca econômica por dinheiro se sobrepõe à coletividade no conjunto das relações. Para o capitalista,²⁷ o que importa é valorizar seu capital, até porque capital é valor que se valoriza, e, para isso acontecer, precisa estar em constante movimento. Segundo Marx (2013, p.812), a função do capitalista é enriquecer. Não existe capitalismo sem reprodução ampliada de valor e acumulação de capital, e para acumular o capitalista depende da exploração da força de trabalho. Quanto maior a exploração dos trabalhadores, maior é a extração de mais-valia e maiores são os lucros do capitalista.

O capitalismo, assumindo sua forma típica, produzindo em grande escala, pode alcançar superlucros reiteradamente. A acumulação depende do movimento do capital que não se esgota na produção, pois a rotação do capital também abrange momentos na circulação. Para o capitalista, interessa diminuir o fluxo permanente da rotação do capital, usualmente incorporando tecnologias para intensificar o ritmo do trabalho e diminuir os

²⁷ É importante esclarecer que capitalistas são “pessoas na medida em que elas constituem a personificação de categorias econômicas, as portadoras de determinadas relações e interesses de classes” (MARX, 2013, p.116).

custos da produção, inclusive o da força de trabalho. Além disso, como não basta somente explorar a força de trabalho na produção, os capitalistas ainda precisam competir entre si. Nesse circuito, a concorrência aparece como alavanca para o capital, aparece como força abstrata do valor e, no que diz respeito ao capitalista individual, implica a persona acumular ou desaparecer. Partimos da seguinte compreensão:

Por que os capitalistas reinvestem na expansão, em vez de consumir seus lucros em prazeres? Esse é o lugar em que “as leis coercitivas da concorrência” desempenham um papel decisivo. Se eu, como capitalista, não reinvestir em expansão e um rival o fizer, então depois de um tempo eu provavelmente estarei fechando as portas. [...] Isso pressupõe, no entanto, um ambiente competitivo [...] há, contudo, outra motivação para reinvestir. O dinheiro é uma forma de poder social que pode ser apropriado por particulares. Além disso, é uma forma de poder social que não tem limites inerentes (HARVEY, 2013, p.43).

A dinâmica capitalista direciona-se para o aumento do capital, e essa tendência tem um impacto nas condições de sobrevivência da classe trabalhadora. O desenvolvimento do capital é dinamizado por três tendências: concorrência, concentração e centralização. A dinâmica desse processo aumenta o exército industrial de reserva.²⁸ Com a concorrência, o capitalista individual é estimulado a competir, diminuir a rotação do capital, diminuir custos, acumular e explorar a mais-valia. Para isso, busca o recurso das inovações tecnológicas, a fim de ficar bem posicionado na competição que se instala.

Os capitalistas que possuem grandes massas de capital saem na frente, concentrando ainda mais capital. A acumulação está conectada ao progresso, ou seja, ao desenvolvimento de tecnologia. Essa concepção de progresso é contraditória, na medida em que é uma concepção ideológica que apreende a acumulação de forma acrítica. Não é à toa que essa sociedade construída pelo modo de produção capitalista é chamada de sociedade moderna.

O capitalismo foi um modo de produção que trouxe para o mundo o progresso da industrialização em conjunto com as conquistas dos direitos de cidadania. Não se pode negar o “caráter civilizatório” e “humanizador” desse modo de produção, e isto é uma contradição: ao mesmo tempo que o capitalismo se expande e dá um caráter cosmopolita a todos os países, provoca uma desigualdade social exacerbada. Portanto, esse progresso, do ponto de vista do capital, representa o caráter civilizatório e humanizador desse sistema. Esse progresso, que

²⁸ Segundo Marx (2013), o capital cria sistematicamente uma superpopulação relativa ou um exército industrial de reserva por meio do seu processo de acumulação e centralização crescentes, na medida em que com o aumento do capital constante diminui o capital variável incluído no processo produtivo, ou seja, diminui o quantitativo de trabalhadores, aumentando o número de desempregados. Entendemos como uma população sobrando que não está inserida formalmente no processo produtivo. Esse exército industrial de reserva é fundamental para manter o capitalismo e seu tripé estruturante, pois atua como uma condição de existência desse modo de produção. Para uma discussão mais aprofundada desta categoria, é importante fazer a leitura do livro *O Capital*. Ver Marx (2013).

surge com o desenvolvimento das forças produtivas, traz implicações na dinâmica de concentração e centralização do capital.

A concorrência entre capitais dinamiza o desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo. O impulso da concorrência implica em uma tendência à concentração e centralização de capital, sendo que a centralização se configura no aumento da massa de capital com a fusão de capitais existentes sendo absorvidos e concentrados. Esse movimento de concentração e centralização modifica a dinâmica da concorrência. Ao longo do desenvolvimento da sociabilidade burguesa, a dinâmica da concentração e centralização de capitais contribuiu para a formação de monopólios. E, nesse contexto, a concorrência, em conjunto com o crédito, começou a servir como alavancas para essa centralização de capitais.²⁹ De acordo com Marx (2009, p. 730), “[...] a concorrência e o crédito desenvolvem-se na medida em que amplia a produção e acumulação”. Nesse sentido, investimentos em tecnologia contribuem para a acumulação do capital, uma vez que permite ao capitalista diminuir seus custos com a produção (com o trabalho) e concorrer com seus pares.

O progresso que a indústria trouxe para a sociedade nos primórdios do capitalismo, os avanços tecnológicos, como um todo, e os avanços democráticos, que instituíram a cidadania moderna, configuraram-se como benefícios da modernidade, porém com custos para os trabalhadores. Ao longo do processo de industrialização do capitalismo, ocorreu uma valorização do trabalho morto (aumento do capital constante sob a forma de máquinas, de tecnologia) em detrimento do trabalho vivo (força de trabalho). Isso porque, para Marx (2008, p. 717), “acumular capital é, portanto, aumentar o proletariado”,³⁰ ou seja, com o desenvolvimento das forças produtivas acontece um aumento do exército industrial de reserva.

Mas esse aumento do exército industrial de reserva, aparentemente, não é um problema para o capitalista, pois o que importa para o capital é o desenvolvimento das forças produtivas, que faz gerar um aumento na produtividade do capital e, conseqüentemente, ocorre uma ampliação na massa total da mais-valia. Portanto, as mudanças na composição orgânica do capital aumentam os fatores objetivos e diminuem os fatores subjetivos na produção de mercadorias. A princípio, esse fenômeno não é uma questão para o capital.

²⁹ Veremos no próximo capítulo uma discussão mais detalhada sobre o capitalismo monopolista.

³⁰ De acordo com Antunes (2018), Marx e Engels consideravam classe trabalhadora e proletariado sinônimos; sendo assim, também não faremos tal distinção. Para o autor, classe trabalhadora engloba o conjunto de trabalhadores manuais, mas também incorpora a totalidade do trabalho social e a totalidade do trabalho coletivo e compreende a totalidade das trabalhadoras e dos trabalhadores assalariados que possuem a sua força de trabalho para vender. Concordamos com essa perspectiva de análise do autor sobre a configuração da classe trabalhadora na atualidade.

Portanto, reprodução ampliada do capital é sinônimo de produção e reprodução do exército industrial de reserva, ou seja, de aumento da massa de desempregados. E, para além da questão do desemprego, a acumulação capitalista estimula o processo de pauperização da classe trabalhadora. E mais, segundo Marx (2013, p. 794), “[...] o processo capitalista de produção [...] produz não apenas mercadorias, não apenas mais-valor, mas produz e reproduz a própria relação capitalista: de um lado, o capitalista, do outro, o trabalhador assalariado”. Esse é o ponto importante da reflexão que pretendemos fazer neste estudo, que consiste em pensar o processo de produção dos indivíduos sociais, produção que corresponde sempre a uma etapa do desenvolvimento das forças produtivas, visto que o processo de produção capitalista é um processo de reprodução das relações sociais capitalistas.

Enfim, o resultado do processo de acumulação capitalista é a polarização da concentração de riqueza com uma ampliação da pobreza. Marx percebe essa polarização como uma lei de caráter tendencial, chamada de lei geral da acumulação capitalista. Desse modo, ele descreve a lei geral da acumulação:

Quanto maiores forem a riqueza social, o capital em funcionamento, o volume e o rigor de seu crescimento e, portanto, também a grandeza absoluta do proletariado e a força produtiva de seu trabalho, tanto maior será o exército industrial de reserva. A força de trabalho disponível se desenvolve pelas mesmas causas que as forças expansivas do capital. A grandeza proporcional do exército industrial de reserva acompanha, pois, o aumento das potências da riqueza. Mas quanto maior for esse exército de reserva em relação ao exército de ativos de trabalhadores, tanto maior será a massa de superpopulação consolidada, cuja miséria está na razão inversa do martírio de seu trabalho. Por fim, quanto maior forem as camadas lazentas da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior será o pauperismo oficial. Essa é a lei geral, absoluta, da acumulação capitalista (MARX, 2009, p. 748).

Assim, na busca por acúmulo de riquezas, no movimento constante de valorização do capital, é desenvolvida a relação contraditória entre capital e o trabalho; a acumulação de capital resulta simultaneamente na acumulação de miséria. Essa tendência da lei geral da acumulação vem sendo comprovada historicamente no desenvolvimento do modo de produção capitalista, evidenciada principalmente nas crises do capital. Diante disso, inferimos que o capital é um movimento dinamizado por contradições imanentes e essas contradições tensionam o modo de produção capitalista, ocasionando crises.

Enfim, o mundo do capital é o mundo das mercadorias, e esse mundo foi socialmente construído; não é natural. O fetichismo da mercadoria configura um mundo invertido em que tudo e todos são contrários de si mesmo. A mercadoria é uma das categorias de base do capitalismo. Segundo Jappe (2013), Marx faz uma crítica às categorias de base do capitalismo para além desse modo de produção. É importante ter centralidade na análise da mercadoria,

principalmente no processo de mercadorização da força de trabalho, porque, quando a força de trabalho se transforma em mercadoria, se estabelece a força do seu fetiche, que faz vigorar esse modo de produção, o qual só existe por intermédio dessa relação de compra e venda da força de trabalho.

Para Marx, o homem moderno, cuja atividade reveste a forma de uma mercadoria ou se representa num valor, corresponde ao selvagem que adora um ídolo de madeira, e um quilo de batatas comprado num supermercado não é mais racional do que um totem (JAPPE, 2013, p. 34).

O homem moderno é esvaziado de significado, pois está envolvido no processo de mercadorização e a consequência disso é uma vida motivada pela busca por mercadorias, à custa do empobrecimento e da exploração da sua força de trabalho. O metabolismo do capital, sob a lógica da mercadoria, gera um mundo desigual e, diante dessa realidade, os “benefícios” da modernização são medíocres. Constatamos que, ao mesmo tempo que o capitalismo se intitula como modernizador e civilizador, simultaneamente realiza um processo de barbarismo. Concluimos que o fetichismo da mercadoria leva à barbárie por meio do trabalho alienado, pois, segundo Mészáros:

O sistema do capital se baseia na alienação do controle dos produtores. Neste processo de alienação, o capital degrada o trabalho, sujeito real da reprodução social, à condição de objetividade reificada – mero “fator material de produção” – e com isso derruba, não somente na teoria, mas na prática social palpável, o verdadeiro relacionamento entre sujeito e objeto (MÉSZÁROS, 2011a, p. 126).

Estamos convencidos de que uma das exigências do fetichismo da mercadoria é manter a alienação do trabalho, pois o trabalhador deve aceitar permanentemente sua sujeição ao capital, sob o símbolo de “trabalhador livre”. Portanto, deve se manter como um mero fator material de produção, desempenhando suas funções produtivas sem contestar essa forma de sociabilidade. O reconhecimento das exigências desse sistema como leis naturais é o elemento que outorga essa relação de produção, e isso só é possível mantendo a alienação.

Um pressuposto para manter o sistema do capital é a existência de trabalhadores alienados. Essa alienação acontece na medida em que, no final do processo de trabalho, a objetivação da subjetividade do trabalhador (resultado do seu trabalho) deixa de pertencê-lo, ou seja, o objeto produzido, que objetivou o indivíduo, dele se aliena. A questão da alienação, segundo Mészáros (2006, p. 130) “[...] está diretamente relacionada à questão do produto excedente e da mais-valia; e as várias fases *no* desenvolvimento da economia política”. E o autor também ressalta que:

Assim, o desenvolvimento da economia política, do sistema monetário até a economia política liberal, corresponde ao desenvolvimento histórico da propriedade agrária feudal até o capital industrial, e da total dependência política do trabalho (servidão) até o trabalho industrial politicamente emancipado (MÉSZÁROS, 2006, p. 130).

Ou seja, todo esse desenvolvimento corresponde aos avanços das forças produtivas que impulsionam as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho. Já foi citado que pretendemos refletir sobre o processo de produção dos indivíduos sociais, mais precisamente da produção dos trabalhadores na fase atual do capitalismo. Isso posto, pretendemos analisar o sistema do capital na sua fase mais desenvolvida, pensando a relação dos seus componentes orgânicos: capital, trabalho (trabalhadores) e Estado, com ênfase no período em que o sistema do capital se universaliza. Portanto, nosso objetivo é compreender o sistema capitalista, buscando apreender historicamente suas mazelas, em suas diferentes formas de alienação. Então, pretendemos compreender a conjuntura histórica, política e econômica do surgimento e desenvolvimento da política neoliberal e suas determinações para o sistema do capital nos próximos tópicos de discussão deste capítulo.

Ressaltamos a relevância do que Marx (2013) escreveu sobre a mercadoria para analisar e compreender o processo de desenvolvimento histórico desse modo de produção. Toda essa discussão é importante para contextualizar as mudanças no padrão de acumulação capitalista por meio dos ciclos do capital e também para refletir sobre a dinâmica do sistema do capital no contexto de crise estrutural. Por isso, é relevante compreender a lei geral da acumulação que reconfigura a dinâmica das relações de produção e das forças produtivas.

Compreender a contradição fundamental do capital que se encerra na categoria mercadoria é essencial para analisar as crises do capitalismo, haja vista que a oposição entre o valor de uso e o valor de troca é um dos determinantes da crise do valor, na medida em que o valor de troca predomina sobre o valor de uso nessa sociabilidade. O capitalismo não funciona sem essas contradições.

Portanto, todas essas determinações do sistema do capital e da forma de sociabilidade burguesa expostas neste capítulo são necessárias para entender o processo de conformação da classe trabalhadora e de formação/educação dos indivíduos para o mundo do trabalho. Até porque, de acordo com Mézáros (*apud* ANTUNES, 2012, p. 16) “[...] o trabalho é tanto ponto de partida quanto ponto de chegada da concepção de educação”. Além disso, para o referido autor, existe entre as esferas do trabalho e da educação uma conexão ontológica.

No próximo capítulo, apresentaremos como o movimento do valor se desenvolveu no período do capitalismo monopolista, tendo em vista, que essa é uma fase importante, que nos

ajuda a compreender a dinâmica entre o Estado, o capital e o trabalho (trabalhadores) na atualidade. Essa dinâmica, essa relação que constitui o sistema do capital determina as relações sociais que configuram o mundo do trabalho, o modo de viver em sociedade, as instituições, os processos educativos etc. Nessa fase do capitalismo, são elaboradas as teorias de desenvolvimento que dão sustentação a vínculo concreto entre o trabalho e a educação (em suas formas concretas).

2 SOCIABILIDADE BURGUESA: REPERCUSSÃO NA VIDA DOS TRABALHADORES

Neste capítulo apresentamos a dinâmica do sistema do capital na fase de expansão do capitalismo monopolista, evidenciando o perfil dos trabalhadores no período, ou seja, apresentando a configuração da classe trabalhadora correspondente ao modo de produção taylorista/fordista. Este capítulo está dividido em duas partes: veremos na primeira seção uma análise do sistema do capital, no período do capitalismo monopolista, fase importante que apresenta precedentes fundamentais da crise estrutural do capital que está em curso. Consideramos fundamental essa análise, pois descrevemos o contexto histórico e social do surgimento da teoria do capital humano articulada as teorias de desenvolvimento.

Na segunda parte deste capítulo, realizamos uma análise das características, do perfil dos trabalhadores na atualidade, ou seja, analisamos a configuração atual da classe trabalhadora. Identificamos que a classe trabalhadora hoje é o resultado do processo de profundas transformações dos anos 1970/1980 do mundo do trabalho.

Na subdivisão desta seção, realizamos uma discussão sobre o papel das políticas neoliberais no contexto atual. Objetivamos desvelar a dimensão estratégica do neoliberalismo, pois compreendemos que essa pragmática impacta na configuração da classe trabalhadora e nos processos formativos/educativos dos trabalhadores.

2.1 Capitalismo monopolista: considerações sobre o mundo do trabalho e a configuração da classe trabalhadora

Como já indicado, faremos algumas considerações sobre a fase do capitalismo monopolista, dando ênfase às transformações que ocorreram no auge do modo de produção taylorista/fordista, que afetam o mundo do trabalho e a configuração da classe trabalhadora. Isso porque, esse debate é importante para compreensão do nosso objeto de estudo, haja vista o esgotamento desse padrão de acumulação do capital ser uma expressão fenomênica da crise atual.

Consideramos que a categoria valor é a chave para o entendimento da sociedade capitalista. Observamos até o momento a estrutura e a dinâmica do modo de produção capitalista. Segundo Forti (2013, p. 41), a “História é uma produção humana constituída de complexos que articulam inúmeros fatores, vinculados, essencialmente, à base econômica”,

por isso envolve as relações de produção, as forças produtivas e os processos no plano subjetivo e na instância ideológica.

Compreendemos que o capital é uma relação social, dinamizado por suas contradições, isso significa que está sempre em constante transformação. Entendemos também o capital como um modo de controle sociometabólico que pode se manifestar de diferentes formas, nas diferentes fases do desenvolvimento histórico, apresentando tendências e aspectos diferenciados nas diferentes formações sociais.

O capitalismo é uma das variantes históricas do capital, é uma das formas possíveis de realização do capital. Com o capitalismo, é consolidado um quadro de mercado mundial com a expansão universal do modo de produção mais avançado do mundo. É a consumação da ordem sociometabólica do capital em um sistema de capital global plenamente desenvolvido, na medida em que se generaliza o sistema produtor de mercadorias (MÉSZÁROS, 2011a).

Está consensualmente aceito que a origem do capitalismo pode ser situada no século XVI, entretanto não iremos nos prender em detalhes ao debate da gênese do capitalismo. A fase que nos interessa para pensar o capitalismo se situa no seu estágio imperialista.

De acordo com Netto (2011b), no último quartel do século XIX, o capitalismo experimentou profundas modificações na sua dinâmica econômica, na sua estrutura social e política. Segundo o autor, o período histórico de transformação do capitalismo concorrencial para o capitalismo dos monopólios articula o fenômeno global do estágio imperialista. Segundo Fontes (2010, p. 145), também “[...] ocorreu na virada do século XIX para o XX uma alteração substantiva que converteu o capitalismo concorrencial em imperialismo, ou capitalismo monopolista”. Ambos autores compartilham da perspectiva de Lenin sobre o imperialismo como uma nova configuração do capitalismo no que tange a uma invasão de monopólios que se expandiu pelo mundo no final do século XIX.³¹

Para Lenin, a nova configuração do capitalismo aprofundava inúmeras contradições, a começar por procurar fracionar os que nutrem de seiva o capital, os trabalhadores, mas atravessavam fortemente os diferentes setores do capital. Seu desafio, identificar as principais modificações resultantes da própria expansão capitalista, que aprofundavam a exploração internacional dos trabalhadores e intensificava a extração do mais-valor, ao lado das novas modalidades de apassivamento dos trabalhadores. Seu intuito, auxiliar para que os próprios trabalhadores e seus partidos

³¹ Imperialismo se refere ao processo de acumulação capitalista em escala mundial. Foi uma ideia, assim como a ideia dos monopólios introduzida no marxismo por Lenin e pelos teóricos do capital financeiro para caracterizar uma nova fase do capitalismo que surgia no final do século XIX. Mas a ideia e/ou a expressão “monopólio” adquiriu sentidos diferentes em outros autores, tendo destaque em livros importantes como de Braverman (1978), Baran e Sweezy (1966) e Mandel (1982). (BOTTOMORE, 2013). Na construção deste estudo, utilizaremos como referência Mandel e Braverman para compreender o processo de expansão acumulação capitalista em escala mundial.

compreendessem as novas condições sob as quais deveriam enfrentar o domínio do capital (FONTES, 2010, p. 105).

Fontes (2010) apresentou as características sublinhadas por Lenin (1975) que se relacionam ao processo de expansão de capitais que transformaram substancialmente o capitalismo no início do século XX. As transformações começaram pelas mudanças internas da própria dinâmica da reprodução do capital. As características do imperialismo são: fim do capitalismo concorrencial e a constituição dos monopólios; fusão entre capitais industriais e capitais bancários, dando origem ao capital financeiro; separação entre a propriedade do capital e as suas formas de gerência; o aprofundamento do desenvolvimento desigual entre os países; unificação nacional dos países dominantes facilitadas pelo superlucros, advindos da expansão colonial; e outros traços oriundos das contradições do processo de monopolização.

Os estudos da referida autora também destacam elementos importantes para pensar o capitalismo nesse estágio do imperialismo, na medida em que ela faz uma revisão do conceito de imperialismo de Lenin em articulação com a análise gramsciana de hegemonia e luta de classes. Por fim, Fontes (2010) destaca que a concentração de capitais e a expansão das relações sociais capitalistas são bases do que ela chamou de capital-imperialismo. O conceito de capital imperialismo foi utilizado pela autora para analisar a atual crise social, vivenciada no Brasil, pois, segundo Fontes (2010), o capital imperialismo envolve a atualidade da existência humana e é devastador.

Mandel (1982) é um autor que se destaca na análise do capitalismo no estágio imperialista. O autor apresentou um período da história do capitalismo em nível internacional, demonstrando esse processo como uma sucessão de movimentos cíclicos. Segundo Mandel (1982, p. 75), “[...] o andamento cíclico do modo de produção capitalista ocasionado pela concorrência, manifesta-se pela expansão e contração sucessivas da produção de mercadorias”. O autor também fez uma análise dos longos períodos de expansão que estão articulados com o processo de desenvolvimento das forças produtivas e destacou a experiência de quatro longos períodos relacionados aos processos de Revolução Tecnológica.

A grande questão desses processos de revolução tecnológica que impulsionam o aumento da produtividade do capital, partindo de uma perspectiva do valor, é que o único objetivo consiste em produzir a maior quantidade possível de valor. Ou seja, o objetivo é transformar a maior quantidade possível de trabalho vivo em trabalho morto. Isso acontece porque o objetivo da produção capitalista é produzir mais-valor.

O aumento da produtividade no período de expansão do pós-Segunda Guerra Mundial está relacionado ao desenvolvimento de forças produtivas (força de trabalho e meios de

produção) e com o período de industrialização em grande escala, com associação da intensificação da produção de mais-valor relativo. Mandel (1982) apresenta um estudo a partir do pensamento de Marx, por meio de diversos determinantes para se pensar o capitalismo durante o período do pós-Segunda Guerra Mundial. Os estudos desse autor são importantes para compreender o capitalismo na sua longa fase de acumulação de capitais, durante o auge do fordismo e do keynesianismo enquanto modo de controle e regulação da política econômica.

Dois autores, aos quais daremos destaque para analisar a fase da dominação dos monopólios e da constituição do sistema econômico mundial em articulação com o desenvolvimento das forças produtivas e dos processos políticos, que envolvem a luta de classes, são Mandel (1982) e Bihl (1999). Eles apresentam os reveses do final do século XIX e do século XX, nos países centrais do capitalismo. Escreveram em momentos diferentes, partiram de objetos diferentes e fizeram recortes diferentes do objeto de estudo.

Em suma, Mandel estudou os ciclos longos do capital e Bihl se preocupou com a história do movimento operário e a sua crise. Contudo, ambos fizeram uma análise, destacando os limites que estão no núcleo do sistema capitalista, no auge de sua modernização ou de sua maturidade. São textos importantes, que aprofundam o entendimento das categorias fundantes de Marx. Essa discussão permite que a reflexão atravesse a base de acontecimentos históricos, sociais e econômicos, o que desencadeou o processo que está em curso atualmente. Portanto, é uma discussão central para compreender a crise estrutural do capitalismo e seus desdobramentos.

Mandel (1982) afirma que Marx apreende a lei geral do movimento do capital com a história do modo de produção capitalista. E ressalta que esse modo de produção se desenvolveu como parte de uma estrutura socioeconômica específica, caracterizada por diferenças no que diz respeito a espaço e tempo, mas também é universal. Portanto, o capitalismo se desenvolveu de forma combinada, isto é, agrupou, assentou diferentes modos de produção: passados e presentes. As sociedades e economias não capitalistas, pré-capitalistas tiveram e ainda possuem um papel central na expansão do capital. Diante disso, segundo o autor, “o sistema capitalista é, em grau considerável, precisamente uma função de validade universal da lei de desenvolvimento desigual e combinado” (MANDEL, 1982, p. 14). E mais:

A combinação de todas essas tendências desiguais do desenvolvimento das proporções fundamentais do modo de produção capitalista [...] vai permitir-nos explicar a história do modo de produção capitalista e sobretudo da terceira fase desse

modo de produção, denominaremos de “capitalismo tardio”, mediante as leis de movimento do próprio capital (MANDEL, 1982, p. 27).

De acordo com Mandel (1982), o capitalismo tardio ou maduro é uma fase do desenvolvimento capitalista, demarcada por “uma onda longa expansiva do capital”, a qual começa a partir do final da Segunda Guerra Mundial e vai até meados dos anos 1970. Esse período da onda longa expansiva ficou caracterizado como “anos dourados do capitalismo” ou “três décadas gloriosas”, tendo sido um período de deslocamento da violenta crise de 1929. Essa fase gloriosa se destaca na história do capital, pois o sistema capitalista apresentou resultados econômicos elevados e os impactos das crises cíclicas foram diminuindo, principalmente, pela intervenção estatal. O caráter de inovação sempre esteve presente no capitalismo. Processualmente, no lugar da manufatura, surgiu a grande indústria moderna que criou o mercado mundial. Durante o longo processo de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção da fase imperialista, o progresso político também estava evoluindo.

Mas o período que Mandel chama de “fase da onda longa expansionista” não se trata de um novo capitalismo, pois a essência do modo de produção não se modificou. Podemos compreender como é um desdobramento do próprio capitalismo monopolista ou do imperialismo, que o autor também chamou de “terceira fase do capitalismo”. De fato, o que buscamos compreender com o estudo desses autores é a relação entre a dinâmica do capital, nessa fase do capitalismo, com as transformações do Estado e com as mudanças na configuração da classe trabalhadora. Destacamos a seguinte citação:

[...] a cada modelo de desenvolvimento do capitalismo (caracterizado por um processo de trabalho dominante, um regime de acumulação e um modo de regulação) corresponde um tipo de proletário, que desempenha papel central na luta de classe, assim como na identificação da classe consigo própria (BIHR, 1999, p. 56).

De acordo com Bihr (1999), o conceito de fordismo nasceu para analisar o modelo de desenvolvimento do capitalismo ocidental no pós-guerra. Se a cada modelo de desenvolvimento do capitalismo existe uma correlação com um tipo de trabalhador, na fase que corresponde ao período da onda longa expansionista, “[...] a figura hegemônica correspondente é o operário-massa, substituindo a antiga figura do operário de ofício”, do período pré-capitalista nos países centrais (BIHR, 1999, p. 56). O operário de ofício é aquele trabalhador que ainda tem o domínio do saber, conhece, controla e administra seu trabalho. Diferentemente do operário-massa, que é fabricado, assim como as mercadorias do período fordista, ou seja, é fabricado em massa para consumo em massa.

Segundo Bihl (1999), o operário-massa é chamado assim por se concentrar no espaço social urbano, pois o processo de acumulação fordista implicou uma acelerada urbanização durante esse período. Esse tipo de trabalhador perdeu sua autonomia nesse processo de desenvolvimento do capitalismo. Para o capital, tratava-se “[...] de se apropriar do aspecto intelectual do trabalho operário, do saber e da habilidade [...] que o operário de ofício possuía” (BIHR, 1999, p. 56). O operário-massa também é um trabalhador cuja qualificação destina-se a tarefas repetitivas e cadenciadas. É um trabalhador sem autonomia sobre o processo e organização do seu trabalho, pode até ser dito que se torna uma espécie de engrenagem do modo de produção taylorista/fordista, que “[...] no trabalho não passa do apêndice do sistema mecânico de produção, do corpo morto do capital” (BIHR, 1999, p. 58).

Portanto, é o típico trabalhador assalariado da indústria, à época. Conforme Antunes (2009, p. 39), “[...] é o trabalhador coletivo das grandes empresas verticalizadas e fortemente hierarquizadas” desse período.

Esse trabalhador é ajustado para o trabalho, pois o processo de transformação dos trabalhadores é um instrumento do capital, um fator de produção que é contínuo e interminável. Marx já identificava que não basta expropriar o trabalhador dos seus meios de subsistência, ou seja, não basta que o homem seja alienado dos elementos do seu processo de trabalho.

Não basta que as condições de trabalho apareçam num polo como capital e no outro como pessoas que não têm nada para vender, a não ser sua força de trabalho. Tampouco basta obrigá-las a se venderem voluntariamente. No evoluir da produção capitalista desenvolve-se uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição e hábito, reconhece as exigências desse modo de produção como leis naturais e evidentes por si mesmas (MARX, 2013, p. 983).

Braverman (1987, p. 133) afirma que o processo de ajustamento do trabalhador ao trabalho “não está isento de elementos manipulativos”. O Estado, enquanto elo de complementação do sistema sociometabólico do capital, tem o seu papel ampliado nessa fase do capitalismo monopolista. Além de estimular o desenvolvimento do capitalismo, expandiu a oferta dos seus serviços. O autor referido aponta que um dos mais importantes serviços foi o da educação. No capitalismo monopolista, todas as funções do Estado passaram a ser superestruturais, mesmo tendo sempre desempenhado o papel de “[...] penhor das condições, das relações sociais, do capitalismo, e o protetor da distribuição cada vez mais desigual da propriedade que esse sistema enseja” (BRAVERMAN, 1987, p. 242).

Na sociedade burguesa – sociedade fetichista da mercadoria –, a política e a economia são esferas da totalidade social que se complementam. Partindo da lógica da mercadoria, a

política é um subsistema secundário no capitalismo e nasce do fato da “troca de mercadorias não prever relações sociais diretas” entre os sujeitos do mercado (JAPPE, 2013, p. 157). Ou seja, não prevê uma relação direta entre os homens na sua qualidade de representantes de mercadorias (capital ou força de trabalho).

A lógica do valor baseia-se em produtores privados que não têm laço social entre si, e é por isso que essa lógica tem que produzir uma instância separada que se ocupe dos aspectos gerais. O Estado moderno é, pois, uma criação da lógica da mercadoria. É a outra face da mercadoria; Estado e mercadoria estão ligados entre si como dois polos inseparáveis (JAPPE, 2013, p. 157).

Mandel (1982) classificou as três funções principais do Estado: criar condições gerais de produção; reprimir qualquer ameaça ao sistema pelas classes dominadas e integrar as classes dominadas. Dessas três funções, o autor se preocupou mais com a primeira: “[...] criar condições gerais para a produção que não podem ser asseguradas pelas atividades privadas dos membros da classe dominante” (MANDEL, 1982, p. 333).

Com impostos e restantes rendimentos, o Estado financia tudo o que é demasiado caro, mesmo para as empresas maiores (a construção de caminhos de ferro é o exemplo mais conhecido), ou que não pode ser organizado segundo os critérios habituais do lucro, sendo contudo indispensável: a produção moderna necessita de trabalhadores qualificados, precisando portanto de um sistema educativo abrangendo toda a sociedade [...] A segurança [...], os transportes, o sistema sanitário, a administração e muitas outras coisas são necessárias para que o trabalho produtivo possa desenvolver-se (JAPPE, 2013, p. 145).

Consideramos que a educação é importante na criação de condições gerais de produção, pois os processos educativos são constituídos nas e pelas relações sociais, sendo eles também constituintes dessas relações (CIAVATTA, 2012). A relação entre o trabalho e a educação será tratada no capítulo subsequente, mas é importante apresentar algumas considerações sobre a expansão do serviço de educação, pois tem relação com as exigências do período monopolista para os trabalhadores.

Durante a década de 1930, estudos afirmavam que seria necessário aumentar a média da qualificação dos trabalhadores, apesar de a massa de trabalhadores perder suas qualificações tradicionais, com a diminuição gradativa do número de operários de ofício. Porque, para o trabalho na indústria, os trabalhadores praticamente não necessitavam de qualificação para assumirem as funções do processo de trabalho ligado ao modo de produção taylorista/fordista. Os trabalhadores precisavam ser semiqualeificados, pois o mais importante é que trabalhassem dentro de um curto espaço de tempo, de forma rápida e em ritmo constante.

E com a rotinização da operação mecânica, há cada vez menos razão para classificar o operário acima de muitas outras classificações de trabalhadores [...] O prefixo semi significa metade ou parcialmente. Quando esse prefixo é juntado ao substantivo qualificação, a palavra composta resultante deixa a impressão de um nível de instrução ou capacidade que reside em alguma parte – talvez meio do caminho – entre a qualificação ou total falta dela (BRAVERMAN, 1987, p.364).

Braverman (1987) ainda destaca que a função da escola pretendia socialização da vida na cidade, pois substituiu a socialização, a qual ocorria em uma estrutura rural, que tinha no espaço da família, da comunidade e da Igreja o espaço da educação infantil.

[...] a responsabilidade pelo cuidado e socialização das crianças tornou-se cada vez mais institucionalizado. O requisito mínimo para funcionar num ambiente urbano moderno – tanto como trabalhadores quanto como consumidores [...] o que a criança deve aprender já não mais é uma adaptação ao trabalho lento e temporário no meio natural imediato, mas uma adaptação à veloz e intrincada maquinaria social [...]. Na escola, a criança e o adolescente praticam aquilo para o que mais tarde serão chamados a fazer como adultos: a conformidade com as rotinas, a maneira pela qual deverão arrancar das máquinas em rápido movimento o que desejam e querem (BRAVERMAN, 1987, p. 244-245).

Diante disso, passa a ser uma exigência do capitalismo, no espaço urbano, principalmente a capacidade de ler, escrever e contar, pois são atributos essenciais tanto para trabalhar quanto para consumir. Houve um processo de universalização da escola primária que promoveu sociabilizar os indivíduos às formas de convivência da sociedade moderna. Até mesmo porque a forma de sociabilidade burguesa é fundada no direito positivo, trata-se de uma sociedade contratual. O alfabeto impõe-se como exigência generalizada a todos. E o domínio dessa cultura intelectual foi situado na forma principal da escola.

De acordo com Savianni (2007), a Revolução Industrial colocou a escola como forma principal e dominante de educação, os principais países passaram a assumir a tarefa de generalizar a escola básica, impondo um patamar mínimo de qualificação geral (escola elementar) para a capacitação no processo produtivo. Esses países buscaram organizar sistemas nacionais de ensino. Para o referido autor, a Revolução Educacional é correlata à Revolução Industrial.

Houve, nesse período, portanto, um aumento da escolarização, que suscitava um trabalhador semiqualficado para as atividades mais mecanizadas e demanda de trabalho para funções gerenciais especializadas e profissionais de diversos tipos, que estimularam o aumento da educação superior para todas as áreas.

Para o trabalhador, o conceito de qualificação está ligado tradicionalmente ao domínio do ofício – isto é a combinação de materiais e processos com as habilidades manuais exigidas para o desempenho de determinado ramo da produção. O parcelamento das funções e a reconstrução como um processo coletivo ou social destruíram o conceito tradicional de qualificação [...] o que se deixa aos

trabalhadores é um conceito reinterpretado e dolorosamente inadequado de qualificação: uma habilidade específica, uma operação limitada e repetitiva, “a velocidade como qualificação” (BRAVERMAN, 1987, p. 375).

Essa adequação do trabalhador ao modo capitalista de produção deve ser renovada a cada geração. Durante a fase do taylorismo/fordismo, os trabalhadores foram adequados ao modo de produção vigente, que tinha como fundamento a organização científica do trabalho, que separava o trabalho manual do trabalho intelectual. O aspecto intelectual foi transferido para a esfera da gerência científica nessa forma de organizar a produção. Com isso, temos nessa fase a conformação de um tipo de trabalhador e diferentes formas para lidar com esse trabalhador.

Em consequência, surgiram, dentro dos departamentos do pessoal e de relações trabalhistas, nas organizações de apoio externo, escolas como as de relações industriais, departamentos universitários [...] um complexo de disciplinas acadêmicas e práticas destinadas ao estudo do trabalhador (BRAVERMAN, 1987, p. 125).

Conforme o autor defende, a preocupação central das diversas escolas do movimento da gerência científica era estudar as “[...] condições sob as quais o trabalhador pode ser induzido melhor a cooperar no esquema de trabalho organizado pela engenharia industrial” (BRAVERMAN, 1987, p. 125). Compreendemos que as forças econômicas exerceram um papel decisivo na manutenção das relações de produção capitalistas, pois, como já foi exposto, para o capital é necessário ficarem evidentes como leis naturais as exigências desse modo de produção.

Nessa conjuntura, são elaboradas teorias e/ou ideologias de desenvolvimento (desenvolvimentista) que apresenta as ideias de modernização que reforçam o Estado como elo fundamental do sistema do capital no interior do capitalismo nos países centrais e nas diferentes formações sociais existentes. As teorias desenvolvimentistas se apresentam com diferentes perspectivas; consideramos, em síntese, que são ideias que vão afirmar, explicar e/ou justificar, por meio de índices quantitativos, as diferenças da modernização e as diferenças entre os “estágios” de desenvolvimento de cada formação social. O desenvolvimentismo nesse período desempenha para o capital monopolista a função de legitimar as relações capitalistas de produção e o papel do Estado. Uma particularidade das teorias de desenvolvimento é a teoria do capital humano. Essa teoria se estrutura a partir de perspectiva tecnicista que reduz a educação a um fator de produção.³²

³² Não temos como objetivo nesse trabalho fazer uma análise das teorias de desenvolvimento, mas é relevante sinalizar que o conceito de capital humano surge dentro dessas teorias. E o debate sobre a teoria do capital humano ultrapassa o horizonte da análise sobre a configuração da classe trabalhadora na atualidade. Segundo

Por isso que no contexto do período monopolista a ampliação do sistema escolar foi importante para o capital, pois a função da escola se insere no desenvolvimento das condições técnicas, administrativas e políticas que permitem ao capital formar aqueles que “irão cumprir as funções do capital no interior do processo produtivo” (FRIGOTTO, 1993, p. 151). Além disso lhe cabe cumprir a função ideológica do desenvolvimento das condições gerais de reprodução do sistema do capital.

A teoria do capital humano, como apontamos acima, é apenas uma das especificações das teorias de desenvolvimento que se desenvolvem amplamente nos anos após a II Guerra Mundial. O mesmo vai ocorrer no âmbito mais específico das teorias educacionais, bem como no campo da administração e controle (FRIGOTTO, 1993, p. 122).

Quando compreendemos a teoria do capital humano a partir da sua gênese histórica, percebemos que essa é produzida inicialmente no interior da formação social capitalista mais avançada em busca de harmonizar o imperialismo capitalista. A teoria nasce com a preocupação de desvendar o que causa o aumento da produtividade. De acordo com Frigotto (1993), a teoria do capital humano, do ponto de vista da investigação, foi desenvolvida primeiramente nos EUA, pelo fato desse ser a formação social que se encontrava mais desenvolvida na forma monopolista do capitalismo.

Se pensarmos a partir da teoria do valor o motivo do surgimento dessa teoria do capital humano no bojo do capitalismo monopolista, podemos afirmar que essa tese potencializa o fetiche da mercadoria, pois o modo de produção baseado na troca transforma os trabalhadores em um órgão do trabalho social, ou seja, o trabalho concreto diluído no trabalho social torna-se trabalho abstrato. Isso também pressupõe que, diante de condições históricas determinadas, o trabalho particular também assume forma de trabalho coletivo. Esse movimento também traduz a história da submissão do trabalho humano à lógica do capital.

No processo de submissão formal do trabalho ao capital, o trabalhador ainda tem algum controle sobre o processo de produção (manufatura); no processo de submissão real do trabalho ao capital, o instrumento de trabalho (a tecnologia) é incorporado pelo capital, sendo que, nesse contexto, o trabalhador serve de mediação entre a natureza e o trabalho. Segundo Marx (*apud* FRIGOTTO 1993, p. 81-82), “[...] a atividade de operário reduzida a uma simples abstração de atividade, é determinada e regulada, em todos os seus componentes, pelo movimento da máquina, e não vice e versa”.

Frigotto (1993), existe um volume crescente de trabalhos que fazem uma crítica a essa teoria e que repetições são desnecessárias, mas apresentar a influência dessa teoria que é atravessada pelo pensamento econômico neoclássico (positivista) é fundamental. Pois, essa teoria é o reflexo da visão de mundo burguesa, ou seja, é antagonista aos interesses da classe trabalhadora.

Compreendemos que, com a ampliação da maquinaria, se amplia a determinação do trabalho abstrato na sociedade burguesa. Durante esse período do capitalismo, o sistema do capital ampliou a escolarização e começou a produzir um processo pedagógico próprio, adequado às exigências da valorização do valor. A teoria do capital humano contribuiu, de certa forma, com a produção do trabalhador coletivo que interessava ao processo produtivo que estava vigente, pois esse trabalhador poderia realizar a maior parte das tarefas na grande indústria. Para isso bastava ter o mínimo de qualificação.

Na fase do capitalismo monopolista, houve um aumento médio da escolaridade e a tendência sob a perspectiva do movimento global do capital era de barateamento da força de trabalho. Dessa forma, era interessante ao sistema a produção de um tipo de trabalhador coletivo nivelado por baixo, com pouca qualificação, em particular que servisse para o trabalho manual.

As relações sociais capitalistas de produção permitem o uso combinado, coletivo da força de trabalho, sendo essa uma das características marcantes desse modo de produção. O trabalho coletivo divide o processo de trabalho, reforça a divisão social e técnica do trabalho e desqualifica o próprio trabalho, o que leva uma tendência de nivelamento relativo da força de trabalho. A divisão social e técnica do trabalho vai orientar o processo de qualificação e desqualificação da força de trabalho de acordo com a necessidade do processo de valorização do valor.

Esse trabalhador também é um consumidor potencial; além disso, referente “[...] à reprodução de sua força de trabalho, é inteiramente dependente de seu salário e do mercado capitalista, fenômeno ainda agravado pelo desenvolvimento do crédito ao consumo e do salário indireto” (BIHR, 1999, p. 58).

Por ter acesso ao consumo, esse trabalhador se personaliza e/ou se individualiza, e, segundo Bihl (1999, p. 58), ele “[...] passa a desenvolver reivindicações relativas à sua existência e à sua autonomia individual”. O trabalhador conquista a consciência enquanto indivíduo privado pelo acesso ao consumo, acesso à cultura e à seguridade social.

Já o capitalista busca a autovalorização do valor de forma subjetiva, enquanto forma particular de personificação do capital. O capitalista individual pode assumir formas diferentes, ou seja, também pode sofrer mudanças durante o processo de desenvolvimento do capitalismo. Essas transformações que ocorrem nas formas que os trabalhadores e os capitalistas assumem são moldadas de acordo com “[...] às exigências que emanam das características definidoras essenciais do sistema” (MÉSZÁROS, 2011a, p. 781).

De acordo com Bihl (1999, p. 54) “[...] o fordismo transformou as duas outras classes fundamentais da sociedade capitalista: a burguesia e o staff administrativo”, ou seja, no período do pacto fordista, foram integrados à classe dominante diferentes agentes e/ou categorias que personificam o comando do capital. Nesse contexto, foi ampliado o quadro de supervisores dentro das fábricas, o que tornou mais difícil perceber a divisão da sociedade de classes pelos atores sociais, porque “[...] tornou-se mais problemático o sentimento de pertencer a uma classe em geral” (BIHR, 1999, p. 55).

Observamos que o Estado também sofreu algumas mudanças nessa fase do capitalismo. De acordo com Mandel (1982), o Estado assume a função de financiador do capital. O Estado torna-se um instrumento de acumulação do capital e de produção do sistema, pois visa garantir o espaço para as relações livres de troca. Funciona, então, como um “capitalista total ideal”, que concilia os interesses conflitantes dos “muitos capitais” – capitalista total real – do mundo real. O Estado passou a garantir a consolidação, manutenção e expansão do capitalismo, ou seja, passou a proporcionar as condições favoráveis para a reprodução do valor (MANDEL, 1982).

O capitalismo monopolista é marcado pelo movimento de concentração e centralização de capitais. Desse modo, mesmo nesse período dos anos gloriosos do capitalismo nos países centrais, o sistema econômico não foi isento de flutuações da taxa de mais-valor, subsistindo, então, com uma inflação permanente. Essa inflação permanente é um dos determinantes que impulsiona o Estado a ampliar suas funções no capitalismo, por meio da política econômica keynesiana. O Estado Social é característico dessa fase do capitalismo e se coloca como administrador das crises. A dinâmica dessa fase do pós-guerra até a década de 1970, aparentemente, manteve uma breve articulação harmoniosa entre o capital, os trabalhadores e o Estado nos países centrais (MANDEL, 1982).

Pensar o Estado nesse período é pensar também o movimento operário, ou seja, pensar sobre como os trabalhadores estão inseridos nesse cenário. O grau de resistência dos trabalhadores na luta de classes é um dos determinantes da taxa de mais-valia. Como exemplo, do que foi dito, o Estado Social para conter a revolta dos trabalhadores realizou uma estratégia integradora que tinha como finalidade a redistribuição do valor do orçamento público, da renda nacional. Consideramos que essa estratégia é um tipo de reformismo, o qual, segundo Mandel (1982), incluiria restrições em longo prazo no consumo da classe trabalhadora, a fim de garantir o aumento na taxa de lucro e investimentos.

Bihl (1999) expressa que um modelo de movimento operário é caracterizado como uma forma institucional, organizacional e ideológica determinada que corresponde a uma

estratégia para orientar a luta de classes. O movimento operário desse estágio do capitalismo monopolista é o modelo social democrata, e a estratégia desse modelo se estrutura na emancipação política por via do Estado, como uma via indiscutível e necessária para a “emancipação” dos trabalhadores. Compartilha da ideia de estatização e, a partir dessa ideia, esse modelo possui duas variantes em relação ao caminho estratégico para emancipação: a variante reformista e a variante revolucionária. A variante reformista, ao longo do processo histórico, passou a ser chamada social-democrata. Esse modelo surge no final do século XIX, mas no período do capitalismo monopolista se impõe no conjunto dos países desenvolvidos.

As principais características do modelo social democrata são: ganhar o poder do Estado pela eleição e a busca por reforma na estrutura do Estado e por legislações trabalhistas para regulamentar as condições de exploração. Sua prática política tem como base a ação pautada no legalismo, parlamentarismo e sindicalismo. Além disso, contempla o Estado como aquele que está acima das classes, como se fosse um órgão neutro, e ignora a dependência do Estado ao capital, assim como o papel que desempenha dentro do sistema. Destacando-se pelo fetichismo do Estado, esse modelo se estabeleceu no período dos anos de ouro do capitalismo (BIHR, 1999).

O Estado aparece como um organismo externo à sociedade, como se fosse neutro, um poder público impessoal e para o movimento operário era a única forma de controle social. Os intelectuais que partilhavam dessas ideias, segundo Bihl (1999), estavam convencidos de que os trabalhadores eram incapazes de ultrapassar o nível de consciência imediata, ou seja, acreditavam que os trabalhadores, em geral, só conseguiam perceber a aparência das coisas e não tinham consciência.

Nesse período, o sindicato foi criado independente de representação com a massa e acabou se transformando em espaços burocráticos, onde os interesses eram contraditórios, visto que se transformou em um espaço que facilita os interesses do capital em detrimento dos interesses dos trabalhadores (BIHR, 1999).

Esse movimento operário social democrata pactuou o compromisso fordista,³³ trocando a possibilidade da emancipação humana, da luta revolucionária por benefícios imediatos, tais como, seguridade social e cidadania. Esse compromisso surgiu do processo histórico anterior (crise de 1929) e foi responsável pelo aparente “equilíbrio” das relações de forças combatentes. Era um pacto firmado entre as organizações sindicais do movimento

³³ Esse compromisso é entendido no plano político e social como condições que possibilitavam os arranjos que articulavam a valorização do capital e aumento de salários dos trabalhadores (DARDOT; LAVAL, 2016). Podemos também chamar de compromisso social-democrata, pacto fordista.

operário e organizações profissionais. As organizações do movimento operário atuavam em segundo plano como gestores da reprodução do capital. Contudo, esse acordo teve um caráter transitório (BIHR, 1999).

O compromisso fordista permitiu ao capital acalmar boa parte do conflito originário da contradição fundamental do capitalismo. As necessidades básicas dos trabalhadores foram aparentemente resolvidas graças aos benefícios concedidos pelo Estado Social com a política de pleno emprego e aumento dos salários, inclusive sem aparentemente atrapalhar os superlucros do capital.

Na verdade, essa foi uma das formas que o capital utilizou para deslocar suas contradições nessa fase do capitalismo, pois, junto ao processo de trabalho taylorista/fordista, surgiu esse sistema de regulação, limitado a uma parcela dos países capitalistas avançados. De acordo com Antunes (2009, p. 40), essa regulação “[...] ofereceu a ilusão de que o sistema de metabolismo social do capital pudesse ser efetiva, duradoura e definitivamente controlado, regulado e fundado num compromisso entre capital e trabalho mediado pelo Estado”.

Bihl (1999) expressa que as necessidades dos trabalhadores serviram de fonte de legitimidade da ideologia capitalista no período fordista, assim como o fordismo, enquanto modo de produção específico desse estágio, serviu como motor do regime de acumulação. A ideia era manter a classe trabalhadora atomizada, uma vez que, dependendo do grau de resistência da classe, a taxa de mais-valia poderia sofrer alterações negativas para o capital. No entanto, mesmo com a classe trabalhadora “controlada”, as leis de mercado acabam determinando flutuações nas taxas de mais-valia, nas taxas de lucro, pois determinam flutuações no valor da mercadoria, alterando ou não a composição do capital.

É que o compromisso fordista tornava necessária a passagem de um Estado circunscrito aparentemente colocado em situação de exterioridade em relação ao livre jogo de mercado [...] a um Estado inserido, que interviesse diretamente nesse jogo para definir as suas regras. [...] e é com esse objetivo que o Estado tornar-se-á o verdadeiro mestre de obras do processo de reprodução do capital [...] (BIHR, 1999, p.47).

Essa combinação inédita entre o monopólio e o Estado foi necessária para o capital obter superlucros. Contudo, em longo prazo, a taxa média de lucro permanece flutuante e a possibilidade de superlucros se esgota, sujeitando-se, assim, à lei do valor. As leis de movimento do capital operaram nesse período sob novas roupagens: a concentração e a centralização em conjunto com o crédito contribuíram para obter lucros acima da média. A concorrência passa a favorecer os investimentos em grande escala a custo baixo na produção, e o sistema de crédito permite reunir somas enormes para investimento.

A concentração de capital avança mais rápido do que por efeito somente da acumulação. A concorrência destrói os capitalistas mais fracos e com ajuda do crédito, portanto o capitalista mais forte engole o mais fraco, dessa forma centralizando capital. Portanto, os pequenos capitais são funcionais ao sistema também, o capitalismo articulou e articula uma crescente capitalização da produção e, ao mesmo tempo, uma crescente centralização de propriedade de capital social total. Toda essa dinâmica favoreceu a formação do capitalismo monopolista.

O fenômeno do crédito, além de favorecer o consumidor direto, exerce um papel crucial nessa fase do capitalismo: o capital passa a conceder empréstimos aos governos e aos capitalistas de outros países, por meio de grandes acordos entre os grandes monopólios. Os países periféricos são inseridos na dinâmica do desenvolvimento do capital como dependentes, e esses empréstimos entre os grandes capitais favorecem os Estados imperialistas.

A lei do desenvolvimento desigual e combinado expressa a natureza contraditória do desenvolvimento capitalista, de modo que só existe capitalismo de forma universal porque existe um atraso na formação entre os países. Com a expansão do mercado mundial e a generalização da mercadoria, as leis de funcionamento do capital passam a operar com mais intensidade nos países periféricos. A ideia de atraso na capacidade produtiva não significa falta de capitalismo nos países periféricos. Esse atraso é funcional e típico do modo de produção capitalista. Portanto, a existência de formações sociais e processos produtivos atrasados e modernos no âmbito interno e externo do Estado capitalista é uma legalidade do sistema do capital. A presença do capital estrangeiro nos países dependentes contribui para a superacumulação do capital que é resultado da superexploração da força de trabalho. O trabalho vivo é o componente essencial para a valorização do capital em qualquer estágio ou formação social do capitalismo.

A produção de mais-valor, ou criação de excedente, é a lei absoluta desse modo de produção. A força de trabalho na medida em que conserva os meios de produção como capital, reproduz seu próprio valor como capital e fornece uma fonte de capital adicional em trabalho não pago. Portanto, as condições de sua venda, sejam elas favoráveis ao trabalhador em maior ou menor medida, incluem a necessidade de sua contínua revenda e a constante reprodução ampliada da riqueza como capital (MARX, 2013, p. 695).

O capital divide-se em capital constante, que é o valor do capital empregado nos meios de produção, e capital variável, valor destinado à soma dos salários da força de trabalho. O capital constante é trabalho passado, objetivado, não pode ser fonte da valorização do capital; chamamos de trabalho morto. E o capital variável – trabalho vivo – é a força de trabalho que

precisa ser empregada nos meios de produção para que seja produzido o valor, portanto “[...] a força de trabalho conserva os meios de produção como capital” (MARX, 2013, p. 841). Chamamos de composição orgânica do capital a correlação entre capital constante e capital variável.

Para o capitalista individual, é importante investir seu capital, porém o investimento em capital constante significa um aumento na produtividade e uma redução de custo, principalmente, com capital variável, pois, para o capitalista, interessa que o consumo da força de trabalho seja rentável, e para ele o emprego custa caro, por isso o interesse em diminuir o valor da força de trabalho. Mas, alterando a composição orgânica do capital, aumentando a reprodução ampliada do capital, conseqüentemente, aumenta o proletariado (despossuídos de propriedade, não necessariamente empregados, mas disponíveis para o trabalho). Então, do ponto de vista do capital global, constatamos que aumentar capital não significa uma oferta cada vez maior de trabalho ou emprego. De acordo com Jappe (2013, p. 142), “[...] com efeito, não basta ao capital absorver trabalho. O capital tem que fazer com um nível de rentabilidade suficiente, e esse nível é estabelecido em cada momento pela concorrência e pelo uso que se faz do capital fixo”.

Após a Segunda Guerra Mundial, houve um elevado incremento do capital constante, assim, alterando a composição orgânica do capital. Isso configura o que Marx disse sobre a Lei Geral da Acumulação Capitalista:

A acumulação do capital vista de início como uma ampliação puramente quantitativa, realiza-se, conforme vimos, com contínua mudança qualitativa de sua composição, ocorrendo constante acréscimo de sua parte constante à custa da parte variável. O modo de produção especificamente capitalista, o correspondente desenvolvimento da força produtiva e a mudança conseqüente na composição orgânica do capital não acompanham apenas o progresso da acumulação ou o crescimento da riqueza social. [...] Com o aumento do capital global, cresce também sua parte variável, ou a força de trabalho que nele se incorpora, mas em proporção cada vez menor (MARX, 2009, p. 732).

Enfim, a dinâmica do capital é valorizar-se constantemente e, se não o fizer, deixa de ser capital. Produzir mais-valor é a lei desse modo de produção, e isso não ocorre sem contradições. A elevação da composição orgânica do capital é resultado da elevação na composição técnica do capital, implicando em uma alta de produtividade pela potencialização das forças produtivas. Esse processo causa um impacto positivo na taxa de lucro em curto prazo, pois aumenta o capital fixo em relação ao capital circulante e, com isso, diminui a rotação capital. Inferimos que, para o capitalista, é sempre interessante diminuir o tempo de rotação do capital, porque aumenta a taxa de lucro.

Outra marca desse período do capitalismo monopolista foi a expansão do setor de serviços, o qual contribuiu para diminuir o tempo de rotação do capital, principalmente por favorecer a aceleração do movimento do capital circulante. Com o crescimento do setor produtivo, cresce também a necessidade de atividades não produtivas de mais-valor, mas que são fundamentais para o processo produtivo. De acordo com Antunes (2018), Marx chamou essa forma de trabalho nos serviços de falsos custos.

De acordo com Jappe (2013, p. 145), são trabalhos que “[...] situam-se no interior da empresa, como as limpezas ou a contabilidade”. O autor destaca que Marx chama de “*fauxfrais*” (expressão francesa para falsos encargos), ou seja, são os chamados falsos custos. Os trabalhadores dos serviços são aqueles que, de acordo com Marx (2013), seu trabalho não cria valor de troca, mas é consumido como valor de uso. Portanto, os setores produtivos precisam dos trabalhadores dos serviços que estão inseridos nos diferentes setores – comércio, turismo etc. – e os que realizam atividades dentro das fábricas, bancos, serviços públicos, entre outros.

De acordo com Braverman (1982), são trabalhadores que também são assalariados e que representam uma crescente diversificação da classe trabalhadora na fase do taylorismo/fordismo. O autor investigou como as transformações tecnológicas do período capitalista monopolista exerceram influência sobre a composição (e diversificação) da classe trabalhadora. Portanto preocupou-se em estudar o “[...] desenvolvimento dos processos de produção e dos processos de trabalho em geral na sociedade capitalista” (BRAVERMAN, 1982, p. 24).

Consideramos que o debate sobre o processo de trabalho é fulcral para pensar o trabalho na sociedade burguesa, pois permite apreender a dimensão do atual estágio do desenvolvimento do modo de produção capitalista e as suas particularidades referentes ao setor produtivo e, principalmente, ao processo de expansão do setor de serviços. O crescimento do setor de serviços está intrinsecamente articulado ao desenvolvimento das forças produtivas que alteram a divisão social e técnica do trabalho e vão adquirir no capitalismo uma expressão mercantil, sendo um setor útil para o deslocamento das contradições do capital, pois promoveu um escoamento para as esferas improdutivas.³⁴

³⁴ Quando nos referimos as esferas improdutivas, estamos falando dos espaços de trabalho que incorporam os trabalhadores improdutivos, ou seja, aqueles que não criam valor, os que são chamados de “falsos custos”. Para compreender essa discussão é importante apreender as categorias trabalho produtivo e improdutivo. Ver: Marx (2013).

Observando-se o crescimento do setor, é possível notar a tendência para a mercantilização de todas as atividades humanas.³⁵

A expansão do setor de serviços também foi intermediária na formação de uma sociedade do consumo, ou seja, na expansão do consumo para os trabalhadores. Segundo Bühr (1999), a expansão do acesso ao crédito para o consumo individual foi uma alavanca para o consumo em massa, necessário para a forma de produção em massa, e isso acabou contribuindo para a integração ideológica dos trabalhadores. Nesse período, a ideologia burguesa tinha uma crença na organização como um reflexo direto desse estágio do capitalismo. O entendimento era de que a sociabilidade burguesa só poderia sobreviver com a função controladora do Estado. Para a burguesia, era possível eliminar todas as suas contradições com uma solução técnica, por crer na onipotência da tecnologia. Mandel (1982) vai chamar de “ideologia do racionalismo tecnológico”; trata-se da idealização de uma sociedade completamente organizada que não pode viver sem a função reguladora do Estado e sem a potencialidade do desenvolvimento das forças produtivas.

Essa ideologia mistifica a realidade e as suas contradições, a ideia é manter a alienação dos trabalhadores para que não se rebelam contra a exploração da força de trabalho. Ou seja, não questionem o trabalho e a lógica do sistema. Essa ideologia da racionalidade tecnológica relaciona-se com um tipo de fetichismo da tecnologia. Na verdade, as contradições inerentes do capitalismo foram deslocadas na forma de “administração da crise” pelo Estado. Isso é um problema para o próprio sistema capitalista, pois Mandel (1982, p. 341) expressa que, “[...] quanto maior a intervenção do Estado no sistema econômico capitalista, tanto mais claro torna-se o fato de que esse sistema sofre de uma doença incurável”.

Apesar disso, a elevação do consumo somada às conquistas de direitos sociais dava a aparência de que o capitalismo tinha resolvido suas contradições e, principalmente, que tinha resolvido o problema da queda da taxa de lucro, dos seus conflitos e contradições. Parecia que o trabalho e o capital tinham se harmonizado na direção que a social democracia almejava. Porém, isso não é possível porque uma sociedade baseada na produção de mercadoria é necessariamente destrutiva e autodestrutiva. Além disso, a crise faz parte da estrutura da mercadoria. Diante disso, não há formas de eliminar as crises no sistema que está direcionado para a produção de mercadorias.

³⁵ Importante essa discussão sobre a expansão do setor dos serviços para compreender a conformação da classe trabalhadora na atualidade, pois se apresenta de forma mais heterogênea, complexa e fragmentada do que o proletariado industrial, em que os trabalhadores dos serviços têm uma forte expressão nessa conformação (ANTUNES, 2018).

Nessa fase do pacto fordista/keynesiano, a harmonia entre o capital e o trabalho, segundo Mandel (1982), foi apenas uma combinação bastarda de organização e anarquia do capitalismo. Em nenhum momento, o valor de troca ou a concorrência deixou de existir; a busca pelo lucro e a valorização do capital continuaram como motor do processo econômico. Nenhuma contradição do capital foi solucionada, pois o capital, mesmo quando cria riqueza, se corrompe, uma vez que a contradição lhe é imanente.

E mesmo com a intervenção do Estado buscando garantir condições gerais para a acumulação e servindo de instrumento para a coesão social (reconhecendo os direitos sociais e políticos), essa resposta à crise do pós-Segunda Guerra Mundial não passou de um paliativo para “remendar as rachaduras e adiar as explosões” (MANDEL, 1982, p. 353).

Por volta dos anos 1966/1967, a onda longa expansiva se esgota e o padrão taylorista-fordista universalizado nos anos dourados entra em colapso, assim como a política do pleno emprego. Com o crescimento desacelerado, o Estado de Bem-Estar Social³⁶ entra em crise. O ritmo do crescimento foi reduzido e se configurou uma tendência para a queda da taxa de lucro, principalmente por volta de 1968 e 1973.

[...] a queda da taxa de lucro acompanhou toda a evolução do capitalismo. Mas durante muito tempo essa queda foi compensada, e mesmo sobre compensada, pelo aumento da massa do lucro. Bastava que o modo de produção se ampliasse mais rapidamente do que a queda da taxa de lucro [...] essa possibilidade foi prevista por Marx e realizou-se efectivamente durante mais de um século. (JAPPE, 2013, p. 142).

Mesmo com o incremento de forças produtivas elevando a taxa lucro, durante o período dos chamados 30 anos gloriosos, que geraram lucros extraordinários para o capital, houve uma baixa na taxa de lucro. Sendo assim, a partir de 1975 o capitalismo entrou numa fase de recessão que se manifesta até os dias de hoje: a massa de lucro do capital global começou a diminuir, e a partir disso vivemos uma crise estrutural cada vez mais profunda. É uma crise que não é mais cíclica, mas é profundamente destrutiva, pois tem um caráter que invade a totalidade dos processos sociais, atingindo todas as esferas da sociedade globalmente. É uma crise extensa e contínua que vem se expressando de forma gradual, mas pode ser dramática (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2016).

Diante do exposto, é importante destacar que o modo de produção fordista associado à política econômica keynesiana trouxe a base material para que ocorressem

³⁶ O Estado de Bem-Estar Social, a chamada “Revolução Keynesiana” foi uma experiência vivenciada em alguns países europeus. O intervencionismo do Estado com o objetivo de amortecer a crise através de medidas que visavam garantir direitos sociais aos trabalhadores, colocou a política social como algo central na modernidade. Como constatamos, as conquistas sociais fizeram parte de um pacto político e econômico com os movimentos operários, mas, também foi uma forma de concessão da própria burguesia com vistas a sua manutenção no poder (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

mudanças significativas das funções desempenhadas pelo Estado, que passaram a ser imprescindíveis ao capitalismo. O Estado passou a se preocupar, especialmente, com a preservação e o controle da força de trabalho ativa e excedente. Em resposta às reivindicações dos trabalhadores, os direitos sociais, civis e políticos foram reconhecidos e a cidadania moderna foi constituída. Porém, com a crise dos anos 1970 ficou estabelecido o fim dos anos dourados, o capitalismo entra em uma fase de estagnação, e isso coloca em colapso o Estado social, o pleno emprego e os direitos sociais conquistados.

Diante disso, novas configurações econômicas, políticas e sociais dinamizam o Estado, o mundo do trabalho, as relações sociais e provocam mudanças na configuração da classe trabalhadora. Antunes (2009) afirma que a crise do taylorismo e do fordismo é uma expressão fenomênica da crise estrutural. Então, essa dinâmica do sistema do capital, no período do capitalismo monopolista, especialmente na fase do modo de produção taylorista/fordista, é importante para compreender o atual contexto do capitalismo.

No próximo item prosseguiremos abordando algumas das respostas do capital em busca da saída para sua crise atual, considerando as transformações que estão em curso e que determinam as relações no mundo do trabalho, na vida dos trabalhadores em geral, nos processos educativos e, inclusive, no que se refere às exigências de capacitação para o mercado de trabalho.

2.2 A configuração atual dos trabalhadores no contexto de crise estrutural do capital

Na presente seção, como dissemos, voltaremos à análise da relação entre o capital, os trabalhadores e o Estado no contexto atual da crise estrutural, com o objetivo de entender as exigências atuais do capitalismo para os trabalhadores. Ou seja, trataremos nesta parte das respostas do capitalismo para sua própria crise e seus impactos para a classe trabalhadora.

A análise até aqui exposta nos mostra que o capitalismo é crise. Segundo Mészáros (2011b), a crise estrutural do capital se configura como uma crise de reprodução do valor. O sistema capitalista adentra numa depressão que apresenta contornos de uma crise estrutural, deflagrada entre os fins dos anos 1960 e início dos anos 1970, e que se perpetua na atualidade. Diferente das crises cíclicas de expansão do capital que conformou o capitalismo ao longo de sua história. O autor analisa que, “[...] pela primeira vez na história, o capitalismo confronta-se globalmente com seus próprios problemas” (MÉSZÁROS, 2011b, p. 66), pois o capitalismo, enquanto forma plenamente desenvolvida do sistema do capital, não se configura

como fim de toda a possibilidade de crise, mas é o contrário. De acordo com Jappe (2013, p. 153), “é o início da verdadeira crise”.

Essa crise na reprodução do valor não é somente uma crise econômica. Já vimos que o valor também é movimento. Dessa forma, só se conserva com o seu crescimento na circulação, sendo que esse movimento retrata o aspecto dinâmico do capitalismo. De acordo com Jappe (2013, p. 134), “[...] a tendência do capitalismo para a crise é algo que já está contido na estrutura da mercadoria com a respectiva separação fundamental entre a produção e o consumo”,³⁷ que se apresenta na contradição entre a riqueza substancial e a forma universal de riqueza da sociedade plenamente desenvolvida. O dinheiro forma universal de riqueza tende por si só ultrapassar o seu limite e, como encarnação do valor, tem como única finalidade seu crescimento.

[...] o dinheiro, que não representa senão uma quantidade maior ou menor da riqueza geral, torna-se uma contradição visível: enquanto riqueza geral, o dinheiro é a quinta essência de todos os valores de uso e tem capacidade de tudo comprar. Ao mesmo tempo, porém, sob esta forma, o dinheiro sempre é um quantum determinado e limitado de dinheiro e, conseqüentemente, um representante limitado de riqueza geral (JAPPE, 2013, p. 132).

Portanto, o caráter quantitativo limitado e qualitativo ilimitado do dinheiro é uma relação contraditória. Jappe (2013) afirma que a sociedade moderna é guiada pelo “sujeito autômato”; uma mediação fetichista – pela mercadoria na sua forma de equivalente geral universal – passa a ter um dinamismo muito forte, que é próprio da ausência de limites que surge num mundo onde o dinheiro é o objetivo final da produção.

Uma das partes mais originais da obra de Marx é a teoria das crises, pois toda a análise que Marx fez do capitalismo é, fundamentalmente, uma teoria da crise. No terceiro volume do capital, Marx analisou as crises cíclicas do capitalismo, caracterizando-as como parte do funcionamento do próprio sistema, em que não se mantém a estabilidade por muito tempo. No entanto, o período do fordismo foi um ciclo virtuoso do capital, que também se esgota, pois não estava fundado numa estrutura própria (JAPPE, 2013).

Contudo, o ciclo virtuoso fordista não estava fundado sobre bases que lhe fossem próprias. Era o Estado, com os seus investimentos, geralmente pagos a crédito, que permitia o rápido crescimento dos sectores não produtivos – por exemplo, com a construção de autoestradas, sem as quais não teria sido a automobilização do mundo. Este crescimento tornou possível um aumento dos sectores produtivos, suficiente em termos absolutos para compensar a diminuição relativa do lucro em cada produto

³⁷ Essa questão está relacionada ao processo de expropriação dos produtores do material e dos instrumentos de sua atividade produtiva, e, também, à expropriação do trabalhador do controle do próprio processo de trabalho. Em segundo lugar, as mercadorias são produzidas com base nesse processo de expropriação e alienação, pois essas mercadorias não se caracterizam em produtos para esses produtores. Mas servem para a relação de troca do sistema do capital, funcionando como valor em benefício do processo de acumulação do capital.

particular. Enchendo completamente o mundo de mercadorias, o fordismo conseguiu adiar por várias décadas a crise estrutural do capitalismo que manifestara já nos anos vinte, explodindo com a grande crise de 1929 (JAPPE, 2013, p. 147).

Segundo Jappe (2013, p.142-143), o período que vai de 1920 até, aproximadamente, 1975 é caracterizado pelo sistema de produção fordista, que difundiu um novo sistema econômico social – “[...] o fordismo andou a par dos métodos keynesianos em matéria de política econômica” –, primeiro nos Estados Unidos e, depois da Segunda Guerra, nos outros países ocidentais. Para o autor, o ciclo fordista-keynesiano esgotou-se em meados dos anos 1970 por não ter condições de financiar encargos secundários que geraram o enfraquecimento desse modelo de desenvolvimento.

Para o referido autor, a crise se agravou com a revolução da informática, que provocou inutilidade enorme de quantidades de trabalho, cortando “[...] o laço entre a produtividade e o dispêndio de trabalho abstracto incarnado no valor” (JAPPE, 2013, p. 147). O capitalismo o tempo todo se depara com a situação de falta de rentabilidade, por buscar incessantemente por subterfúgios para coincidir a produção e a circulação num cenário de aparente suspensão da lei do valor. Em busca de rentabilidade, o “sujeito autômato”, diante do contexto de crise estrutural, “lança-se numa fuga para frente cada vez mais desesperada” (JAPPE, 2013, p. 148).

Bihr (1998) descreve a dinâmica da crise do capitalismo contando a partir da segunda metade da década de 1960, e divide essa dinâmica em três fases:

A primeira fase aparenta uma continuidade de crescimento, porém com uma acelerada inflação, endividamento de empresas, internacionalização de mercados e aumento de desemprego.

Em 1973, com a alta do preço do petróleo, a crise latente se transforma em crise manifesta. Nesse contexto, foi mantida a forma de regulação e controle estatal keynesiana nos países centrais, na medida em que uma espécie de keynesianismo mundial se estabelecia sob a forma de empréstimos aos países chamados de “Terceiro Mundo”. Então, para o referido autor se mantinha o fordismo a crédito, na segunda fase da dinâmica da crise do capital.

Mesmo assim, não foi possível evitar a recessão mundial, o esgotamento do fordismo se confirma, o desemprego aumenta, o custo do investimento aumenta. “Nessas condições, a melhora da taxa de lucro observada é insuficiente para reestimular o investimento: a produção não encontra em parte alguma seu nível anterior e, conseqüentemente, o desemprego aumenta” (BIHR, 1998, p. 75).

O enfraquecimento do fordismo gerou para os trabalhadores: diminuição dos ganhos de produtividade, saturação da norma social de consumo, elevação da composição orgânica do capital e um grande desenvolvimento do trabalho improdutivo. Esse conjunto de fatores articulados provocou uma redução da taxa média de lucro. Diante disso, inicia-se o processo de esgotamento do pacto fordista, então, no nosso entendimento, a crise estrutural do capital, também, se revela como uma crise de reprodução da relação contraditória do capital.

Com o “choque do petróleo”, em 1979, iniciou-se um processo de inversão na política econômica, que tinha o objetivo de reverter a situação de crise reestabelecendo a taxa de lucro. A proposta era sanear a situação fazendo reestruturações no modo de produção, mas, principalmente, fazendo os trabalhadores “pagarem” pela crise.

[...] o saneamento da situação exige “fazer os trabalhadores pagarem a crise”, baixando os salários reais diretos, reduzindo o financiamento dos elementos socializados do processo de consumo, de forma que ele seja menos oneroso para o capital, de modo geral desordenando progressivamente o conjunto da relação salarial fordista (BIHR, 1998, p. 76).

O processo de expropriação dos trabalhadores é intensificado, na medida em que são expropriados, gradativamente, dos direitos sociais historicamente conquistados para manter as taxas de lucro elevadas. No entanto, a queda tendencial da taxa de lucro não é o único problema do capitalismo. Essa queda no lucro diz respeito ao aumento da composição orgânica do capital, em que a concorrência leva o capitalista a substituir o capital variável pelo capital constante, permitindo o aumento da produtividade e gerando aumento na taxa de exploração. No entanto, o lucro diminui, mesmo aumentando o grau de exploração, pois, mesmo tendo uma série de fatores que possam retardar essa tendência da baixa dos lucros, ela acontece, visto que faz parte do próprio funcionamento do capitalismo, sendo um limite interno do próprio sistema. Essa tendência é um dos fatores que fazem dessa crise estrutural ser a mais profunda e endêmica. Essa busca incessante pela valorização do valor é impulsionada também pela contradição entre o valor de uso e o valor de troca.³⁸

A produção de valor e de mais-valia, o único objetivo dos sujeitos da mercadoria [...] o aumento das forças produtivas, empurrado pela concorrência, não aumenta de modo algum o valor de cada unidade de tempo: este facto constitui um limite inultrapassável à criação de mais-valia, cujo crescimento se torna progressivamente mais difícil (JAPPE, 2013, p. 138).

Portanto, trata-se também da contradição entre as forças produtivas e as relações de produção. Ou seja, o alto grau de desenvolvimento das forças produtivas visa altos ganhos de

³⁸ São múltiplos fatores que envolvem o desenvolvimento e as crises do capitalismo, mas destacamos essa contradição fundamental do capital que é uma das contradições internas que determinaram as crises recentes afetando a economia do capital. Ver Harvey, 2016.

produtividade sem os custos do trabalho. No entanto, sob a dimensão lógica da reprodução do capital, o capitalismo sempre vai necessitar do trabalho produtor de valores de uso, pois a redução do trabalho produtivo em escala global faz o valor perder sua substância.

Por isso, Mészáros (2011b) avaliou que o capitalismo encontra-se num confronto com seus próprios problemas, pois não é possível descartar o trabalho concreto. No nosso entendimento, do ponto de vista do valor, não é possível descartar o trabalhador, mesmo que aparentemente isso esteja acontecendo.³⁹ Dessa forma, o cenário realmente é de aparente extinção da lei do valor. Então, o sujeito autômato, mesmo que muito contrariado, precisa tanto do valor de uso quanto do trabalho concreto para se reproduzir. A grande questão é a busca pelos superlucros, que faz com que o trabalho abstrato tenha cada vez mais centralidade nessa sociedade mercantil. E reafirma o valor como relação social plenamente estabelecida nessa sociabilidade. Diante disso, apreendemos que “[...] a desvalorização do valor não é somente uma crise econômica, antes significa uma crise total: o colapso de toda uma civilização” (JAPPE, 2013, p. 152).

O sistema do capitalista não tem limites para a sua expansão e por isso mesmo se converte numa processualidade incontrollável e destrutiva. Trata-se de um sistema de controle sem sujeito (representante humano). O capitalismo é um sistema tautológico, pois ele não apresenta saída para sua própria lógica interna, a lógica da mercadoria. Segundo Jappe (2013, p. 132), “[...] este carácter tautológico, o aspecto dinâmico do capitalismo e o encadeamento forçado de todas as sociedades na história são aspectos da mesma coisa”, da sociedade baseada na produção de mercadorias. Reafirmamos, mais uma vez, a importância de compreender a categoria mercadoria, forma elementar de riqueza da sociedade capitalista.

O pensamento burguês pressupõe a existência de uma forma autonomizada que sustente eternamente o seu desenvolvimento sem encontrar obstáculos para sua reprodução. Por isso, o capitalismo consome antecipadamente o seu futuro por intermédio do capital fictício, prolongando a sua vida para além dos seus limites reais vivendo por meio do crédito.

Segundo Jappe (2013), Marx desenvolveu o conceito de capital fictício para designar o capital que se estrutura exclusivamente nas expectativas de ganhos futuros e na especulação. Com o esgotamento da fase fordista de acumulação, o capital fictício tornou-se o verdadeiro motor do crescimento do capitalismo. Portanto, a partir do momento em que a crise estrutural eclode no final dos anos 1970, a fuga desesperada do capitalismo foi recorrer aos mercados bolsistas e à especulação financeira.

³⁹ O fenômeno da exclusão do trabalho vivo dos processos produtivos fomenta as teses do fim do trabalho. No entanto, avaliamos que essa conjuntura reafirma os mecanismos de funcionamento da lei do valor.

Os ganhos realizados com operações financeiras puramente especulativas tornaram-se um elemento indispensável nas finanças das empresas, dos Estados e dos privados – quer se trate do milagre econômico americano, financiado com o maior endividamento da história, ou das numerosas famílias americanas que obtêm créditos bancários exclusivamente com base nas ações de detêm e na expectativa de que o respectivo preço venha a subir, ou das empresas, mesmo empresas “sérias”, que têm orçamentos equilibrados apenas graças a receitas financeiras. Neste quadro, o famoso endividamento do terceiro mundo não é senão uma pequena parte de todo capital fictício. Já não apenas as receitas do Estado, mas também as de toda a sociedade, que se encontram antecipadamente gastas (JAPPE, 2013, p. 151).

Nessa fase do capitalismo monopolista, intensificaram-se os fluxos econômicos, houve uma intensificação do processo de acumulação capitalista. De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 202), “[...] dos anos 1930 aos 1970, o sistema financeiro era enquadrado por regras que visavam a protegê-lo dos efeitos da concorrência”, mas com a crise, foi instaurado, com o advento do capitalismo financeiro, a concorrência generalizada. E, a partir dos anos 1980, o aumento no volume de transações mostrou que em relação à esfera da produção o mercado financeiro se autonomizou.

Outra forma de entender esse processo de financeirização é apresentada por Fontes (2010), que o esclarece da seguinte forma: os bancos já existiam antes da expansão do capitalismo, mas sua dinâmica estava baseada no empréstimo a juros – capital usurário –, sendo que, nessa fase, os bancos pouco se envolviam no processo produtivo. Ao longo do processo, a produção ampliada de capital produtivo favoreceu a consolidação do capital monetário em escala internacional, estabelecendo a generalização dos bancos. Com isso, os bancos passaram a cumprir a função de crédito para o comércio de dinheiro, pois cada vez mais esses créditos visavam e visam sustentar um “desenvolvimento da economia” estruturada em trabalho não produtivo (FONTES, 2010).

[...] até ao final do ciclo fordista, a especulação financeira seguia mais ou menos o ritmo e as dimensões da acumulação real. Tudo isso mudou enormemente a partir do momento em que a acumulação real, apesar de todos os créditos, estagnou. A partir de então, o recurso ao crédito serve para estimular uma acumulação inexistente e para prolongar artificialmente a vida de um modo de produção que já está morto (JAPPE, 2013, p.150).

Esse prolongamento da vida de um modo de produção que já está morto é contraditório, porque constantemente se altera a composição orgânica do capital, na medida em que a tecnologia substitui a força de trabalho no processo produtivo de valor, do ponto de vista do capital global. Sob a perspectiva de cortar “os custos” da produção, o trabalho vivo é reduzido do processo de produção. Mas esse movimento aumenta o exército industrial de reserva, aumentando o número de desempregados (JAPPE, 2013). E, se é a força de trabalho

que produz valor, fica em evidência mais uma contradição que se articula na relação entre forças produtivas e relações de produção.

De acordo com Netto e Braz (2006), a financeirização faz parte de um conjunto de respostas que, na avaliação dos autores, se configurou como uma estratégia articulada para restaurar o capitalismo em face da crise estrutural do capital, sobre o tripé: financeirização, neoliberalismo e reestruturação produtiva.⁴⁰ Para os autores, nesse contexto inicia o processo de desenvolvimento do padrão de acumulação flexível capitalista, que produz o seguinte impacto:

[...] essencial à reestruturação produtiva é uma intensiva incorporação à produção de tecnologias resultantes de avanços técnicos-científicos, determinando um desenvolvimento das forças produtivas que reduz enormemente a demanda do trabalho vivo (NETTO, BRAZ, 2006, p. 216).

Com essa redução do trabalho vivo do processo de produtivo, fundamentalmente, do complexo industrial, aumenta-se o número de desempregados no mundo, sendo o desemprego um dos fenômenos mais acentuados da crise estrutural, e seus rebatimentos atravessam todos os segmentos da classe trabalhadora. Esse fenômeno do desemprego tem relação com o processo de acumulação capitalista, logo com as exigências da incessante valorização do valor.

A acumulação capitalista produz constantemente, e na proporção de sua energia e seu volume, uma população trabalhadora adicional relativamente excedente, isto é, excessiva para as necessidades médias de valorização do capital e, portanto, supérflua (MARX, 2013, p. 857).

O desemprego é um fenômeno permanente, o crescimento da massa de desempregados parece ser irreversível, ou seja, o aumento do exército industrial de reserva, nesse modo de produção parece ser irreversível. O desemprego estrutural é um traço característico da modernização capitalista, que fica evidente com a crise em questão. De acordo com Antunes (2009), o processo de reestruturação produtiva está fundamentado no ideário da empresa enxuta que limita o trabalho vivo, ampliando o trabalho constante, reduz a força de trabalho vivo e intensifica sua produtividade. Para o autor, o modo de produção baseado no binômio fordismo e taylorismo foi gradativamente alterado, mesclado e/ou substituído pelos processos produtivos desregulamentados e flexibilizados, chamados de modo de produção flexível ou toyotismo. E o resultado do processo de reestruturação produtiva em escala global está em

⁴⁰ Segundo Montañó e Duriguetto (2011), a reestruturação produtiva potencializou a capacidade produtiva através de inovações tecnológicas, flexibilizando o modelo taylorista/fordista. Caracteriza-se pela automação da produção, terceirização, descentralização via desterritorialização, ampliação do setor de serviços e adequação da produção ao consumo.

toda parte: desemprego estrutural, precarização do trabalho, redução dos salários reais, expropriação dos direitos etc. Nesse contexto, observa-se a consolidação do processo de liofilização organizativa.

Verifica-se a expansão daquilo que Juan Castillo cunhou como liofilização organizacional, processo pelo qual as substâncias vivas são eliminadas, em que o trabalho vivo é crescentemente substituído pelo trabalho morto (Castillo, 1996). Nessa nova empresa liofilizada é necessário um novo tipo de trabalho, um novo tipo daquilo que antes se chamava de trabalhadores e hoje os capitais denominam, de modo mistificado, “colaboradores”. Quais são os contornos desse novo tipo de trabalho? Ele deve ser mais “polivalente” e “multifuncional”, algo diverso do trabalhador que se desenvolveu na empresa taylorista e fordista (ANTUNES, 2009, p. 249).

Esse processo de reestruturação produtiva provoca alterações no mundo do trabalho e modifica os trabalhadores, ou seja, modifica a configuração da classe trabalhadora. Essas transformações não são estáticas, não são literais e não se sobrepõem, sendo um processo que acontece na medida em que as forças produtivas vão se desenvolvendo ao longo da história.

De acordo com Bihr (1998), essa foi uma tentativa de reestruturação do padrão de acumulação capitalista por meio da elevação da taxa média de lucro, pois, com a abertura oficial da crise, todas as saídas se revelaram incapazes de reverter o quadro da queda da taxa de lucro.

Se as tradicionais receitas keynesianas se revelaram incapazes de recolocar em marcha o motor que cada vez funcionava menos com a acumulação fordista, por outro lado, a vontade liberal de romper com as regras do jogo da regulação fordista levou as economias ocidentais à beira do abismo. [...] Pois a crise atual do capitalismo ocidental, em sua própria dinâmica, assim como nas escolhas de política econômica às quais ela levou a classe dominante, implica a ruptura do compromisso social do período do pós-guerra. [...] é que os termos desse compromisso [...] bases de acumulação do capital, tornaram-se obstáculos a sua continuidade, a partir do momento em que os modos fordistas de exploração e de dominação do trabalho (e também de consumo) chegaram a seus limites (BIHR, 1998, p. 78-79).

Em relação aos trabalhadores, as alterações que ocorreram no processo de produção e de consumo convergiram para um efeito de fragmentação do proletariado nesse cenário de crise estrutural. Essa fragmentação não é novidade no capitalismo, mas, o que ocorre atualmente é a intensificação dessa característica heterogênea dos trabalhadores que aumenta a distribuição desigual por idade, sexo, categoria profissional e formação, entre outros elementos. Além disso, nesse contexto, cresce a sensação de incerteza e de instabilidade no trabalho sob as novas formas flexíveis de trabalho.

Essa tendência já estava posta no período fordista, ou seja, a classe trabalhadora também era heterogênea. Porém, concomitante à heterogeneidade dos trabalhadores, existia uma tendência à homogeneização em suas formas de exploração “[...] devido à redução do

trabalho proletário a um trabalho simples, ao desenvolvimento das garantias de emprego em um contexto de crescimento contínuo e sustentado” (BIHR, 1998, p. 99). No entanto, com a deflagração da crise, havendo aumento do desemprego e da instabilidade no trabalho,⁴¹ somado ao processo de desmantelamento do Estado Social, a tendência foi heterogeneizar ainda mais o trabalhador.

O operário-massa era o operário inerte, isto é, privado de qualquer autonomia no processo de trabalho, reduzido a posição de simples engrenagem do “corpo morto” do capital; hoje, ao contrário, o capital busca reenvolver, remobilizar os trabalhadores no processo de trabalho, apelando para sua iniciativa e experiência, garantindo-lhes autonomia e qualificação. [...] o capital procura impor-lhe uma flexibilidade multidimensional: da organização do trabalho, do tempo de trabalho, do estatuto do trabalho, do salário (BIHR, 1998, p. 100).

Ainda, segundo Bihl, os trabalhadores também se dividiram em três grandes conjuntos: os estáveis e com garantias, os excluídos do trabalho⁴² e a massa flutuante de trabalhadores instáveis (terceirizados, em tempo parcial, temporários, estagiários e os que trabalham clandestinamente). Bihl (1998, p. 87) afirma que toda saída capitalista para crise está pautada na possibilidade de ir além da fábrica fordista por meio do “desenvolvimento de uma nova ordem produtiva de três formas”, a saber:

- a) a fábrica difusa: a centralidade da grande indústria se transforma de tal forma que o capital tende a espalhar a produção, ou seja, externaliza parte das funções produtivas ou administrativas (desenvolvimento de filiais, descentralização da gestão etc.);
- b) a fábrica fluida: objetiva-se em obter novos ganhos de produtividade do trabalho por meio da “[...] automação de integração que consiste em uma gestão informatizada dos fluxos produtivos” (BIHR, 1998, p. 89). Supõe certa liberdade por parte do trabalhador – polivalência e poliatividade – e modifica as formas de organização do trabalho (constituição de equipes de trabalho, fluidez no processo de trabalho etc.). Diante disso, os trabalhadores se constituem como “[...] uma nova espécie de operário de ofício do ano 2000” (BIHR, 1998, p. 91);
- c) a fábrica flexível: é contraditória ao processo de produção rígido da fábrica fordista, pois o processo de produção pode se adaptar aos imprevistos do processo de

⁴¹ O sentimento de instabilidade e o aumento do desemprego dão origem, entre os trabalhadores, a um sentimento de insegurança, que a burguesia pode explorar facilmente, exacerbando a concorrência e ampliando as desigualdades que acentuam as exclusões e a segregação entre os trabalhadores. Além de enfraquecer o sentimento de pertencimento de uma classe, abrindo caminho para identidade coletiva em outras bases, por exemplo, o nacionalismo (BIHR, 1998).

⁴² No caso dos jovens, ficam impedidos de ter acesso ao mercado de trabalho (BIHR, 1998). Entendemos que as oportunidades para os jovens são reduzidas devido ao aumento das exigências para ingressar no mercado e, principalmente, pelo crescimento do desemprego.

circulação. A flexibilidade do processo de trabalho exige um novo trabalhador: polivalente, qualificado, integrado aos objetivos de produtividade e que saiba trabalhar em equipe.

Portanto, durante o século XX, presenciamos um movimento intenso de degradação do trabalho. E, atualmente, a contar do início do século XXI, “[...] vivenciamos outras modalidades e modos de ser da precarização do trabalho. Modalidades que são próprias da fase da flexibilidade toyotizada, com seus traços de continuidade e descontinuidade em relação à forma taylorista/fordista” (ANTUNES, 2018, p. 76).

O referido autor afirma que o mundo produtivo apresenta um sentido multiforme, desde o processo de reestruturação do capital que ocorreu em escala global, processo que acentuou tendências de informalização da força de trabalho e aumentou os níveis de precarização da força de trabalho. Contudo, nos ramos com maior impacto tecnológico-informacional-digital estaria em curso o processo de intelectualização do trabalho. E, mesmo nessa nova conjuntura, Antunes (2018) considera que atualmente acontece uma significativa ampliação da lei do valor e de seus mecanismos de funcionamento. Dessa forma, o trabalho nunca deixou de ser central na sociedade capitalista.

Antunes (2018) busca compreender quem são os trabalhadores na atualidade e afirma que a classe trabalhadora hoje é o resultado do processo de profundas transformações dos anos 1970 nos países centrais e dos meados dos anos 1980 dos países do sul.

Apesar de parecer que o proletariado industrial, herdeiro da era taylorista e fordista, vem se reduzindo em várias partes do mundo capitalista central, há também uma forte contratendência, dada pela expansão exponencial de novos contingentes de trabalhadores e trabalhadoras, especialmente no setor de serviços, mas também na agroindústria e na indústria, ainda que de modo diferenciado em vários países do sul [...] (ANTUNES, 2018, p. 27).

Portanto, o referido autor defende que o conceito de classe trabalhadora na atualidade deve incorporar a totalidade dos trabalhadores e trabalhadoras que vendem sua força de trabalho como mercadoria, não importando se as atividades que realizam são materiais ou imateriais. E isso significa envolver a totalidade dos assalariados que trabalham na indústria, na agricultura ou nos serviços. Tendo em vista que os avanços tecnológicos não param de se complexificar e de se potencializar e a classe trabalhadora não para de se transformar (ANTUNES, 2018).

Então, mais uma vez, questionamos: quem é a classe trabalhadora?

A classe trabalhadora hoje incorpora a totalidade do trabalho social, do trabalho coletivo, e compreende a totalidade de homens e mulheres despossuídos dos meios de

produção que vivem da venda da sua força de trabalho. Ela se conforma no conjunto dos trabalhadores produtivos que realizam trabalho material e imaterial, além de incorporar também os trabalhadores improdutivos, do ponto de vista do valor, aqueles chamados de “falsos custos” ou “falsos encargos”. Nem todo assalariado é trabalhador produtivo (de mais-valor), mas, de acordo com Antunes (2018, p. 89), “[...] uma noção contemporânea de classe trabalhadora deve incorporar a totalidade dos trabalhadores assalariados”.

Portanto, a classe trabalhadora, em sentido amplo, incorpora a totalidade daqueles/as que vendem sua força de trabalho em troca de salário, como o proletariado rural, os chamados boias-frias das regiões agroindustriais do Brasil do etanol. Incorpora também o proletariado precarizado, fabril e de serviços, part-time, que se caracteriza pelo vínculo de trabalho temporário, pelo trabalho precarizado, em expansão na totalidade do mundo do capital [...] é composta [...] da totalidade dos trabalhadores assalariados, em todas as suas distintas modalidades de inserção no mundo do trabalho, incluindo aqueles subempregados, na informalidade e desempregados. Em nossa concepção ampliada estão excluídos da classe trabalhadora os gestores do capital [...] pequenos empresários, a pequena burguesia urbana e rural, que é detentora – ainda que em menor escala – dos meios de sua produção. Estão excluídos também aqueles que vivem de juros e da especulação (ANTUNES, 2018, p. 91).

Diante disso, entender a configuração dos trabalhadores hoje implica compreender o conjunto fragmentado daqueles(as) que só possuem sua força de trabalho para vender. Durante o século XX, sob vigência do taylorismo/fordismo⁴³ os trabalhadores já não eram homogêneos, mas, conforme apontamos anteriormente, houve uma tendência à homogeneização. Portanto, sempre houve múltiplas clivagens que conformaram os trabalhadores, mas, nas últimas décadas, essas clivagens aumentaram e se intensificaram (ANTUNES, 2018).

Continuemos com a seguinte indagação: quem é a classe trabalhadora hoje? É mais ampla, complexa, heterogênea e fragmentada do que os trabalhadores do século XIX e do século XX. De acordo com Antunes (2018), os trabalhadores hoje são pressionados a serem déspotas de si mesmos, ou seja, nessa forma flexível de acumulação os trabalhadores são instigados a buscarem um bom desempenho no trabalho por seu próprio mérito. Diante disso, procuram obter maiores qualificações e competências⁴⁴ para atingirem as metas e objetivos da empresa.

⁴³Antunes (2018) afirma que o taylorismo e o fordismo continuam vigentes em várias partes do mundo de forma híbrida ou mesclada com as formas flexíveis de acumulação.

⁴⁴ Existe uma discussão teórica sobre o sentido de qualificação inserida no atual paradigma produtivo com os novos processos de gestão da força de trabalho, que colocam a qualificação como uma forma de relação social a qual supõe uma análise dialética da qualificação no movimento de transformação da sociedade. Ciavatta (2012) afirma que, quando as políticas neoliberais ganharam força no Brasil, o conceito de qualificação foi substituído por competência, a fim de favorecer os interesses do capital.

[...] eles são instigados a se autorrecriminarem e se punir se a sua produção não atingir as famigeradas metas, sendo pressionados a ser déspotas de si mesmos. Eles trabalham num coletivo, em times ou células de produção e, se um/a companheiro/a não comparece ao trabalho, é cobrado/a pelos próprios membros que formam a sua equipe. É assim, por exemplo, no ideário do toyotismo. [...] Se o sistema taylorista-fordista tinha uma concepção na qual a gerência científica elaborava e o trabalhador manual executava, o toyotismo e as formas de flexibilidade liofilizada incorporaram a ideia de que era preciso deixar o saber intelectual do trabalho florescesse e a subjetividade operária fosse também apropriada pelo capital (ANTUNES, 2018, p. 92).

O mestre da engenharia científica, Taylor, sustentava que o tempo e o movimento dos trabalhadores deveriam ser controlados com rigidez sob comando dos administradores, e até denominou os trabalhadores de “gorilas amestrados”. Sob o taylorismo, os trabalhadores manuais eram separados daqueles que concebiam e elaboravam a produção. Quando somada à forma de produção seriada de Ford, conseqüentemente, se ampliaram os lucros da produção automotiva. Já o engenheiro fundador da Toyota, Taiichi Ohno, considerava essencial a expropriação do intelecto do trabalho no processo de produção (ANTUNES 2018).

Desse modo para responder a crise da geração do valor [...] ao contrário do taylorismo/fordismo, que cultuava um certo desprezo ao saber operário, a pragmática toyotista utiliza-se dele, do intelecto do trabalho, para agregar e/ou potencializar mais valor à produção, seja ela prevalentemente material ou imaterial. Os chamados círculos de controle de qualidade ou o incentivo que as empresas fazem para ouvir as sugestões dos trabalhadores e das trabalhadoras são exemplares (ANTUNES, 2018, p. 105).

Com o surgimento da flexibilidade liofilizada articulando elementos de continuidade e descontinuidade do modo de produção e regulação taylorista/fordista, começam a ganhar espaço os discursos que reforçam o trabalho em equipe e a participação na gestão do trabalho, que dão ênfase ao envolvimento qualitativo dos trabalhadores nos objetivos da empresa (ANTUNES, 2018).

Desenha-se, então, uma nova forma de organização e controle do trabalho cuja finalidade central é, de fato, a intensificação do processo laborativo, com ênfase também no envolvimento qualitativo dos trabalhadores e trabalhadoras, em sua dimensão cognitiva, procurando reduzir ou mesmo eliminar nos espaços de trabalho improdutivo, que não criam valor, sobretudo nas atividades de manutenção, acompanhamento, inspeção de qualidade etc., funções que passaram a ser diretamente incorporadas ao trabalhador produtivo. Desse modo, reengenharia, lean production, team work, eliminação de postos de trabalho, aumento da produtividade, qualidade total, metas, competências, parceiros e colaboradores são partes constitutivas do ideário e da pragmática da empresa moderna (ANTUNES, 2018, p. 103-104).

Observamos que a forma de acumulação flexível do capitalismo engendrou mecanismos novos e complexos de personificação do trabalho, marcado, principalmente, pelo incentivo subjetivo aos interesses do capital. De acordo com Antunes (2018), nos tempos

atuais ocorre um incentivo ao exercício de uma subjetividade marcada pela inautenticidade, o estímulo subjetivo do trabalho é conformado pelos interesses das empresas. Nesse processo, não existe subjetividade que confronte o ideário do lucro ou o aumento da produtividade. Há somente o envolvimento incitado do capital.

Então, presenciamos uma ampliação e intensificação dos modos de extração do mais-valor que é resultado de uma articulação subjetiva alinhada aos interesses do capital e ao desenvolvimento de uma alta tecnologia que invade o mundo das mercadorias. E, nesse contexto, os capitais são estimulados a buscarem “maiores qualificações e competências da força de trabalho” (ANTUNES, 2018, p.92). Nesse caso, mantém-se a validade da teoria do valor, pois novas formas laborativas, proporcionam condições de realização do mais-valor.

[...] ao contrário das formulações desconstrutoras do trabalho (e da lei do valor como fundamento da sociedade capitalista), as novas modalidades laborativas (incluído o chamado trabalho imaterial) são expressões do trabalho vivo, participes, em maior ou menor escala, do processo de valorização do valor (ANTUNES, 2018, p. 93).

Diante disso, compreendemos que, nessa fase do capitalismo avançado, é essencial entender como se conformam os trabalhadores dos serviços. Os trabalhadores dos serviços não produzem um valor tangível, haja vista que seu valor de uso não se separa do produtor.

Segundo Marx (2013), o valor é um fenômeno social e sua materialidade é puramente social. O trabalho abstrato que cria valor é uma categoria social, e sua materialidade também é puramente social. Dessa forma, o valor de troca também não é uma coisa material. Na sociedade capitalista, a força de trabalho enquanto mercadoria possui valor de troca, assim como valor de uso. Nesse caso, podemos inferir que a utilidade do trabalho imaterial está na prestação de serviços. Constatamos que os serviços adquirem na sociedade capitalista uma expressão mercantil. Nesse caso, o trabalho imaterial, que não se separa do trabalhador, também é uma mercadoria. Ou seja, é dispêndio da força de trabalho humana abstrata (alienada), é uma expressão do trabalho vivo.

Em nossa análise, a forma imaterial do trabalho ou da produção, quando ocorre, não leva a extinção do valor, mas acrescenta coágulos de trabalho vivo na lógica da acumulação de capital em sua materialidade, inserindo-os no tempo social médio de um processo de trabalho cada vez mais complexo. Ao contrário da chamada descompensação do valor, somos obrigados a descortinar os novos mecanismos geradores de valor, próprios da esfera informacional da forma-mercadoria (ANTUNES, 2018, p. 93).

Então, estamos presenciando o advento e a expansão do novo proletariado da era digital, ao contrário da eliminação completa do trabalho pela tecnologia. “[...] em vez de fim do trabalho na era digital, estamos vivenciando o crescimento exponencial do novo

proletariado dos serviços, uma variante global do que se pode denominar *escravidão digital*. Em pleno século XXI” (ANTUNES, 2018, p. 30). Nessa fase de hegemonia do capitalismo financeiro, de predominância do processo de acumulação flexível, cada vez mais é desenvolvida uma simbiose entre o trabalho produtivo e improdutivo submersos na lógica da mercadorização.

Nesse cenário atual de crise estrutural, o mundo do trabalho convive com traços de continuidade do fordismo/taylorismo somando ao processo de acumulação flexível. Dessa forma, ocorre uma dupla degradação do trabalho que nos faz emergir em uma nova era de precarização estrutural do trabalho. A degradação típica do taylorismo/fordismo se configurava de forma coisificada, ou seja, o trabalhador era uma engrenagem para máquina, o trabalho era mecanizado e controlado, mas em compensação era regulamentado, provido de direitos. A empresa toyotizada, aparentemente mais participativa (“democrática”), desregulamenta os direitos sociais e intensifica a precarização do trabalho. A degradação do trabalho apresenta traços de coisificação mais interiorizados.⁴⁵ Antunes (2018) relaciona essa precarização estrutural do trabalho aos seguintes pontos:

1. a erosão do trabalho contratado e regulamentado, dominante do século XX, e sua substituição pelas diversas formas de trabalho atípico, precarizado e voluntário; 2. a criação de falsas cooperativas [...] 3. o empreendedorismo, que cada vez mais se configura como forma oculta de trabalho assalariado, fazendo proliferar as distintas formas de flexibilização salarial, de horário, funcional ou organizativa; 4. A degradação ainda mais intensa do trabalho imigrante em escala global (ANTUNES, 2018, p. 76).

Assim, a partir da introdução do universo informacional/digital a produção de mercadorias vem significativamente se metamorfoseando, levando ao extremo os níveis de exploração dos trabalhadores. Isso vai rebater na questão da alienação, nessa fase do capitalismo avançado, sob o contexto de crise estrutural do capital.

Para Antunes (2018), refletir sobre alienação e estranhamento não é uma tarefa fácil, pois se trata de algo complexo. Segundo o autor, para compreender o fenômeno social da alienação e do estranhamento é imprescindível a leitura da obra de Marx, *O Capital*, principalmente a parte que discute o fetichismo da mercadoria, uma vez que “a relação social estabelecida entre os seres sociais adquire, por força do sistema de metabolismo social existente, a forma de uma relação entre coisas” (ANTUNES, 2018, p. 100).

⁴⁵ Interiorização, nesse caso, se expressa por meio dos mecanismos de “envolvimento”, “parcerias”, “colaborações”, “trabalho em equipe”, “individualizações”, “avaliações de desempenho”, “metas”, “competências” entre outros dispositivos estratégicos neoliberais.

O trabalho assalariado, abstrato, fetichizado é responsável pela reificação da classe trabalhadora, pela interiorização das fetichizações que se expandiram com o capitalismo industrial desde os meados do século XVIII que adentrou os séculos XIX e XX, consagrando a predominância do trabalho assalariado nessa forma de sociabilidade que acarreta repercussões na subjetividade do trabalhador.

No cenário atual, os trabalhadores são envolvidos de forma interativa nos processos de trabalho alinhado aos objetivos da empresa. O estranhamento torna-se mais interiorizado e aparentemente minimizado pela redução da separação entre elaboração e execução do trabalho. Antunes sintetiza as formas de interiorização do estranhamento na fase da acumulação flexível:

Ainda que fenomenicamente minimizado pela redução da separação entre a elaboração e a execução, pela redução dos níveis hierárquicos no interior das empresas, a subjetividade que emerge na fábrica ou nas esferas produtivas contemporâneas é expressão de uma existência inautêntica e estranhada. Contando com maior participação nos projetos [...] com maior envolvimento dos trabalhadores, a subjetividade que então se manifesta encontra-se estranhada em relação ao que se produz e para quem se produz (2009, p. 130).

E acrescenta:

Os benefícios aparentemente obtidos pelos trabalhadores no processo de trabalho são largamente compensados pelo capital, uma vez que a necessidade de pensar, agir e propor dos trabalhadores deve levar em sempre em conta prioritariamente os objetivos intrínsecos da empresa, que aparecem muitas vezes mascarados pela necessidade de atender aos desejos do mercado consumidor. [...] Mais complexificada, a aparência de maior liberdade no espaço produtivo tem como contrapartida o fato de que as personificações do trabalho devem se converter ainda mais em personificações do capital. Se assim não o fizerem, se não demonstrarem essas “aptidões”, (“vontade”, “disposição” e “desejo”), trabalhadores serão substituídos por outros que demonstrem “perfil” e “atributos” para aceitar esses “novos desafios” (2009, p. 130).

Nessa fase do capitalismo, caracterizada pela atual crise estrutural do capital, que se manifesta pelo desemprego estrutural, pela precarização das condições do trabalho, pela redução da taxa de lucro, evidenciamos o fetiche da mercadoria envolvendo os trabalhadores dentro e fora do trabalho. Então, as reificações e fetichizações repercutem na vida dos trabalhadores também na esfera reprodução social, impactando no consumo dos bens materiais e imateriais – inclusive na oferta de serviços públicos.

Dos serviços públicos cada vez mais privatizados, até o turismo, onde o “tempo livre” é instigado a ser gasto no consumo dos shoppings, são enormes as evidências do domínio do capital na vida fora do trabalho. Um exemplo ainda mais forte é dado pela necessidade crescente de qualificar-se melhor e preparar-se mais para conseguir trabalho. Parte importante do “tempo livre” dos trabalhadores está crescentemente voltada para adquirir “empregabilidade”, palavra que o capital usa para transferir aos

trabalhadores as necessidades de sua qualificação, que anteriormente eram em grande parte realizadas pelo capital (ANTUNES, 2009, p. 131).

No que diz respeito à privatização dos serviços públicos e sobre o crescente interesse e necessidade de qualificação por parte do trabalhador para conseguir ou manter seu emprego nesse contexto atual do capitalismo, é importante pensar nas transformações do papel do Estado frente a esse cenário de alterações no mundo do trabalho e na configuração da classe trabalhadora.

Para compreender melhor as mudanças que ocorrem no âmbito do Estado, é essencial entender o advento do neoliberalismo no capitalismo. Entendemos que o neoliberalismo faz parte de uma estratégia articulada para restaurar o capitalismo e surge como resposta para a atual crise estrutural do capital, provocando alterações que ultrapassam o âmbito da produção, pois envolveu o desmonte do Estado de Bem-Estar Social nos países em que foi implementado. Ou seja, o projeto neoliberal implicou também na desregulamentação dos direitos sociais, que estava firmado entre os trabalhadores, o Estado e o capital. O neoliberalismo provoca alterações nas atribuições do Estado, na direção de cumprir o papel de conferir legitimidade aos mecanismos implementados pelo capital para “solucionar” a crise.

O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo (ANDERSON, 1995, p. 11).

O projeto neoliberal surge como um mecanismo político, econômico e institucional, denominado por Montanõ e Duriguetto (2011, p. 193) como estratégia hegemônica que avançou em três direções: “[...] a ofensiva contra o trabalho (atingindo as leis e direitos trabalhistas e as lutas sindicais) e a chamada reestruturação produtiva e (contra) reforma do Estado”.

De acordo com Anderson (1995, p. 10), o neoliberalismo ganha força com o objetivo de “[...] combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro”, num cenário de crise do capital que se configurou a partir da década de 1970 com o esgotamento do pacto taylorista/fordista, visto que o motivo para crise estava ancorado no “[...] poder excessivo e nefasto dos sindicatos, e de maneira mais geral, do movimento operário” (ANDERSON, 1995, p. 10). Entendemos que esse poder do movimento operário comprometia a reprodução ampliada do capital com suas reivindicações de salários e de benefícios que aumentavam os gastos sociais por parte do Estado. Por isso, do ponto de vista do capital, o pacto taylorista/fordista ou compromisso social democrata deveria ser combatido.

O objetivo do neoliberalismo está no desmonte do Estado intervencionista, ou seja, no desmonte dos direitos sociais, viabilizando o modelo de acumulação flexível. Então, o projeto neoliberal surge como fundamento político, econômico e ideológico que legitima as alterações ocorridas no modo de produção capitalista a partir da década de 1970, e o aprofundamento dessas alterações na década de 1980/1990. E ainda facilitou a liberalização do capital financeiro em escala global, ou seja, o processo de mundialização do capital (financeiro). Com vistas à superação da crise o neoliberalismo implicou não só na reestruturação do modelo de produção, mas também nas relações sociais (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

Diante do exposto, compreendemos que a dinâmica do capitalismo se transformou nesse contexto de crise estrutural, na medida em que transita da lógica da democracia para a lógica da concorrência. Ou seja, a concorrência se constituiu como nova norma mundial; expressa uma nova razão do mundo. De acordo com Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo, enquanto dispositivo estratégico, tornou-se uma racionalidade dominante, que está degradando também a democracia liberal.

O caráter estratégico do neoliberalismo tem como objetivo uma concorrência generalizada que permitiu certa lógica de práticas que instauram técnicas disciplinares que se enquadram em técnicas de poder. Vamos refletir sobre esse caráter estratégico do neoliberalismo no próximo tópico de discussão.

2.2.1 A nova razão do mundo

A crise econômica do período fordista impulsionou o processo de reestruturação produtiva, processo que, contando com o impulso das políticas neoliberais, conjuga um cenário de intensificação da precarização da força de trabalho. O neoliberalismo como resposta à referida crise objetiva recompor os mecanismos de reprodução do capital. Mas é importante ressaltar que a nossa perspectiva de análise busca apreender o neoliberalismo, não só como um modelo de desenvolvimento econômico, uma vez que:

Na realidade, essas novas formas políticas exigem uma mudança muito maior do que uma simples restauração do “puro” capitalismo de antigamente e do liberalismo tradicional. Elas têm como principal característica o fato de alterar radicalmente o modo de exercício do poder governamental, assim como as referências doutrinárias no contexto de mudança das regras de funcionamento do capitalismo. Revelam uma subordinação a certo tipo de racionalidade política e social articulada à globalização e a financeirização do capitalismo (DARDOT; LAVAL; 2016 p. 190).

Dardot e Laval (2016) vão apontar o neoliberalismo como uma nova racionalidade e o Estado como um articulador de uma nova razão do mundo. Os autores apresentam uma discussão sobre uma dimensão estratégica das políticas neoliberais articulada com uma racionalidade global que tem o objetivo de implantar uma nova lógica formativa, a qual envolve um conjunto de discursos, práticas e dispositivos de poder a um reengajamento político do Estado sobre novos objetivos do capital.

Na segunda parte da obra *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*, os autores argumentam que o neoliberalismo é uma racionalidade governamental e não uma doutrina. Dessa forma, o neoliberalismo desenvolve uma “[...] lógica de mercado como lógica normativa generalizada, desde o Estado até o mais íntimo da subjetividade” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.34). A análise dos referidos autores considera quatro pontos, a saber:

1. relação de apoio recíproco entre as políticas neoliberais e as transformações do capitalismo. Esse apoio os autores chamam de grande virada;
2. a ideia de que o neoliberalismo surge devido à luta ideológica contra o Estado de Bem-Estar, isso contribuiu para legitimar a nova ordem. Portanto, não foi só a crise do capitalismo que fez surgir o neoliberalismo;
3. os autores consideram que foi necessária uma mudança de comportamento e, para essa mudança, é preciso acessar técnicas e dispositivos de disciplina, “[...] isto é de sistemas de coação, tanto econômicos como sociais, cuja função era obrigar os indivíduos a governar a si mesmos sob a pressão da competição, segundo os princípios do cálculo maximizador e uma lógica de valorização do capital” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 93).
4. os autores compreendem que a progressiva ampliação dos sistemas disciplinares direcionou a instauração de uma racionalidade geral como um novo regime de evidências impostas aos governos como única forma de inteligibilidade de conduta humana.

De acordo com os autores, nos anos 1980, a política qualificada como neoliberal se expandiu pelo mundo, transformando o capitalismo e profundamente a sociedade. Essa política foi entendida como uma forma de retirada do Estado, como um princípio de anti-intervencionismo. Na verdade, não é uma forma de retirada do Estado, mas é um reengajamento político do Estado sobre novas bases, novos métodos e objetivos (DARDOT; LAVAL, 2016). Isso dado que, no nosso entendimento, não é possível uma retirada do Estado

nessa forma de sociabilidade, pois ele é um componente do próprio sistema do capital, portanto o Estado é funcional ao capitalismo.

Segundo Dardot e Laval (2016, p. 190), o neoliberalismo foi interpretado por alguns autores como “um retorno ao mercado nas políticas econômicas e sociais conduzidas pela nova direita e pela esquerda moderna”. Para os referidos autores, houve um erro de diagnóstico nas interpretações, do ponto de vista político, na medida em que esses autores analisaram de forma estreita as políticas neoliberais.

No fundo, se o compromisso social democrata era sinônimo de intervencionismo do Estado, o compromisso neoliberal era sinônimo de livre mercado. O que se destacou menos foi o caráter disciplinar dessa nova política, que dá ao governo um papel de guardião das regras jurídicas, monetárias, comportamentais, atribui-lhe a função oficial de vigia das regras de concorrência [...] confere-lhe o objetivo de criar situações de mercado e formar indivíduos adaptados às lógicas de mercado (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 191).

Entendemos o neoliberalismo não só como um tipo de política econômica ou como ideologia, mas sim “[...] como um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 7).

Os autores destacam que não foi dada a devida atenção à dimensão estratégica das políticas neoliberais. Para os autores, a crítica “antiliberal padrão” negligenciou essa dimensão, visto que essa racionalidade global permaneceu despercebida. A dimensão estratégica articula um “conjunto de discursos, práticas, dispositivos de poder”, consistindo em uma escolha de meios que são empregados para atingir um fim. Contudo, não foi algo planejado; essa “grande virada” não foi um complô. O objetivo do neoliberalismo surgiu ao longo do confronto entre forças relativamente dispersas e serviu como um catalizador que fez tanto a esquerda moderna quanto a nova direita absorver essa racionalidade,⁴⁶ pois para elas

[...] o objetivo de uma nova regulação pela concorrência não existia antes da luta contra o Estado de Bem-Estar na qual se engajaram, alternada ou simultaneamente, círculos intelectuais, grupos profissionais, forças sociais e políticas, muitas vezes por motivos bastante heterogêneos (DARDOT; LAVAL, 2016, p.192).

⁴⁶ Na obra, *A nova razão do mundo*, Dardot e Laval (2016) fazem referência as novas formações políticas e o papel delas na institucionalização das políticas neoliberais, ou seja, do papel delas na consolidação da nova razão do mundo. Os referidos autores afirmam que essas políticas foram adotadas pela “nova direita” e pela “esquerda moderna”. Diante disso, apresentam a esquerda moderna como aquela que adota o discurso neoliberal em detrimento das ideias estruturadas no período do Estado de Bem-Estar, ou seja, abandona os pilares da social democracia. Em relação ao termo “nova direita”, os autores vão apontar que essa é uma expressão que descreve as formações políticas, associações e as mídias que a partir dos anos 1980 apoiaram o discurso neoliberal.

A concorrência constituiu uma nova norma mundial sem sujeito, devido ao desgaste do compromisso social-democrata. Desenvolve-se, então, uma nova lógica do Estado no contexto do neoliberalismo. Os Estados tornaram-se elementos-chave da concorrência exacerbada. Em nível mundial, a financeirização e a globalização da tecnologia são como veículos para a difusão do neoliberalismo. Nesse contexto, coube ao Estado criar um elo entre o capitalismo financeiro e a gestão empresarial: “A passagem do capitalismo fordista ao capitalismo financeiro foi marcada por uma sensível modificação das regras de controle das empresas [...] o comportamento das empresas é afetado” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 192).

O mercado financeiro foi constituído como agente disciplinante para todos os atores das empresas, desde o dirigente até o assalariado de base: todos devem submeter-se ao princípio de “accountability”, isto é, a necessidade de “prestar contas” e ser avaliado em função dos resultados obtidos (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 201).

O impacto mais importante que ocorreu com essa exigência de submissão ao princípio de “accountability” foi a modificação na relação do indivíduo com ele mesmo, pois cada indivíduo foi guiado a comportar-se como um capital que valoriza a si mesmo em todas as dimensões da sua vida.

Por exemplo: cada indivíduo passou a fazer sua própria poupança para a aposentadoria, buscar comprar a casa própria, pagar seus estudos universitários e passou a investir em títulos da bolsa em longo prazo. Boa parte da população passou a capitalizar sua vida individual. Diante disso, progressivamente acontece o desgaste da lógica da solidariedade moderna. O modelo social democrata garantia certa solidariedade macroeconômica entre salário e lucro que dificulta a solidariedade de classe.

Anteriormente, com a predominância das políticas sociais, o Estado exercia um papel ativo que era predominantemente construtor, veículo e parceiro do capitalismo financeiro, tomando forma de instituição financeira de última instância. Mas, como essa crise, que eclode a partir de 1960/1970, não é só uma crise das finanças (monetária ou orçamentária), mas também de governabilidade. Diante da crise, conforme já descrevemos, o capitalismo se organizou em novas bases, sendo que atualmente está fundamentado na concorrência generalizada e aprofunda suas bases na esfera da subjetividade.

Conforme Dardot e Laval (2016, p. 27), “[...] a crise mundial que começou em 2008 não é uma simples crise econômica”, é uma crise generalizada de um modo de governar os

homens, do modo neoliberal de governar o mundo. “De um modo de governo das economias e das sociedades baseado na generalização do mercado e da concorrência”.⁴⁷

Na atual conjuntura, o Estado não sai de cena, não se retira; ele é regulador, incentivador e estrategista. Exerce seu poder de forma indireta e passou a ser mais estrategista do que produtor de serviços para população.

A gestão da população muda de método e significado. Enquanto no período fordista a ideia predominante era, segundo a expressão consagrada, a harmonia entre eficácia econômica e progresso social, hoje, no contexto de um capitalismo nacional, essa mesma população é percebida apenas como um recurso à disposição das empresas, segundo uma análise em termos de custo-benefício (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 284).

Em escala mundial, a mudança do papel do Estado imprimiu um novo termo no vocabulário político: “governança”.

A própria palavra governança (*gubernantia*) é antiga. No século XIII, designava o fato e a arte de governar. Durante o período de constituição dos Estados-nações, o termo desdobrou-se progressivamente nas noções de soberania e governo [...] no fim do século XX, recuperou o vigor nos países anglófonos com sentido de uma modificação das relações entre gerentes e acionistas, até adquirir significado político e alcance normativo quando foi aplicado às práticas dos governos submetidos às exigências da globalização (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 275).

A categoria política de “governança” é empregada pelos organismos que mundialmente difundem os princípios das estratégias neoliberais – especialmente o Banco Mundial –, unindo três dimensões entrelaçadas de poder: “[...] a condução das empresas, a condução dos Estados e, por fim, a condução do mundo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 276).

Essa categoria tem um papel central na difusão da norma da concorrência generalizada, mais bem definida na categoria política de “boa governança”, termo esse que foi propagado extensivamente para todos os países, inclusive para os países chamados “subdesenvolvidos”.

A boa governança é a que respeita as condições de gestão sob os préstimos do ajuste estrutural e, acima de tudo, a abertura aos fluxos comerciais e financeiros, de modo que se vincula intimamente a uma política de integração ao mercado mundial. Assim, toma pouco a pouco o lugar da categoria “soberania”, antiquada e desvalorizada. Um Estado não deve mais ser julgado por sua capacidade de assegurar sua soberania sobre um território, segundo a concepção ocidental clássica, mas pelo respeito que demonstra às normas jurídicas e às “boas práticas” econômicas da governança (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 276).

⁴⁷ Dardot e Laval (2016) compreendem a noção de governo de forma estendida, concebem a ideia de governo não só como instituição, mas principalmente como atividade que pode orientar a conduta das pessoas por meio de instrumentos de Estado.

Entendemos que o Estado ao ingressar na lógica da concorrência generalizada modifica sua ação política que passa a ser vista especificamente como instrumento de reformar e administrar a sociedade a serviço das empresas. Então, também é enquadrado às regras da governança das empresas privadas.

O neoliberalismo é uma nova razão do mundo, ou seja, tem valor para o mundo todo, é global. Essa racionalidade neoliberal coloca no centro da ação pública a concorrência. A prática governamental neoliberal possui duas palavras-chave: concorrência e espírito de empresa. A concorrência também deve ser um princípio da gestão dos *recursos humanos* e da gestão de desempenho em todos os espaços – dentro do próprio Estado, nas empresas, instituições públicas e privadas, nas escolas etc.

Um novo modelo de condução dos agentes públicos tende a instaurar-se: o governo empresarial. Ele repousa sobre os princípios da gestão de desempenho e emprega ferramentas importadas do setor privado (indicadores de resultado e gestão de motivações mediante um sistema de incentivos que permitem um governo a distância dos comportamentos) [...] supõe controle estrito do trabalho dos agentes públicos por meio de avaliações sistemáticas [...] (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 305).

O mercado se impõe com essa forma de governo empresarial, pois invade tanto o Estado quanto os setores associativos. Dessa forma, hospitais, escolas, universidades, delegacias e outros são considerados empresas sob entendimento da lógica quantitativa dos desempenhos.

As normas contábeis constituem não tanto uma “ideologia”, mas uma forma específica de racionalidade importada do econômico. Nesse sentido, a gestão pelo desempenho gera problemas sérios, que em geral ela tende a evitar: a determinação dos indicadores de desempenho, a apresentação dos resultados, a circulação da informação entre “topo” e “base”. A questão é saber o que quer dizer “cultura de resultado” na justiça, na medicina, na cultura ou na educação, e sobre quais valores podemos julgá-lo (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 313).

Gerir *recursos humanos* com base na gestão de desempenhos é uma forma de controle que utiliza a avaliação de desempenho como tecnologia. Compreendemos que a avaliação de desempenho é uma tecnologia de poder que visa criar uma conformidade entre os indivíduos pela definição e aferição de alguma norma de conduta legitimada dentro da instituição e tem por objetivo a construção de um sujeito por meio da interiorização das normas de desempenho, adequando-os aos indicadores e à competição generalizada (DARDOT; LAVAL, 2016).

Portanto, o neoliberalismo hoje é o fundamento das práticas institucionais e governamentais. Amplia a lógica do mercado para todas as esferas da sociedade, produzindo uma subjetividade contábil e criando uma competitividade entre os indivíduos.

O que está em jogo [...] é a construção de uma nova subjetividade, o que chamamos de subjetivação contábil e financeira, que nada mais é do que a forma mais bem-acabada da subjetivação capitalista. Trata-se, na verdade de produzir uma relação do sujeito individual com ele mesmo que seja homóloga à relação do capital com ele mesmo ou, mais precisamente, uma relação do sujeito com ele mesmo com um “capital humano” que deve crescer indefinidamente, isto é, um valor que deve valorizar-se cada vez mais (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 31).

O neoliberalismo tende a organizar não só a ação dos governantes, mas também a ação dos governados. A sociedade industrial necessitava do sujeito produtivo; a sociedade como uma empresa constituída de empresa está configurando um novo tipo de sujeito.

A concepção que vê a sociedade como uma empresa constituída de empresas necessita de uma nova norma subjetiva, que não é mais exatamente aquela do sujeito produtivo das sociedades industriais. O sujeito neoliberal em formação, do qual gostaríamos de delinear aqui algumas das características principais, é correlato de um dispositivo de desempenho e gozo que foi objeto de inúmeros trabalhos. Não faltam hoje descrições do homem hipermoderno, impreciso, flexível, precário, fluido, sem gravidade. Esses trabalhos preciosos, e muitas vezes convergentes, no cruzamento da psicanálise com a sociologia, revelam uma condição nova do homem, a qual, para alguns afetaria a própria economia psíquica (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 321).

Os referidos autores apresentam uma análise do novo sujeito sob a lógica da concorrência, no capítulo intitulado “A fábrica do sujeito neoliberal”, e explicam que tanto o campo da sociologia quanto o da psicanálise consideram que o sujeito histórico sofre transformações ao longo do seu desenvolvimento. Já afirmamos nesse texto que o homem se transforma por meio do trabalho, e historicamente se transforma por meio da expansão das relações mercantis. Segundo Dardot e Laval (2016, p. 323), apesar dos métodos e perspectivas diferentes para analisar a realidade, autores como Marx, Weber e Polanyi evidenciaram nessa forma de sociedade “[...] o desenvolvimento de uma lógica geral das relações humanas submetido à regra do lucro máximo”.

Portanto, as mudanças que as relações mercantis exercem sobre o sujeito não são ignoradas pelos autores. Dardot e Laval (2016) dividem o homem moderno em dois: o homem como “fim” e o homem como “instrumento”, e ressaltam que a história da “modernidade” favoreceu a concepção do homem como “instrumento”. Conforme citamos na seção anterior, na fase do taylorismo/fordismo o trabalhador predominantemente era como uma engrenagem que fazia parte de uma máquina.

A mercantilização das relações sociais, juntamente com a urbanização foi um dos fatores mais poderosos da “emancipação” do indivíduo em relação a tradições, raízes, apegos familiares e fidelidades pessoais. A grandeza de Marx foi ter mostrado que o preço dessa liberdade subjetiva foi uma nova forma de sujeição às leis impessoais e incontroláveis da valorização do capital (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 323).

Essa mercantilização se institucionaliza na forma de contrato, sendo utilizado como uma medida de todas as relações humanas tornando-se o cerne do individualismo moderno. No entanto, não basta somente o contrato, mesmo ele representando certa liberdade individual (subjetiva), pois “[...] os sujeitos nunca teriam se convertido de forma voluntária ou espontânea à sociedade industrial ou mercantil” (DARDOT; LAVAL; 2016, p. 324).

Os contratos são garantidos pelo Estado e aparecem como um acordo entre pessoas livres; só que sabemos que para o capital não basta que as condições de trabalho apareçam como uma relação voluntária entre pessoas. Mesmo que essas pessoas sejam obrigadas a vender a sua força de trabalho, na medida em que não possuem outros meios de sobrevivência, também são necessários o consenso e a coerção para que as relações de produção capitalistas permaneçam hegemônicas. Por isso, é essencial para a produção capitalista que seja desenvolvida “[...] uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição e hábito, reconhece as exigências desse modo de produção como leis naturais e evidentes por si mesmas” (MARX, 2013, p. 983).

Assim, consideramos importante conhecer o modo como a sociedade produz e reproduz suas relações, pois o modo de produção determina o modo de viver das pessoas: o processo social, político e espiritual entre as pessoas. Devemos, diante disso, sempre dar atenção para as mudanças objetivas e subjetivas que ocorrem na sociedade, considerando que é o ser que determina a consciência e não a consciência que determina o ser. Esse é um ponto central na abordagem ontológica da teoria marxiana, fundamental para apreender o processo de o homem se tornar homem.

O resultado geral a que cheguei [...] na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção [...] A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica, política, e a qual correspondem a formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 1982, p. 25).

Contudo, a teoria de Marx não deve ser tomada como uma doutrina ou como verdade absoluta, no entanto pode ser considerada como um “guia de estudo”. Diante disso, entendemos o Estado como expressão dessas relações de produção, como uma expressão de classe dominante que “[...] fazem valer os seus interesses comuns e se condensa toda a sociedade civil de uma época, segue-se que todas as instituições comuns que são mediadas pelo Estado, adquirem uma forma política” (MARX; ENGELS, 1984, p. 101).

Dessa forma, segundo Dardot e Laval (2016), de uma perspectiva subjetiva, com a nova racionalidade neoliberal houve um arranjo de processos normativos e técnicas disciplinares que atuam modificando a forma de sociabilidade burguesa. Também podemos chamar essas técnicas de dispositivos de eficácia.

Era preciso pensar e implantar, “por uma estratégia sem estrategistas”, os tipos de educação da mente, de controle do corpo, de organização do trabalho, moradia, descanso e lazer que seriam a forma institucional do novo ideal de homem, a um só tempo indivíduo calculador e produtivo (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 324).

Segundo os autores, esse dispositivo de eficácia tem como princípio geral fazer a “gestão das mentes” e não só o “adestramento dos corpos”. A grande obra da sociedade industrial foi fabricar o sujeito produtivo. Ele é um trabalhador assalariado, e não é só um trabalhador produtivo, mas produtivo em todos os aspectos da sua vida, sendo que ele produz o seu próprio bem-estar e felicidade.

Com o neoliberalismo, aparece uma nova figura de sujeito em torno do discurso empresarial. “A partir de então, diversas técnicas contribuem para a fabricação desse novo sujeito unitário, que chamaremos indiferentemente de sujeito empresarial, sujeito neoliberal ou, simplesmente, neosujeito” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.327). Não estamos mais falando das técnicas da fase predominante das teorias de Taylor e/ou Ford, pois “trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade [...] Para isso, deve-se reconhecer nele a parte irredutível do desejo que o constitui” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327).

Porque o efeito procurado pelas novas práticas de fabricação e gestão do novo sujeito é fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo [...] ele deve trabalhar para sua própria eficácia, para intensificação do seu esforço, como se a conduta viesse dele próprio, como se está lhe fosse comandada de dentro por uma ordem imperiosa de seu próprio desejo, à qual ele não pode resistir (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327).

O que essa nova racionalidade, que está ligada à governança empresarial, trouxe de novidade foi: uma nova modelagem para o capitalismo que torna os indivíduos aptos para lidar com as novas condições do mundo do trabalho por meio do seu próprio comportamento. A novidade consiste em produzir “sujeitos empreendedores” que reproduziram o ambiente de competição entre os próprios trabalhadores.

Com efeito, o novo governo dos sujeitos pressupõe que a empresa não seja uma comunidade ou um lugar de realização pessoal, mas um instrumento e um espaço de competição [...]. Desse modo, injunge-se o sujeito a conformar-se intimamente, por um trabalho interior constante, à seguinte imagem: ele deve cuidar constantemente para ser o mais eficaz possível, mostrar-se inteiramente envolvido no trabalho, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua, aceitar a grande flexibilidade

exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado. Especialista de si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição. Todas as suas atividades devem assemelhar-se a uma produção, a um investimento, a um cálculo de custos. A economia torna-se uma disciplina pessoal. Foi Margareth Thatcher quem deu a formulação mais clara dessa racionalidade: “a economia é o método. O objetivo é mudar a alma” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 331).

A grande inovação da racionalidade neoliberal como nova lógica formativa é vincular a maneira como o homem é governado com a maneira como ele próprio se governa. O modelo empresarial tornou-se um modelo geral que deve ser copiado por todos; é “uma atitude que deve ser valorizada na criança e no aluno, uma energia potencial que deve ser solicitada no assalariado, uma maneira de ser que é produzida pelas mudanças institucionais” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 332).

O novo tipo (perfil) de trabalhador no contexto do neoliberalismo é um sujeito em formação que aparentemente faz a si mesmo.

Enquanto maneira do ser humano, a empresa de si mesmo constitui um modo de governar-se de acordo com valores e princípios [...] trata-se do indivíduo competente e competitivo que procura maximizar seu capital humano em todos os campos, que não procura apenas projetar-se no futuro e calcular ganhos e custos como o velho homem econômico, mas procura sobretudo trabalhar a si mesmo com intuito de transformar-se continuamente, aprimorar-se, tornar-se sempre mais eficaz. O que distingue esse sujeito é o próprio processo de aprimoramento que ele realiza sobre si mesmo, levando-o a melhorar incessantemente seus resultados e desempenhos. Os novos paradigmas que englobam tanto o mercado de trabalho como o da educação e da formação, “formação por toda a vida” (*long life training*) e “empregabilidade”, são modalidades estratégicas significativas (2016, p. 333).

De acordo com Frigotto (1993), o “homo oeconomicus” é produto do capitalismo, sendo esse o tipo de homem que interessa à economia burguesa, pois ele é construído por um conjunto de faculdades que funciona para o mercado como um mecanismo em favor do processo de acumulação do capital. As características humanas de base exigidas pelo capital são: egoísmo e racionalidade do comportamento, pois outras características humanas podem atrapalhar o funcionamento do capitalismo. O objetivo é reduzir o homem a uma abstração genérica, a-histórica e indeterminada. Essas características montam os princípios do liberalismo e também fazem parte do arcabouço da teoria neoclássica do capital humano.

O trabalhador passa a ser responsável pela valorização do seu trabalho no mercado por meio de maior qualificação profissional. Além disso, busca treinamentos para o desenvolvimento de competências que agreguem valor competitivo para o mercado de trabalho, a fim de ingressar e se manter no trabalho, pois entende que esse “esforço” ajuda no cumprimento das metas empresariais.

Então, no capitalismo atual os trabalhadores são impulsionados constantemente a buscar um bom desempenho. Retomando as considerações de Antunes (2018), entendemos que os trabalhadores hoje são verdadeiros déspotas de si mesmos. A empresa de si mesmo vai ganhando espaço de forma gradual sob a lógica do contrato salarial, contudo novas relações contratuais foram ampliadas nesse cenário da concorrência generalizada. Nesse contexto, uma nova lógica do trabalho se estabelece gradativamente em todo o mundo:

O grande princípio dessa nova ética do trabalho é a ideia de que a conjunção entre as aspirações individuais e objetivos de excelência da empresa, entre o projeto pessoal e o projeto da empresa, somente é possível se cada indivíduo se tornar uma pequena empresa. Em outras palavras, isso pressupõe conceber empresa como uma entidade composta de pequenas empresas de si mesmo (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 334).

Esse novo trabalhador é visto como proprietário de capital humano⁴⁸ que precisa valorizar-se. Como ele é empreendedor, obtém resultados por meio de uma série de escolhas e esforços que fez na vida. Nesse caso, esse trabalhador corre sempre um grande risco ligado às suas decisões privadas. “O risco faz parte da noção empresa de si mesmo; a empresa de si mesmo é reatividade e criatividade num universo em que não se sabe como será o dia de amanhã” (AUBREY *apud* DARDOT; LAVAL, 2016, p. 346).

Essa dimensão de risco não é novidade, estando associada há muito tempo ao perigo de vendas fracas, falência etc. A noção de risco está ligada ao estilo de existência econômica reservada aos empreendedores – homens de renda incerta – e essa nova configuração dos trabalhadores, sujeitos neoliberais em formação, não se prende ao modelo de gestão do diploma ou das carreiras. As técnicas de avaliação de desempenho ganham espaço na medida em que visam o bom desempenho individual.

Tudo isso muda quando se deixa de querer prejudicar a eficácia do sujeito por títulos, diplomas, status, experiência acumulada, ou seja, a posição que ele ocupa numa classificação, porque passa-se a confiar na avaliação mais fina e regular de suas competências postas efetivamente em prática a todo instante. O sujeito não vale mais pelas qualidades estatutárias que lhe foram reconhecidas durante sua trajetória escolar e profissional, mas pelo valor de uso diretamente mensurável da força de trabalho (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 352).

Todas essas transformações implicam em uma mudança de cultura que parte de um dispositivo diferente do característico da era industrial. Segundo os referidos autores, “[...] a técnica de si mesmo é uma técnica de bom desempenho num campo concorrencial. Ela não

⁴⁸ A teoria do capital humano foi produzida a partir das contradições do capitalismo na sua fase monopolista. De acordo com Frigotto (1993), concretamente objetiva-se em camuflar as reais relações que ocorrem entre educação, trabalho e produção. Veremos uma breve discussão sobre essa temática no próximo capítulo.

visa apenas à adaptação e à integração, ela visa à intensificação do desempenho” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 352).

A principal transformação introduzida pela avaliação de desempenho foi de ordem subjetiva. Esse dispositivo de desempenho/gozo possui elementos que o diferencia do dispositivo de eficácia: o bom desempenho passou a ser um dever. Esse discurso gerencial do bom desempenho envolve a própria vida dos homens, em todos os aspectos. “O novo sujeito não é mais apenas o do circuito produção/poupança/consumo, típico de um período consumado do capitalismo [...] exige-se do novo sujeito que produza sempre mais e goze sempre mais” [...] (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 356).

Essa intensa modificação de ordem subjetiva na produção dos indivíduos sociais nesse modo de produção, se manifesta, também por meio do incentivo dentro das empresas para o desenvolvimento de competências, como: trabalho em equipe, proatividade, relacionamento interpessoal, criatividade, flexibilidade etc. Pois, desenvolver competências faz parte do processo de desenvolvimento profissional e pessoal dos trabalhadores na atualidade e esses termos (competências) citadas dão ênfase ao envolvimento qualitativo dos trabalhadores aos objetivos da empresa em sua dimensão cognitiva.

Esse novo trabalhador é competitivo, busca sempre o melhor desempenho para manter sua empregabilidade, supera desafios, entrega os resultados, tem resiliência. Então, a competição passou a ser o modelo de relação social entre as pessoas, as instituições, entre governos e os Estados.

Por isso, os autores chamam atenção para a seguinte sentença: “ainda não terminamos com o neoliberalismo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 14), pois, há quase um terço de século, essa nova razão do mundo orienta o mercado e as políticas públicas; transforma a sociedade e o ser humano; configura um novo tipo de trabalhador e remodela a subjetividade. O sucesso dessa racionalidade já foi caracterizado inúmeras vezes por diferentes aspectos:

Ora sob seu aspecto político (a conquista do poder pelas forças neoliberais), ora sob o aspecto econômico (o rápido crescimento do capitalismo financeiro globalizado), ora sob seu aspecto social (a individualização das relações sociais às expensas das solidariedades coletivas, a polarização extrema entre os ricos e pobres), ora sob seu aspecto subjetivo (o surgimento de um novo sujeito, o desenvolvimento de novas patologias psíquicas). Tudo isso são dimensões complementares da nova razão do mundo (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

Nesse contexto de crise estrutural do capital – crise financeira que desemboca em uma crise de governabilidade neoliberal –, o neoliberalismo torna-se a racionalidade dominante. Remodela o capital, o Estado e o trabalho, submetendo-os de forma intensiva à lógica da concorrência generalizada.

Dessa forma, a concorrência continua com seu papel fundamental: força abstrata do valor. E a busca pela valorização do valor continua sendo o motor do processo econômico da sociedade burguesa. Conforme Dardot e Laval (2016, p. 23), “[...] o verdadeiro motor da história continua a ser o poder do capital, que subordina o Estado e a sociedade, colocando-os a serviço de sua acumulação cega”.

Então, a extensão da crise financeira permite compreender a “grande virada” como um processo de implantação dessa nova lógica formativa que reorienta as políticas e os comportamentos, mediante o apoio mútuo entre as políticas neoliberais e as recentes mudanças do capitalismo.

Concluimos que, nesse contexto de crise estrutural, o que tem marcado o capitalismo financeiro é a intensificação da concorrência e da competitividade entre as diferentes formas de capitais. Nessa forma de sociabilidade não existe preocupação com o indivíduo, com o coletivo, fundamentalmente, é cada um por si. A naturalização do risco social facilita a falta de solidariedade coletiva. Nesse sentido, o discurso da meritocracia ganha mais força na sociedade, ou seja, aparentemente a qualidade de vida não parte mais da ampliação da proteção social.

Veremos, adiante, alguns argumentos sobre a relação entre o trabalho e a educação sob a determinação do trabalho abstrato, nesse contexto de crise do capitalismo e os impactos para a configuração da classe trabalhadora. A particularidade do próximo capítulo para o nosso estudo consiste em apresentar os fundamentos que dão base para analisar a Política de Aprendizagem Profissional. E mostrar a relação entre reorientação das políticas com as recentes mudanças do capitalismo e os processos educativos direcionados para a formação dos trabalhadores.

3 EDUCAÇÃO E TRABALHO: FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES E A POLÍTICA DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

3.1 A relação entre o trabalho e a educação: perspectiva histórica-ontológica e tendências atuais

Neste capítulo, o nosso ponto de partida está concentrado na discussão sobre a relação que existe entre o trabalho e a educação. Consideramos que a relação entre esses dois termos não é apenas nominal. De acordo com Savianni (2007), existe um estreito vínculo ontológico-histórico que é próprio dessa relação. É basilar reconhecer e compreender como se produziu e se produz esse vínculo, e mais: como se produziu também a separação entre trabalho e educação ao longo do processo histórico.

No Brasil, a partir da década de 1980, os estudos sobre a relação entre o trabalho e a educação ganharam destaque pela produção acadêmica que tentava superar o enfoque restrito dado ao tema na América Latina. Já existem inúmeras revisões de literatura sobre o tema Trabalho e Educação. Ciavatta (2009), por exemplo, toma essa relação como objeto de estudo e a define conceitualmente a partir do complexo de múltiplas relações sociais. Portanto, não pretendemos reproduzir esse esforço teórico, mas buscamos apresentar alguns aspectos fundamentais: ontológicos e históricos dessa articulação.

Para tratar dessa articulação entre o trabalho e a educação de um ponto de vista crítico, é essencial delimitar e conceituar esses dois termos frente ao complexo de múltiplas determinações das relações sociais. Conforme Savianni (2011), a categoria trabalho no âmbito do marxismo é considerada chave para se compreender o sentido da educação na sociedade burguesa. No entanto, o referido autor, também afirma que as divergências interpretativas dessa relação, sejam de ordem teórica ou prática, dentro do marxismo, giram em torno de controvérsias do conceito de trabalho.

Todavia, partilhamos deste mesmo entendimento: de que o trabalho é uma categoria-chave. Isso porque considerarmos o trabalho na sua dupla determinação, ou seja, nas formas que assume historicamente na realidade. Desse modo, compreendemos que o vínculo entre o trabalho e a educação surge porque o homem é um ser social. Também consideramos que, do ponto de vista das relações sociais capitalistas, essa relação assume novas formas. Fazemos essas considerações sobre o elo entre o trabalho e a educação partindo da análise de autores marxistas sobre o tema, e também do entendimento da crítica da educação em Marx e Engels.

Marx e Engels não escreveram especificamente algo sobre educação em suas obras, porém fizeram algumas referências/observações teóricas sobre o ensino e a educação. Essas referências nas obras de Marx e Engels são importantes contribuições conjunturais que servem de fundamento teórico e prático na configuração de uma sociedade emancipada, em que o homem não seja explorado (MARX; ENGELS, 1992).

Entendemos que as observações desenvolvidas pelos autores sobre educação estão articuladas ao debate sobre divisão do trabalho, relações de produção e forças produtivas. Diante disso, é importante compreender a evolução histórica do homem como ser social,⁴⁹ pois, para o estabelecimento e desenvolvimento do modo de produção capitalista como conhecemos, foram necessários vários estágios de divisão do trabalho, e isso efetivamente também envolveu e envolve o desenvolvimento do indivíduo como ser social e histórico, na medida em que o processo capitalista de produção produz e reproduz sua própria forma de sociabilidade, ou seja, segundo Marx (2013), reproduz sua própria relação que é articulada com as etapas do desenvolvimento das forças produtivas.

Por isso, existe uma relação de identidade entre esses dois termos, pois, como o homem produz sua própria existência por meio do trabalho, significa que “o homem não nasce homem”; ele produz-se homem. Dessa forma, se o homem não nasce sabendo o que é ser homem, para produzir sua própria existência ele precisa aprender, ou seja, o homem também se forma homem. Então, o processo de produção do homem, por meio do trabalho como ser social, é, ao mesmo tempo, um processo educativo, ou seja, de formação do ser social. A essência do homem é produzida pelo próprio homem por meio do trabalho, e a essência do homem é o trabalho (SAVIANNI, 2007).

Essa essência do homem não é uma essência externa, não é essência no sentido da metafísica (algo dado ao homem como dádiva divina ou da natureza). Compreendemos a essência humana de um ponto de vista marxista, ou seja, o homem e sua essência são um produto do processo histórico. Da mesma forma, entendemos que o processo de formação do homem é determinado pelo modo de produção da vida material, ou seja, no trabalho. Portanto, a educação está profundamente inserida no contexto em que surge e desenvolve, também vivenciando e expressando os movimentos contraditórios no interior do modo de produção.

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de

⁴⁹ Ver Lukács, 2013.

exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com *o que* produzem como também com *o modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX; ENGELS, 2007, p. 87).

Ontologicamente, o trabalho produz e permite o encadeamento da formação do ser humano, do ser social por meio do processo de trabalho. Contudo, a categoria trabalho envolve tanto a produção quanto a (re)produção social dos indivíduos. Os homens produzem sua vida material e constroem também formas de reprodução da própria vida articulada com o modo como produzem, ou seja, ao produzirem desenvolvem também as relações sociais, formas de sociabilidade. Por isso, a importância de conceber a categoria trabalho do ponto de vista da produção e reprodução social, pois não existe trabalho sem reprodução social, mesmo fazendo parte do conjunto de complexos que surgem do trabalho.

De acordo com Lukács (2013), a reprodução social, em última análise, realiza-se nas ações de homens singulares e, no desenvolvimento dessas ações outros complexos derivados do trabalho, se articulam formando “complexos de relações entre os homens”. Esses complexos proporcionam impulsos decisivos de forma direta e indireta para as decisões alternativas postas na sociedade, por possuírem certa dinâmica própria. Para o autor, a educação é um complexo de atividade peculiar do ser social que consiste em capacitar os homens para agir de forma adequada aos acontecimentos e situações que acontecem no decorrer da vida.

Tendo em mente a análise de Lukács a partir de Marx, é possível compreender que a educação possui um papel essencial no processo de desenvolvimento do indivíduo social e na organização da sociedade, pois, segundo Maceno (2017, p. 92), diferente dos outros seres vivos, “[...] os homens precisam adquirir, para a sua reprodução social, comportamentos e habilidades que não são biologicamente herdados, é que a educação no ser social é marcadamente social”. Sobre a educação, entendemos que é um aspecto da vida social que surge e se transforma por meio do desenvolvimento das relações de produção e das forças produtivas.

Diante disso, afirmamos que tanto o trabalho quanto a educação são atividades especificamente humanas, pois são atributos do ser humano. Tonet (2016, p. 97) afirma “[...] que não são as leis biológicas que nos dizem o que devemos fazer para atender nossas necessidades, mas que isto se dá pela apropriação daquilo que se tornou patrimônio do gênero humano”. O formar-se homem é o elo entre o ser social e o ser natural. No processo de

hominização, que durou milhares de anos, o trabalho foi a grande diferença na formação do gênero humano.

Conforme já afirmamos antes, entre o trabalho e a educação temos uma relação de identidade, na medida em que partimos da concepção que a educação surge e se desenvolve no interior do processo de produção da vida material do homem. A educação também se transforma historicamente, e também vivencia e expressa os movimentos contraditórios que surgem do modo de produção de existência dos homens. Esse elo entre trabalho e educação é historicamente mediado pelo próprio homem (CIAVATA, 2009).

Então, esse vínculo surgiu no próprio processo de produção do homem como ser social, ser humano, na medida em que o homem produz a sua própria existência, ou seja, trata-se de uma relação ontológica. E foi dessa forma durante um longo tempo da história da produção da existência humana, ou seja, o aprendizado acontecia no próprio ato de produzir.

Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem [...] nas comunidades primitivas a educação coincidia totalmente com o fenômeno anteriormente descrito (SAVIANNI, 2007, p. 154).

Antes da existência das classes sociais, nas comunidades primitivas, a formação dos indivíduos consistia em um processo participativo de toda comunidade. Nessa fase da história da humanidade, a produção era organizada para atender às necessidades de consumo; imperativo na produção era o valor de uso. Nas comunidades primitivas, havia uma divisão rudimentar do trabalho e algumas funções foram gradativamente se diferenciando, sendo dividida em classes. Com isso, gradativamente a educação/formação deixava gradativamente a estrutura total da comunidade (FERREIRA, 2011).

Na Antiguidade, com a consolidação da propriedade privada, surgiu uma nova configuração de classes:

[...] na Antiguidade, tanto na grega quanto romana, havia duas classes sociais: a aristocracia, detentora da propriedade da terra; e os escravos, que realizam o trabalho manual. Diante de classes distintas, com interesses opostos, ocorre a separação entre a educação e trabalho, o que não se fazia necessário até então. [...] a partir desse momento, passaram a coexistir duas modalidades de educação: uma destinada aos chamados homens livres das classes proprietárias, centrada na formação intelectual, na arte da palavra e nos exercícios físicos; e outra para os escravos e serviços das classes não proprietárias, a qual ocorria no próprio processo produtivo. [...] Saviani (2007) explica que a palavra escola deriva do grego e significa lugar do ócio [...] (FERREIRA, 2011, p. 50).

Na Idade Média, houve a transição do modo de produção antigo, fundado no trabalho escravo, para o feudalismo, baseado no trabalho servil. Nessa fase, ocorreu a predominância da religião sobre os homens, em detrimento da razão. Então, nesse período a Igreja católica controlou a educação e as escolas eram prioritariamente destinadas para a classe dominante.

No entanto, gradativamente uma nova classe surgia na medida em que as relações de troca foram se ampliando, desenvolvendo-se por meio do próprio trabalho, pois, conforme já pontuamos, novas necessidades e possibilidades surgem com o desenvolvimento das forças produtivas, impactando também nas relações de produção. Emerge no período feudal uma nova classe: a burguesia. Segundo Ferreira (2011, p. 51), “[...] a emergência de uma nova classe social exigiu que a Igreja, que até então detinha o monopólio educacional, deslocasse o centro do ensino [...] que passou a incluir o atendimento a classe ascendente”.

Todas essas transições de modos de produção, de formas de sociabilidade, de formas de educação/formação humana não aconteceram de forma linear, harmônica, e não podemos considerar como um processo monocausal, pois é um produto de disputas entre as classes sociais, um produto do processo histórico.

As mediações históricas entre o trabalho e a educação são pontos de partida para conceituar as referidas categorias. Ambas as categorias exercem influências entre si, são fenômenos históricos e sociais e, nos diferentes modos de produção da existência humana, apresentam variações e diferentes inter-relações, sem deixar de manter a relação de identidade.

Esse entendimento da educação como expressão dos movimentos contraditórios que emergem das lutas de classe tem como base a teoria de Marx, ou seja, parte do pressuposto de que o homem por meio do trabalho se forma homem ao produzir sua própria existência. Daí a importância da categoria trabalho e da categoria modo de produção como centrais nos estudos do campo marxista, principalmente quando buscamos entender as implicações que ocorrem no campo da educação para o trabalho.

Portanto, a materialidade ontológica histórica dos homens se expressa por meio da categoria modo de produção. Lombardi (2010) considera a categoria modo de produção como fundamental, pois apreende que o que se produz é indissociável da forma como os homens produzem.

Homens determinados, produzindo de modo determinado, estabelecendo uma teia indissociável de relações, é como Marx e Engels teceram teoricamente seu entendimento. Assim, forças produtivas, apropriação dos meios de produção, relações de produção, divisão social do trabalho, relações sociais (e estrutura social), relações políticas (e Estado), ideias e representações (ou consciência dos homens),

ideologias (como teorização invertida de um mundo invertido) são categorias que vão aparecendo teoricamente, dando complexidade contraditória ao existir dos homens, desvelando um encadeamento sincrônico e diacrônico que se expressa como totalidade na categoria modo de produção (LOMBARDI, 2010, p. 25).

De acordo com Lombardi (2010), na obra de Marx e Engels, a discussão de educação a partir do modo de produção capitalista apresenta três movimentos de articulação:

- a) apresenta crítica radical à proposta de ensino burguesa;
- b) apresenta como se dá a educação contraditória do proletariado na sociedade burguesa;
- c) a partir da crítica do ensino burguês e da análise da educação do proletariado, apresenta contraditoriamente premissas de uma educação para o futuro, com uma ideia de projeto a ser construído pelo proletariado.

Tonet (2016) ressalta que compreender o fenômeno da educação do ponto de vista da ontologia marxiana pode seguir dois caminhos:

- a) rastrear nas obras de Marx passagens em que ele aborda essa temática da educação e do ensino; e
- b) apreender a arquitetura geral do pensamento marxiano e compreender o sentido dentro desse quadro arquitetônico.

O nosso objeto de estudo nos remete também a pensar na relação entre o indivíduo e o trabalho (emprego) na sociedade capitalista, ou melhor, na formação desse indivíduo para o mundo do trabalho. Pois, nesse estudo buscamos compreender a formação do indivíduo no interior dos processos escolarizados ou de educação profissional, de aprendizagem profissional que são formas empiricamente reconhecidas dessa conexão indivíduo e trabalho.

Diante disso, nossa preocupação teórica se aproxima mais do caminho de compreender a arquitetura mais geral da relação trabalho e educação, para apreender como se desenvolve a atividade educativa dentro do capitalismo. Segundo Tonet (2016, p. 113), “[...] como essa arquitetura mais geral significa uma teoria geral do ser social, esse caminho implicaria, em primeiro lugar, a resposta à pergunta pela natureza geral e essencial do ser social” – já percorremos esse caminho no capítulo anterior e em vários momentos neste estudo. O autor percebe que o sentido da educação não é autodeterminado, com isso afirma que não são as pessoas, as instituições, o Estado que estabelece esse sentido, mas sim as necessidades da reprodução do ser social. Portanto, o autor também entende que a educação tem um papel fundamental na reprodução do ser humano, o qual envolve um processo de aquisição de conhecimentos e comportamentos que permitem aos indivíduos participarem da vida social.

Partindo da matriz ontológica do trabalho, definimos que a natureza e função da

educação é a “apropriação, pelos indivíduos, das objetivações genéricas” (TONET, 2016, p.25), para a autoconstrução humana.

Na esteira de Marx, definimos o trabalho como a única categoria que faz a mediação entre o homem e a natureza. Neste sentido, nenhuma outra atividade humana é trabalho. No entanto, essa transformação da natureza é, sempre, uma atividade de caráter social (ainda que seja realizada por um indivíduo singular). Por ser social implica, necessariamente, a linguagem e a educação. Apropriar-se do patrimônio genérico – conhecimentos, habilidades, valores – é condição imprescindível para que o indivíduo singular possa se transformar em membro efetivo do gênero humano. Essa é a tarefa essencial da educação (TONET, 2016, p. 63).

A passagem do feudalismo para o capitalismo traz consequências devastadoras para a própria natureza do ser social, pois é imposta aos indivíduos uma forma de sociabilidade que escapa ao controle deles, resultado de um poder estranho que é exterior ao próprio homem, podemos chamar também de alienação. Se compararmos a forma como a educação (mediação entre os homens) acontecia na sociedade primitiva, com a educação na sociedade de classes, é possível perceber uma grande diferença de concepção desse complexo social.⁵⁰ Entendemos que, assim como o trabalho, o complexo da educação é processual e se reproduz processualmente. E, com o processual desenvolvimento do trabalho, das forças produtivas, da divisão do trabalho, a educação foi assumindo diferentes formas na sociedade (TONET, 2016).

Ora, como o trabalho é o fundamento ontológico do ser social, é óbvio que, em cada momento e lugar históricos, uma determinada forma de trabalho será a base de uma determinada forma de sociabilidade e, portanto, de certa forma concreta de educação (TONET, 2016, p. 124).

Na sociedade burguesa, a natureza do ser social é cindida, pois grupos sociais antagônicos são formados – têm fundamento – na propriedade privada e na divisão do trabalho. No período do escravismo, de acordo com Saviani (2007), já tínhamos duas modalidades distintas de educação: uma para os homens livres (classe proprietária) e uma para os escravos e serviçais (não proprietários). A primeira modalidade de educação deu origem à escola e passou a ser identificada como educação no sentido restrito,⁵¹ formalizando

⁵⁰ No próximo item deste capítulo, faremos uma discussão sobre o papel e a função da educação na sociedade burguesa.

⁵¹ A educação no sentido restrito surgiu para atender a interesses particulares, que não são do gênero humano. Pois, na medida em que o modo de produção capitalista está sempre em movimento, os indivíduos também são implicados a internalizar novos comportamentos, conhecimentos, habilidades e formas concretas de se reproduzir nessa forma de sociedade. A educação realiza essa função essencial de reprodução, de acordo com a situação concreta na qual está inserida. Portanto, segundo Lima (2009), a educação pode assumir formas diferentes, pode ter um sentido lato ou restrito. Essas duas formas se influenciam mutuamente. No sentido lato (amplo, espontâneo, atende a necessidade do gênero humano), é um complexo universal que comparece em todas as formas de sociedade. Educação no sentido restrito depende do processo de divisão de classes, é

a separação entre a educação e o trabalho. Portanto, a consequência das profundas transformações no processo de trabalho e nas relações de trabalho no capitalismo geram mudanças em todos os aspectos da vida social, incluindo a formação humana.

No caso da educação, ela será “privatizada”, vale dizer, organizada para atender a reprodução da sociedade de modo a privilegiar aos interesses das classes dominantes. Uma forma de educação para aqueles que realizam o trabalho manual e que são as classes exploradas e dominadas (a ampla maioria). Outra forma para aqueles que realizam o trabalho intelectual e que fazem parte das classes exploradoras e dominantes (uma pequena minoria) (TONET, 2016, p. 126).

Ao longo do processo histórico, o vínculo entre o trabalho e a educação, aparentemente, foi separado. E houve um acirramento desse fenômeno com separação do trabalho manual e trabalho intelectual. Contudo, na forma de sociabilidade burguesa, foi construída uma relação entre o mundo do trabalho e a sua forma social concreta de educação.

De acordo com Ciavatta (2009), essa correlação entre o mundo do trabalho e os processos educacionais concretos, ou seja, que correspondem as necessidades da lógica burguesa, têm origem recente na história da humanidade. As mediações existentes entre o trabalho e a educação têm variações e inter-relações nos distintos modos de produção material da existência humana, por isso essa correlação entre mundo do trabalho e educação é algo recente. E tem a ver tanto com a produção quanto com a separação do vínculo historicamente construído entre trabalho e educação.

Concluimos até aqui que não existe homem sem o trabalho, não existe sociedade sem o trabalho e sem educação no sentido amplo (os seres humanos se educam). Ao longo do processo de desenvolvimento das relações sociais capitalistas, gradativamente a educação assume o papel de inserir os indivíduos no processo social vigente, ou seja, de formar trabalhadores, exclusivamente, para o mundo do trabalho. Veremos na próxima seção como se caracteriza a educação na formação social burguesa.

3.1.1 Sociabilidade burguesa: preparação para o trabalho como função essencial da educação

De acordo com Lombardi (2010), é consenso entre os marxistas que o trabalho e a educação são atividades humanas. A articulação entre esses dois complexos foi exaustivamente pesquisada na academia, e isso foi exposto no capítulo anterior. Consideramos que a origem do homem é concomitante a origem da educação. Essa concepção

orientada por um grupo particular (classe dominante), atende aos interesses do capital e é influenciada pelos antagonismos de classes.

nos permite pensar como nos constituímos como seres humanos a partir da educação, entendendo o trabalho como processo formativo (processo educativo). É a educação no sentido amplo que atende à necessidade da reprodução do ser social em sua essência.

No desenvolvimento ontogenético, a passagem de um indivíduo de membro da espécie à partícipe do gênero humano só é possível através da apropriação dos elementos culturais essenciais à humanização do homem. Já observamos como a consciência e a linguagem são complexos fundamentais para a efetivação dessa passagem. Por outro lado, é importante ressaltar que a educação tem um significado bastante expressivo para esse processo. Em primeiro lugar, ela é um fator determinante para a elevação da consciência de mera potencialidade – dada com o nascimento – à consciência enquanto categoria social erigida em órgão e médium da continuidade da substância do ser social. Em relação à aquisição da linguagem, também é imprescindível o papel da educação. Nesse sentido, o complexo da educação se articula com o desenvolvimento dos complexos sociais imprescindíveis para a continuidade do ser social e, ao mesmo tempo e dialeticamente, necessita de tais complexos para poder se efetivar (LIMA, 2009, p. 110).

Na formação social burguesa, a educação continua realizando a função de atender à necessidade de reprodução social, mas também, atende às determinações da mercadoria. Trata-se de um processo é contraditório. Pois, a sociedade burguesa é a atual forma social concreta de sociabilidade, assim, a educação dialeticamente atende às exigências do capital, afastando-se de sua perspectiva ampliada.

De um ponto de vista ontológico, a divisão do trabalho, a partir das classes sociais, está na origem da separação entre o trabalho e a educação, contudo, até o advento do capitalismo, a educação ainda se aproximava da proposta de formação humana no seu sentido amplo. De acordo com Tonet (2016), a palavra grega “paidéia” expressava muito bem a ideia de formação humana para desenvolver o homem integral. A ideia era de educar o homem para o que mostra a diferença da natureza humana: o espírito e a vida política.

Quando o capitalismo entrou em cena, houve uma profunda mudança nessa ideia da formação humana. Na verdade, houve até uma inversão entre trabalho e formação cultural. O trabalho passou a ser privilegiado como atividade principal. Não, porém, o trabalho como atividade criativa, explicitadora das potencialidades humanas, mas o trabalho como simples meio de produzir mercadorias e, especialmente, a mercadoria das mercadorias, que é o dinheiro (TONET, 2016, p. 90).

Assim entendido, a educação assume características e particularidades durante o processo de conformação e desenvolvimento capitalista próprios dos processos históricos de cada uma das inúmeras formações sociais já constituídas. Essas formações sociais surgem das relações e divisões do trabalho, típicas do modo de produção capitalista (LOMBARDI, 2010). E sob a determinação do trabalho abstrato, da mercadoria, do valor, que é típica dessa forma de sociabilidade, reproduz as condições específicas para a reprodução do sistema do capital, dentre as quais, a própria forma de trabalho alienante.

A forma abstrata do trabalho também está presente em diversas formações sociais. O trabalho alienado é uma forma de organização do trabalho (estrutural, atemporal e horizontal) e se constitui como trabalho assalariado na modernidade. De uma perspectiva ontológica, o trabalho possui uma função formativa e caracteriza a educação no seu sentido de formar o homem integral. Mas sob a determinação do trabalho assalariado, a educação possui uma função (des)formativa, pois o trabalho alienado é desumanizador. Essa forma de trabalho provoca estranhamento na medida em que o homem é separado de si mesmo, dos outros homens, do mundo (do seu ser genérico) e é separado do produto do seu trabalho.

Entendemos, de acordo com Mészáros (2006), que, pela atividade alienada, a propriedade privada é trazida à existência, afetando profundamente o ser genérico. Afeta, de certa forma, causando um despertencimento do homem do seu processo de trabalho, inclusive pelo fato do produto do seu trabalho não lhe pertencer, visto que um objeto só pertence ao homem se ele tiver condições de ter a posse desse objeto. Segundo Marx (2004), a apropriação da essência humana não pode ser apreendida pelo homem somente no sentido de ter, ou seja, de posse. Portanto, não pode ser unilateral, no entanto a essência humana foi reduzida, no capitalismo, a absoluta miséria do sentido do ter.

A propriedade privada nos fez tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é o nosso [objeto] se o temos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nós imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós etc., enfim, usado [...] O lugar de todos os sentidos físicos e espirituais passou a ser ocupado, portanto, pelo simples estranhamento de todos esses sentidos, pelo sentido do ter (MARX, 2004, p. 108).

Nas sociedades primitivas, a produção era organizada de modo a atender ao consumo. Segundo Ferreira (2011), não se produzia excedentes, portanto os produtos possuíam somente valor de uso; o trabalho, a propriedade e o que era produzido eram coletivos. Mas já existia uma rudimentar divisão do trabalho (sexo, idade etc.); conseqüentemente, com o surgimento de diferentes classes sociais, também surgiram diferentes formas de educação.

Contudo, na Idade Média, a produção ainda era para garantir a subsistência, mas as trocas ocorriam com os resíduos das produções. Segundo Mészáros (2011a), o feudalismo é uma forma de realização do sistema do capital e o capital mercantil era o tipo de capital predominante. Nessa forma de sociedade, existia um excedente monetário, mas a mercadoria ainda não era a forma predominante. Nessa passagem do feudalismo para o capitalismo, observou-se lentamente o dinheiro, enquanto símbolo de riqueza, ocupar o lugar que era da terra na Idade Média.

A transição dos modos de produção pré-capitalistas para o capitalista não aconteceu abruptamente, foi processual, ou seja, paulatinamente o modo de produção capitalista tornou-se dominante, tornando a mercadoria a forma predominante da sociabilidade burguesa. A sociedade foi adaptando-se ao novo símbolo de riqueza do capital, o dinheiro, que é um conceito mental, representante de algo abstrato: o valor. No capitalismo, a mercadoria torna-se predominante, e, dessa forma, passou a refletir o modo como as pessoas se relacionam. Isto é, com a universalização da mercadoria nessa forma de sociabilidade do capital, todas as esferas da vida social vão gradativamente sendo mercadorizadas. O ser humano fica a serviço das relações mercantis, subordinado ao valor que é corporificado no dinheiro. O dinheiro passa a expressar as relações alienadas de uma sociedade baseada no trabalho alienado. O trabalho e o produto do trabalho passaram a ter valor na sua capacidade de valor de troca, não na sua utilidade, o valor de uso não é central.

Portanto, as transformações nos padrões de produção reconfiguram a forma como os homens se relacionam. Então, na forma de sociabilidade burguesa, as relações entre os indivíduos passaram a ser especificamente baseadas na troca de mercadorias, produzindo transformações nas regulações políticas e jurídicas e também na educação. De acordo com Frigotto (1993), no capitalismo a educação é concebida como produtora de capital social e individual, ou seja, produtora de capacidade para o trabalho.

Compreendemos que, sob a predominância da mercadoria e da forma de trabalho alienante, a educação tem como função, de um ponto de vista do capital, atender às necessidades de troca, de acumulação. De acordo com Tonet (2016), sua função é formar os indivíduos para o trabalho (assalariado), ou seja, para a inserção no mercado de trabalho.

Com o trabalho abstrato e a troca mercantil, temos uma sociedade regida pelo capital. Entendendo isso, depreende-se que a produção de mercadorias nessa forma histórica de sociabilidade, capitalista, é fundamentalmente estrutural. Diante disso, compreendemos que o indivíduo não vale enquanto ser humano integral, mas é medido pelo valor da sua força de trabalho. Podemos afirmar, a partir desses pressupostos, que a função hegemônica da educação, no capitalismo, é preparar os indivíduos para se inserirem no mercado de trabalho (TONET, 2016).

Temos uma desvalorização do homem como ser humano integral, pois, historicamente, a divisão do trabalho condicionou a divisão da sociedade em classes e, junto com ela, a divisão do homem. O homem dividido consolida-se quando se apresenta na divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Manacorda (1996) afirma que essas são duas dimensões unilaterais (trabalho manual e trabalho intelectual). O autor também afirma que a

divisão do trabalho na sua forma ampliada representa a divisão entre trabalho e não trabalho, apresentando o homem como trabalhador e não trabalhador. Esse trabalho dividido é o trabalho alienado, que se apresenta como a desumanização, pois representa a perda do próprio homem, sua miséria absoluta. Desse modo, tanto a propriedade privada quanto a divisão do trabalho nos tornaram unilaterais. Tanto que no capitalismo precisamos ser educados para o trabalho na sua forma social concreta.

A divisão cria a unilateralidade e, sob o signo da unilateralidade, justamente, se reúnem todas as determinações negativas, assim como sob o signo oposto da onilateralidade (obviamente, muito menos frequente, dado que essa não é ainda coisa deste mundo) reúnem-se todas as perspectivas positivas da pessoa humana (MANACORDA, 1996, p. 68-69).

Manacorda (1996) ressalta que Marx, desde os *Manuscritos de 1844* até o livro de *O Capital*, trabalhou com rigorosidade científica fundamentado na anatomia da sociedade civil a temática da unilateralidade de cada pessoa humana, a contraposição entre trabalho manual e intelectual, e ainda o antagonismo entre trabalhador e não trabalhador. Nos *Manuscritos de 1844*, no capítulo sobre o trabalho alienado, denuncia a degradação do operário à máquina, revelando a deformidade produzida pelo trabalho sob o modo de produção capitalista que provoca estranhamento na medida em que o trabalhador quanto mais cria valores, mais desprovido de valor e dignidade fica; e, quanto mais produz riqueza, mais pobre se torna. O trabalho alienado denuncia a perda de sentidos e revela o sentido do capital, no nosso entendimento: o sentido do ter, sob a lógica da mercadoria.

Para viver nessa sociedade, tendencialmente, o homem deve renunciar à própria essência humana e viver como homem econômico (degradado), vivendo sob a lógica da economia, que é o lucro. Até mesmo porque Manacorda (1996, p. 76), na esteira de Marx, afirma que é impossível a existência de um homem inteiro na sociedade dividida. Todavia, também constata que, mesmo sem produzir uma teoria pedagógica ou um sistema de educação, é possível concluir das referências de Marx e Engels sobre educação e ensino uma proposta de práxis educativa que reintegre as diversas esferas divididas da vida humana, e que supere o estranhamento que provoca a exploração do trabalhador, a divisão da sociedade em classes e a degradação do ser humano.

No capitalismo, a divisão do trabalho e o processo de desumanização decorrente dessa estão no interior da sociedade e também no interior da fábrica, onde o homem passou a ser o acessório da máquina, “[...] a produção se apresenta como finalidade dos homens e a riqueza como finalidade da produção” (MANACORDA, 1996, p. 80).

Esse processo de desumanização domina todos sob a lógica do capital, ou seja, domina tanto o trabalhador quanto o capitalista, pois ambos são subsumidos pela classe, ou seja, membros de uma classe e não meros indivíduos isolados. Porém, a classe dominante sente-se à vontade nessa forma de sociabilidade, pois a hipertrofia do trabalho alienado impacta nos dois extremos da sociedade, mas em direções opostas, visto que, “frente à realidade de alienação humana, na qual todo o homem é alienado pelo outro, está alienado da própria natureza” (MANACORDA, 1996, p. 78). Porque a possibilidade de criar, desenvolver, cultivar todos os sentidos está limitado, na medida em que não é possível se apropriar de toda a História Universal, apreender todo o conhecimento do gênero humano.

Somente através da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é, em parte cultivada, em parte criada, a riqueza da sensibilidade humana subjetiva [...] Em resumo, somente assim se cultivam ou se criam sentidos capazes de gozos humanos [...] E não só os cinco sentidos mas também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), em última palavra, o sentido humano, a humanidade dos sentidos, existe unicamente mediante a existência de seu objeto, mediante a natureza humanizada. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a História Universal até os nossos dias (MARX; ENGELS, 1992, p. 35).

No entanto, no capitalismo as circunstâncias de o indivíduo evoluir, formar-se integralmente, apropriando-se de todos os sentidos, dependem das condições universais. Nesse caso, os elementos materiais e o tempo disponível só permitem ao indivíduo um desenvolvimento unilateral e mutilado (MARX; ENGELS, 1992).

Considerando que a educação foi organizada de modo a atender a classe dominante, é possível articulação entre a educação na sua forma social concreta e a formação humana integral, nessa forma de sociabilidade?

Sabemos que, diferente de outras formas de sociedade de classes, no capitalismo foi proclamada a igualdade natural de todos os seres humanos, até porque “[...] o ato que funda está sociedade é o trabalho abstrato, cuja origem está na compra e venda da força de trabalho pelo capital” (TONET, 2016, p. 57), ou seja, fundada no trabalho assalariado (alienado). E o trabalho assalariado supõe homens livres das forças legais e sociais da escravidão e da servidão. Com o surgimento do trabalho livre foi, necessário constituir um tipo de direito fundamental: a cidadania (abstrata).

O capitalismo tem que engendrar o sujeito livre e igual ante o direito, o contrato e a moeda, sem o que não poderia existir sua ação seminal: a compra e venda da força de trabalho e apropriação do valor. Esta liberdade efetiva implica como paralelo a igualdade abstrata da cidadania [...]. Com isso, tal abstração converte-se em fundamento de um poder voltado à reprodução da sociedade e da dominação de classe que articula (O’ DONNEL, 1981 *apud* FRIGOTTO, 1993, p. 76).

Para entender a natureza dessa relação de compra e venda da força de trabalho no capitalismo, Frigotto (1993), analisou o capital no âmbito da circulação e da produção. Do ponto de vista da circulação, essa troca é uma transição econômica formal e legal, o trabalhador vende sua força de trabalho e o capitalista dá o dinheiro. E, do ponto de vista da produção, a troca de equivalentes é desigual no processo produtivo. Mas a perda das condições objetivas de subsistência força o vendedor de si mesmo tornar-se mercadoria, e é dessa forma que ele entra no jogo do mercado.

Mesmo com a transformação da força de trabalho em mercadoria por meio do estabelecimento da igualdade formal, aprofundado a cisão do homem, no capitalismo é instaurada uma possibilidade que não existia antes. Diferente do que estava posto para a classe dos escravos e/ou dos servos, no capitalismo, existe uma possibilidade de emancipação política com a forma social concreta de educação e com a democracia. E, também, uma peculiaridade, segundo Tonet (2016, p. 64): “[...] a classe trabalhadora abre a possibilidade de emancipação humana”.

Sobre a temática da cidadania é importante ressaltar que sua base parte do pressuposto que todos os homens são livres e iguais por natureza. Esse pressuposto também está na base da origem e consolidação do Estado, considerando-o como uma instituição de autoridade para organizar a sociedade, da sorte de conflitos que podem surgir da busca pela realização pessoal dos indivíduos iguais e livres. De acordo com a teoria liberal, dentro desse entendimento, todos os homens poderiam ser cidadãos. Pois, o homem por natureza é um animal político, por isso ser cidadão é inerente do ser humano (TONET, 2016).

De acordo com Tonet (2016), ao abordar a problemática da cidadania, alguns autores também afirmam que essa existiu antes do capitalismo e outros afirmam que a cidadania é uma construção histórica fruto das lutas da classe trabalhadora. Diante disso, buscar a realização da cidadania plena seria uma conquista para a classe trabalhadora? Com o efetivo exercício da democracia e da cidadania poderia existir uma forma de sociabilidade aberta ao aperfeiçoamento contínuo na direção de uma nova forma de sociabilidade?

Os conceitos de democracia e cidadania foram sendo incorporados no discurso científico e filosófico e também pela maioria dos educadores. E algumas ideias apareciam articuladas ao conceito de cidadania, ou seja, processos educativos foram construídos com base nesse conceito, na direção de uma formação de indivíduos plenamente livres. A cidadania moderna, de fato, afirma que ser cidadão é ser um sujeito de direitos. E ter direitos supõe uma comunidade política, que supõe a existência do Estado, se possível democrático,

para que os direitos possam existir. Contudo, o ato de compra e venda da força de trabalho produz desigualdade social; isso está na essência do modo de produção capitalista.

Desse modo, a dimensão democrático/cidadã é, ao mesmo tempo, expressão e condição de reprodução da desigualdade social. O que significa que, por mais aperfeiçoada que seja a cidadania, ela jamais eliminará a desigualdade social, jamais permitirá aos indivíduos serem efetiva e plenamente livres (TONET, 2016, p. 58).

Portanto, com o capitalismo é consolidada a igualdade legal e formal, sob essa forma de sociabilidade se escondem os mecanismos que produzem a alienação, a exclusão e a desigualdade social. Consideramos que a educação é um desses mecanismos. Então, a educação assume duas funções no capitalismo: formar para a cidadania, reforçando ideias, valores e concepção de mundo adequados à reprodução do capital. E para o trabalho, ou seja, formar mão de obra para o processo produtivo, para o mercado de trabalho.

Quando pensamos em educação na sociedade burguesa, é essencial compreender a educação institucionalizada (instituição escolar). Savianni (2007) afirma que, desde a origem, o nome escola referia-se à instituição educativa, e ao longo do processo histórico tornou-se a forma dominante de educação, sendo a principal forma e referência para todas as outras formas de educação. A escola, na sociedade burguesa, passou a ter um peso na responsabilidade pela reprodução das condições de existência do modo de produção capitalista.

Sabemos que, com a industrialização, houve uma ampliação na simplificação dos ofícios que reduziu a qualificação específica, ou seja, o processo de simplificação do trabalho coincide com a transferência das funções do trabalho manual para maquinaria, “[...] que não é outra coisa senão trabalho intelectual materializado” (SAVIANNI, 2007, p. 158).

Dá-se a mecanização das operações manuais, sejam elas executadas pelas próprias máquinas ou pelos homens, que passam a operar manualmente como sucedâneos das máquinas. Pode-se, pois, estabelecer uma relação entre o caráter abstrato do trabalho organizado, com o caráter abstrato próprio das atividades intelectuais: o trabalho tornou-se abstrato, isto é, simples e geral, porque organizado de acordo com princípios científicos, também eles abstratos, elaborados pela inteligência humana. Essa nova forma de produção da existência humana determinou a reorganização das relações sociais (SAVIANNI, 2007, p. 158-159).

Vimos que, no período de grande expansão do capitalismo na sua fase monopolista – momento de ampliação das forças produtivas houve uma valorização e ampliação do sistema educativo. Com a ideia de universalização do sistema educativo na modernidade, foi organizada uma proposta de formação para os filhos dos trabalhadores e das trabalhadoras. Apesar das exigências de qualificação mínima em geral, no interior da produção havia necessidade de um preparo intelectual para determinadas funções (atividades de manutenção,

reparo, ajustes das máquinas e administração e controle da produção etc.). Esse espaço que exigia qualificações determinadas foi ocupado por cursos profissionalizantes. Então, sobre a base da escola primária, houve uma bifurcação entre a formação geral e as escolas profissionais.

A referida separação teve dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social (SAVIANNI, 2007, p. 159).

Diante disso, afirmamos que, atualmente, o modo como o sistema de ensino está organizado está alinhado com a forma como está organizada a sociedade atual. Nos dias atuais, exige-se um acervo mínimo de conhecimentos para ser cidadão, ou seja, para participar ativamente da vida em sociedade. De acordo com Frigotto (1993), diferentes mediações são estabelecidas entre o processo educativo e o processo produtivo e são atravessadas por múltiplas determinações sociais. Diante disso, entende-se que o conflito entre capital-trabalho atravessa todas as relações sociais existentes, inclusive a prática educativa.

No início da década de 1960, há uma difusão da teoria do capital humano e, a partir disso, a educação passa a ser vista como decisiva para o desenvolvimento da economia. Nesse caminho, a educação ao longo dos anos foi sendo subordinada ao sistema capitalista de forma funcional, ou seja, colocada imperativamente aos serviços da classe dominante.⁵² A educação é transformada, e assume, fundamentalmente, a mesma natureza do capital, na medida em que a teoria do capital humano é o reflexo da visão antagônica dos interesses da classe trabalhadora, a visão burguesa.

Os avanços do capitalismo monopolista produziram a teoria do capital humano - TCH. Frigotto (1993; 2000) mostrou o caráter ideológico dessa teoria (concepção), mas buscou ir além, mostrando também como se estruturou e como ela tem evoluído. A teoria do capital humano surgiu com uma grande influência nos EUA e depois foi expandida para os países chamados de “subdesenvolvidos”,⁵³ dentre os quais o Brasil.⁵⁴ Portanto, de acordo com o

⁵² De acordo com IPEA (2006), comparando os dados estatísticos dos anos 2001 a 2004, é possível perceber, nesse período, que o investimento em desenvolvimento de capital humano foi um fator preponderante no crescimento do PIB dos Estados brasileiros. Destaca, também, que muitos pesquisadores buscaram explicação sobre o efeito da educação sobre o desenvolvimento dos países. Na publicação *Brasil: o estado de uma nação*, é apresentada na introdução uma explicação da relevância da teoria do capital humano para o desenvolvimento econômico e social. Apresenta, também, que essa teoria foi consagrada com o prêmio Nobel, sendo assim incorporada pela moderna teoria econômica do desenvolvimento. Entendemos que esse livro apresenta de forma clara como a concepção de capital humano se expandiu pelo Brasil, influenciando as políticas de educação.

⁵³ Ver Sampaio (2012).

autor, surge da reorganização do imperialismo, resultado do aumento da intensidade de concentração e centralização do capital no auge dos mecanismos de recomposição da crise onde o Estado é constrangido a intervir em diferentes áreas, inclusive na economia.

Essa teoria passa a representar a forma pela qual a visão da classe dominante reduz a prática educacional, que, de acordo com Frigotto (1993), a um fator de produção, ou seja, coloca a educação no papel de produtora de capacidade para o trabalho. Tanto a educação quanto o treinamento são fatores determinantes do desenvolvimento econômico, segundo essa lógica. A teoria do capital humano busca estabelecer vínculos entre educação e trabalho (educação e desenvolvimento), concebendo as relações sociais do capital como naturais ou como relações técnicas, e por isso, essencialmente, é funcional em mascarar a verdadeira natureza da relação entre a educação e o trabalho e/ou entre o capital e o trabalho. Essa teoria “[...] não é um produto arquitetado maquiavelicamente [...], mas faz parte de um conjunto de mecanismos que buscam dar conta das próprias contradições e crises do capitalismo” (FRIGOTTO, 1993, p. 20).

A educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Nesse sentido é um investimento como qualquer outro. O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção (FRIGOTTO, 1993, p. 40).

O autor analisa que, no que diz respeito a teoria do capital humano, do ponto de vista microeconômico, o indivíduo é uma combinação de trabalho físico, educação ou treinamento. Supõe-se, a partir dessa teoria, que o indivíduo pode produzir suas próprias capacidades de produção. Assim, ele ou o Estado deve investir em educação (treinamento) para aumentar a sua própria produtividade. Então, sob a perspectiva do trabalho abstrato, a capacidade de trabalho dos indivíduos “potenciada” é a própria força de trabalho se apresentando como mercadoria – capital humano. Dessas ideias, decorrem teses sobre mobilidade social, meritocracia, componentes cognitivos responsáveis pela rentabilidade, sucesso profissional etc. Tudo isso relacionado ao incentivo de atitudes, valores, hábitos que são considerados importantes para a produtividade. Desse ponto de vista, não importa se você é proprietário ou não dos meios de produção, ou de capital, ou seja, a classe social não importa. Se você investir em capital humano, poderá aumentar sua renda, ter privilégios, status, “ser alguém na vida”. Segundo Frigotto (1993, p. 51), “[...] o que é determinante vira determinado”.

⁵⁴ Ver Frigotto (2000; 1993).

Gradativamente, no lugar da contradição entre capital-trabalho, da sociedade de classes amplia-se o conceito de sociedade do conhecimento. Diante disso a falta de sucesso, de status, de renda de cada indivíduo na sociedade é atribuída à falta de esforço pessoal ou mérito individual.

O mérito é definido em termos de talentos individuais e motivação para suportar privações iniciais, como longos anos de escolaridade, antes de galgar os postos de elite. O modelo de concorrência perfeita não admite direitos adquiridos, dominação, pois supõe-se que o somatório de decisões feitas, fruto das aspirações pessoais, resultará num equitativo equilíbrio do poder (FRIGOTTO, 1993, p. 61).

Contudo, no capitalismo, todo o esforço do capital (do capitalista) está na busca da valorização do valor, na busca da ampliação da taxa de mais valor. Pouco importa para o capital, o trabalho humano em si; na verdade, o que é essencial é a quantidade de trabalho consumido, pois acumular o máximo de mercadorias, de capital com o mínimo de trabalho é lei do movimento global do capital.

Portanto, a teoria do capital humano serve para esconder a natureza dos fenômenos, mascarando as relações de produção concretas que ocorrem no capitalismo. Serve ao sistema do capital na produção do homem econômico, aquele que se projeta para o futuro, que trabalha a si mesmo com o objetivo de ser eficiente e eficaz.

Essa visão ortodoxa, neoclássica da teoria do capital humano, que é própria do Estado liberal, também é demandada no contexto do Estado social (intervencionista), pois esse é gestor das crises do capital. O Estado passa a cumprir um papel fundamental que permite a manutenção da taxa de lucro na fase dos trinta anos gloriosos, mas assume também a qualidade de mediador entre as forças sociais em disputa, de produtor de serviços e mercadorias e, portanto, produtor de valor.

O Estado tornou-se o principal articulador do projeto desenvolvimentista na educação. Por meio de diferentes acordos, planos, programas direcionados pelo Banco Mundial, FMI, ONU etc., efetiva o cuidado sociocultural, econômico, político e militar. De um ponto de vista amplo, geopolítico, o conceito de capital humano camufla a questão do imperialismo, reforçando a ideia de que a desigualdade entre os países tem a ver com a produção de conhecimento, progresso tecnológico e/ou modernização. Entendemos que o ponto alto dessa teoria é mascarar o processo de acumulação, concentração e centralização do capital e, também, a luta de classe.

No entanto, Frigotto (1993; 2000) ressalta que a escola não é um campo onde se efetiva o embate fundamental do conflito capital/trabalho, mas a educação se coloca como constituída e constituinte das relações de produção capitalistas, e assim apresenta-se como

campo social de disputa hegemônica. O autor busca enfatizar que a prática escolar como prática social de produção de um saber não específico articulando-se com o desenvolvimento das condições técnicas da estrutura econômico social do capital em cada uma de suas diferentes fases e/ou formas sociais. A expansão do sistema educacional no período monopolista aparentemente tem a ver com o acesso ao emprego, formação para cidadania e suprir os custos improdutivos, mas, concretamente, o investimento público em educação e o acesso à escola, visto do ponto de vista do movimento do capital é contraditório, pois “[...] a questão da escola, na sociedade capitalista, é fundamentalmente uma questão da luta pelo saber e da articulação desse saber com os interesses de classe” (FRIGOTTO, 1993, p. 161).

De acordo com o referido autor, a luta pelo saber é uma luta pela hegemonia, e isso implica uma crítica radical ao saber dominante em articulação com o conhecimento histórico que se alinham aos interesses da classe trabalhadora, pois entendemos que a produção de conhecimento não é algo exclusivo da burguesia. E essa crítica radical se trata exatamente disso: uma nova forma de produzir conhecimento, e não só uma simples mudança de conteúdo.

Considerando que a educação é uma dimensão histórica da vida social. A política educacional, a escola e os diferentes espaços educativos que existem na sociedade são uma expressão das lutas de classe, particularmente sobre as disputas pela hegemonia da cultura. Ressaltamos que a educação e os demais direitos humanos e sociais não devem ser pensados sem articulação das condições de produção da existência.

Quando falamos em luta hegemônica, lutas sociais, luta pela articulação do saber com os interesses de classe, é possível fazer referência ao pensamento gramsciano da transformação social. Em relação a esse pensamento, precisamos compreender duas categorias fundamentais: hegemonia e intelectual orgânico.⁵⁵

Sobre o conceito de hegemonia, entendemos que é um processo que acontece no interior da luta de classes. É um conceito importante para entender a relação entre as classes e dentro das classes que deve ser aplicado as classes fundamentais. Gramsci (1982) concebe hegemonia na relação dialética entre consenso e força, ou seja, como direção e domínio, ou seja, apresenta dois modos de uma classe manifestar hegemonia na sociedade. Pelo consenso, a hegemonia se faz por persuasão na medida em que pela direção intelectual e moral se promove uma adesão por meios ideológicos. A outra forma é o domínio que pressupõe a função coercitiva.

⁵⁵ Ver Gramsci (1982; 1984)

Essa perspectiva de Gramsci (1982) da forma de manifestação da hegemonia é importante para entender que os grupos dominados podem desenvolver direção intelectual e moral, mesmo sem acesso ao poder. E abre possibilidade para refletir sobre o conceito de hegemonia do ponto de vista das classes dominadas. Então, apesar de a classe dominante ser mais influente, os trabalhadores, a classe dominada pode ser dirigente. No nosso entendimento, isso significa que a classe dominada pode promover o consenso, ou pode lutar pela articulação do saber direcionado aos trabalhadores e, também, em favor dos interesses da classe trabalhadora em busca de uma nova cultura.

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas originais; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral (GRAMSCI, 1984, p. 13).

De acordo com Frigotto (1993), quem cumpre a função de dirigente é o intelectual orgânico, assumindo o papel de ideólogo da própria classe. Afirma que a burguesia cria seus intelectuais orgânicos que se configuram como organizadores da classe. Sobre os intelectuais, Gramsci (1982, p. 3) faz o seguinte questionamento: “[...] os intelectuais constituem um grupo social autônomo e independente, ou cada grupo social possui sua própria categoria especializada de intelectuais?”. E, ao analisar essa questão, afirma que, ao longo do processo histórico real, formaram-se diversas categorias de intelectuais. Na verdade, de acordo com o pensamento gramsciano, todo o indivíduo é intelectual, pois até mesmo as atividades manuais mais degradantes requerem alguma atividade intelectual, alguma criatividade. No entanto, nem todos desempenham a função de intelectual na sociedade.

O intelectual orgânico possui certa capacidade técnica e dirigente, é criado pelas classes sociais, diante disso, pode atuar contra ou a favor da classe trabalhadora. Segundo Gramsci (1982), a formação de intelectuais da própria massa de trabalhadores com perspectivas hegemônicas antagônicas é um meio essencial para a transformação da sociedade.

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc., etc. (GRAMSCI, 1982, p. 3-4).

Os intelectuais orgânicos que atuam em favor da burguesia, no interior do processo produtivo, contribuem para uma intensificação da exploração da mais-valia relativa, pois

atuam em nome do capital. Gramsci (1982), fazendo referência ao grupo dos empresários, afirma que eles devem possuir capacidade de organizar a sociedade, os serviços, inclusive o estatal, com o objetivo de criar condições favoráveis à sua própria expansão, ou seja, reprodução da própria classe. E, também, devem possuir a capacidade de escolher os seus empregados especializados para delegar esse tipo de função. Frigotto (1993) cita a carreira de engenheiro dentro do contexto histórico brasileiro como um intelectual orgânico moderno que assume a função de dirigente e organizador, em favor da burguesia no período da industrialização.

Os intelectuais da classe trabalhadora, explorada devem ser criadores e difusores de uma concepção de mundo diferente da concepção hegemônica. Devem ser críticos e a leitura da realidade precisa ser coerente com os interesses da classe trabalhadora. Mesmo que a educação no capitalismo tenha uma tendência em nivelar por baixo para a maioria da classe trabalhadora, também formam especialistas. Para ampliar a chamada “alta cultura”, as escolas passam a ter o papel de formar diversos níveis de intelectuais. Segundo Gramsci (1982, p. 9), “[...] a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”. Esses intelectuais também são trabalhadores, funcionários do setor público e privado.⁵⁶

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como é o caso nos grupos sociais fundamentais, mas é “mediatizada”, em diversos graus, por todo o contexto social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os “funcionários” (GRAMSCI, 1982, p. 10).

Compreendemos que a escola tem um papel na formação dos trabalhadores que planejam, controlam, administram e avaliam os demais trabalhadores, enquanto assumem o papel de representantes do capital (inclusive os assalariados). São profissionais que trabalham nos espaços públicos e privados. Esses trabalhadores, fundamentalmente, fazem parte da categoria dos trabalhadores improdutivos (do ponto de vista do valor), mas que, de certa forma, contribuem para a acumulação capitalista e para a reprodução e manutenção do sistema do capital.

A produção do saber na sociedade capitalista tem relação mediata e imediata com as relações capitalistas de produção da existência. Na análise de Frigotto (1993; 2000), o papel da escola no sistema produtivo envolve também um prolongamento forçado da escolarização como um meio de postergar, flexibilizar a entrada dos indivíduos no mercado de trabalho. A

⁵⁶ Na teoria gramsciana, encontramos fundamento para afirmar que o intelectual orgânico tem um papel importante dentro da classe e que é chave na disputa pela hegemonia. O intelectual faz um trabalho ideológico a partir de sua vinculação de classe. É importante para aprofundar esse debate, ou seja, fazer um estudo sobre a teoria gramsciana, a fim de refletir sobre a formação e o papel do intelectual orgânico da classe trabalhadora que pode e deve expressar uma nova concepção de mundo. Ver Gramsci (1982).

escola é *locus* de reprodução da ideologia burguesa, de formação de vários tipos de intelectuais, trabalhadores, e também é *locus* de um tipo de consumo (improdutivo) fundamental ao movimento do capital, pois cresce o consumo privado de educação (ensino) e da indústria da educação (fabricação de papel, gráfica, mobiliário etc.). Ampliou-se o investimento em educação e também houve um aumento no processo de privatização do ensino. Gradativamente, cresceu o número de empresas privadas de educação. Contraditoriamente, esse prolongamento da escolaridade também é resultado da luta por direitos da classe trabalhadora, da luta de classe pelo direito à escola, pelo direito ao saber.

Esse fenômeno da privatização é algo compreensível, do ponto de vista da teoria do capital humano, pois a educação é vista como solução para a questão do desemprego na medida em que vincula escolarização ao acesso ao emprego. Existe uma estreita relação entre capital humano e a uma visão da educação e do ensino como mercadoria, com base no discurso da eficácia, eficiência e da produtividade que vai organizar os processos educativos formais e informais da mesma forma que as empresas produtivas. Surge uma divisão técnica do trabalho escolar semelhante à divisão social e técnica do trabalho. Essa divisão contribui para disseminar a visão tecnicista, economicista, veiculada pela teoria do capital humano que considera a educação como fator de produção. Com isso, especialistas passam a ofertar pacotes de ensino, promovendo “meia-educação”. O Estado passa a incentivar o treinamento e a formação profissional e o capital vai ganhando espaço, também fora da escola, para formar e educar os trabalhadores de acordo com seus interesses.

A educação subordinada ao capital forma para o trabalho alienado. Assim, a concepção do papel social da educação no capitalismo é antagônica à perspectiva que considera o trabalho como pressuposto do ser social, ou seja, como um princípio educativo, que pressupõe a onilateralidade. De acordo com Savianni (2011, p. 9), considerar o trabalho como princípio educativo significa dizer “[...] que o trabalho, enquanto elemento fundante e determinante da vida humana em seu conjunto, é, por consequência, fundante e determinante da educação”.

[...] O que entendemos por educação [...] partimos, para isto, da categoria trabalho, que consideramos, com Marx, a raiz ontológica do ser social. Ao examinar essa categoria, vemos que, assim como a linguagem e o conhecimento, também a educação é, desde o primeiro momento, inseparável dela. O trabalho por sua natureza é uma atividade social, e, por isso, sua efetivação implica sempre, por parte do indivíduo, a apropriação dos conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, objetivos, etc., comuns ao grupo. Somente através dessa apropriação é que o indivíduo pode tornar-se (objetivar-se) efetivamente membro do gênero humano. Essa apropriação/objetivação tem na educação uma das suas mediações fundamentais (TONET, 2016, p. 80).

Contudo, sobre a determinação do trabalho abstrato e/ou alienado à educação na sua forma histórica concreta se estrutura a partir das leis de mercado, sendo adequada aos interesses do capital em suas diferentes formas sociais. Temos a desvalorização do mundo dos homens e a valorização da mercadoria com a ampliação total do seu caráter mistificado para totalidade dos processos individuais e sociais com a expansão do trabalho alienado. Segundo Mészáros (2006), o trabalho alienado faz conexão entre todo o estranhamento e o dinheiro. O autor faz uma crítica ao sistema de educação predominante que aplica as leis de mercado a essa forma de mediação humana, que também envolve a totalidade dos processos individuais e sociais.

A crise estrutural do capital se manifesta no plano econômico, político, social e educacional. Com a crise, as complicações do sistema econômico se multiplicam e, desse modo, é necessário um ajuste em todos os mecanismos de interiorização. Entendemos interiorização como um processo de formação/reprodução do indivíduo isolado, que cultiva e reforça a importância da autonomia individual e da privacidade, como se essa fosse a única forma de viver. A interiorização ocorre sob o efeito de falsa consciência representada “[...] pelas relações sociais alienadas de produção de mercadorias como a expressão direta, ‘natural’, dos objetivos e desejos dos indivíduos” (MÉSZÁROS, 2006, p. 273). Compreendemos que a estrutura educacional geral, interiorização, está em crise por ter em sua essência a perspectiva do capital (mercadoria).

Diante do exposto, tendo em vista o nível de degradação da vida humana na atualidade, entendemos que revelar o caráter falseador das relações que são estabelecidas concretamente entre o mundo do trabalho, da tecnologia e da educação em face da crise estrutural do capital é algo fundamental. Pois, a própria crise do capitalismo pode revelar gradativamente os limites de desenvolvimento do modo de produção fordista ou do tipo liofilizado.

Com a crise do modo de regulação fordista, a teoria do capital humano se intensifica e a ideia da ideologia do capital humano é difundida nos países chamados de “*subdesenvolvidos*”. Sob a lógica neoliberal, a educação formal e a qualificação profissional aparecem como formadora de capital humano, garantindo aos indivíduos melhores empregos e mobilidade social. E, por isso, também são reconhecidas como diferencial de competitividade e empregabilidade. Essa ideologia é difundida em um contexto de aumento exponencial do desemprego estrutural e da precarização do trabalho. Isso é algo contraditório e revela também as contradições internas do próprio capital. O desemprego estrutural é um dos problemas políticos e psicossociais mais graves do último século (FRIGOTTO, 1998).

Segundo relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT) “Perspectivas sociais e do emprego no mundo – Tendências de 2018”, são mais de 190 milhões de pessoas desempregadas no mundo, e se projeta um aumento de 1,3 milhões para o ano de 2019. A taxa mundial de desemprego ficou em 5,5% em 2018. Diante desse contexto, entendemos o quanto a seguinte afirmativa de Frigotto (1998, p. 14) é atual: “[...] a classe trabalhadora que sempre lutou pela redução da jornada de trabalho e liberação do tempo livre empenha-se, hoje, desesperadamente para se manter empregada mesmo às custas da perda de direitos duramente conquistados”. A partir dessa perspectiva de análise buscamos compreender nesse estudo os processos educativos e formativos que passam por *ressignificações*, com ênfase na aprendizagem profissional, onde a desvinculação com a dimensão ontológica do trabalho é intensificada. As mudanças que ocorrem a partir dos anos 1970/1980 com a crise é o que veremos na próxima seção.

3.1.2 Educação e a crise estrutural do capital: perspectivas teóricas para além do capital

No final do século XX, o neoliberalismo surgiu como um remédio para a crise do sistema capitalista. No entanto, ao contrário de sanar a crise, as políticas neoliberais e a face especulativa do capitalismo financeiro não resolveram o problema da falta de crescimento econômico. Atualmente, o que move a economia é o capital fictício e não mais o crescimento econômico por meio da produção de bens e serviços à população (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2016).

A apropriação do fundo público pelo capitalismo para minimizar os efeitos da crise é uma das formas do sistema do capital se manter. Nos dias atuais, o capitalismo se mantém destruindo os direitos conquistados pelos trabalhadores, degradando o trabalho e o meio ambiente. O capitalismo faz uso de mecanismos de descolamento, por exemplo: a crise do trabalho é transferida dos núcleos centrais do capital para os países pobres. Sendo assim, o capital não resolve a crise, somente desloca suas contradições de diversas formas.

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2016), em meio ao aprofundamento desse processo destrutivo, as concepções educativas são resignificadas e aprofundam a teoria do capital humano. As noções de empregabilidade, competência, qualidade total, sociedade do conhecimento e empreendedorismo são engendradas à educação formal e aos demais processos educativos. Trata-se de noções ideológicas e dispositivos estratégicos neoliberais que incentivam a ideia do investimento tecnológico e da educação como solução para a crise.

Frigotto (2000) faz uma análise sobre a educação e a crise do capitalismo, dando continuidade ao debate que foi feito no livro *A produtividade da escola improdutiva*. O referido autor discute o enfoque economicista que reduz a educação a um simples fator de produção, dando destaque para o período da crise do capitalismo atual que continua expandindo a ideia do capital humano, só que com novas roupagens. O referido autor dá ênfase em seu livro a três categorias do discurso neoliberal que são propagadas e interessam aos homens de negócios, aos organismos internacionais, aos governos conservadores e aos intelectuais reconvertidos: sociedade do conhecimento, educação para competitividade e formação abstrata e polivalente. Portanto, o autor vai tratar das bases políticas e conceituais da educação no processo de reestruturação do novo modo de regulação do capitalismo.

Baseado no pensamento marxista, o autor realiza uma análise da educação em suas relações com a economia e com a produção ideológica e simbólica (ideias, valores, concepções, conhecimento etc.). Para Frigotto (2000), a educação é uma prática social que se define nos diferentes espaços da sociedade, articulando os interesses políticos, econômicos e culturais das classes sociais fundamentais e dos diversos grupos que compõem a sociedade. Na direção do pensamento do autor, consideramos que a educação é um campo de disputa hegemônica.

Também identificamos no pensamento de Mészáros (2008), em sua análise sobre educação no capitalismo avançado, a perspectiva da luta pela emancipação humana. O autor reconhece os vínculos entre o trabalho e a educação e destaca que, na forma de sociabilidade burguesa, o trabalho e a educação estão subordinados a essa forma de sociedade. E, dessa forma, expressam a lógica da mercadoria na educação formal e nas diferentes faces da educação. Isso porque, na atualidade, os processos educativos acionam dispositivos funcionais à reprodução ao metabolismo social do capital.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

A educação formal (institucionalizada) atende na sociedade capitalista, fundamentalmente, aos interesses do capital. Para o referido autor, a visão liberal de educação apresenta limites e equívocos, quando utiliza esse complexo social como peça e/ou instrumento de estabelecimento de consenso na reprodução do sistema, ou seja, como

mecanismo para acumulação de capital. Mészáros (2008, p. 82) demonstra que, para o sistema capitalista, o significado mais profundo da educação é impor “[...] uma crença na absoluta inalterabilidade de suas determinações estruturais fundamentais”. O autor entende a educação como um processo de interiorização para legitimar as condições de produção e reprodução do sistema capitalista, induzindo as pessoas à sua aceitação passiva.

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro ou por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada [...] a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental (Ibidem, p. 44).

Contudo, Mészáros (2008) não ignora a importância da escola para a vida em sociedade, entendendo que o acesso à escola é condição fundamental e necessária para melhorar as condições de existência das pessoas, mas considera que também não é suficiente, pois os processos educacionais, produtivos e sociais estão intimamente ligados. Com isso, para o autor, não é possível, por meio de uma transformação institucional isolada, mudar a lógica do capital.

Compreendemos que a função crucial da educação, sob domínio do capital, segundo Mészáros (2008), é garantir que cada pessoa adote as possíveis metas de reprodução do sistema, essa é a grande questão da internalização. Na perspectiva da luta pela emancipação humana, devemos buscar uma prática de contrainternalização. Nesse caso, a tarefa da educação seria romper com a transcendência positiva da autoalienação do trabalho, mudando a maneira de ser da sociedade. Nessa direção, educar seria proporcionar a cada ser humano todo o conhecimento humano já desenvolvido criticamente. E pensar uma prática educacional e/ou processos educativos abrangente. Assim, a educação poderá contribuir para dissolução da ordem social vigente, no horizonte da emancipação humana.

Desse modo, Mészáros (2008) apresenta em seu texto o papel central da educação numa possível transformação qualitativa da estrutura da sociedade capitalista. O parâmetro para o autor pensar a sociedade é o ser humano. Consequentemente, sua proposta consiste em refletir sobre como construir uma educação cuja referência seja o ser humano, ou seja, sua perspectiva está alicerçada na direção de uma educação para além do capital.

A educação para além do capital, no nosso entendimento, vislumbra a possibilidade transformação do modelo econômico vigente, no entanto, é por meio da luta de classes que a mudança pode acontecer. Desse ponto de vista, “[...] as práticas educacionais devem permitir aos educadores e alunos mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo de lazer” (JINKINGS, 2008 p. 12). Cabe, então, conceber a

educação para além do seu caráter institucionalizado, ou seja, em uma perspectiva ampla: como formação humana e/ou como aprendizagem para a vida. Para isso acontecer, um dos pontos importantes está na clareza de que se a história dos homens é construída pelos próprios homens, não é construída livremente.

Assim, além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser levada a cabo, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo não se perpetuam automaticamente. Elas só o fazem porque os indivíduos particulares interiorizam as pressões externas: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis (MÉSZÁROS, 2006, p. 263).

Mészáros ressalta que é importante fazer “[...] uma crítica minuciosa que enfatizasse a necessidade de se reestruturar a essência das próprias condições objetivas que inevitavelmente também educam os educadores” (2011a, p. 202). Isso para construirmos, de alguma forma, possibilidades para lutar contra as tendências estruturalmente degradantes do capital contra o trabalho. Para o referido autor, não basta apontar as fraquezas óbvias do sistema, por exemplo a exploração infantil para superar as tendências destrutivas do capital. É importante, segundo ele, que seja reconhecida a existência da força e dos avanços históricos do sistema do capital, até mesmo sobre os modos anteriores de produção na direção da superação das mediações de segunda ordem.

A universalização do trabalho e da educação é um caminho, mas a grande questão é: qual trabalho e qual educação? Ao longo deste estudo, percebemos que o papel/função social da educação foi e é marcado por concepções conflitantes e até antagônicas. Contudo, não reduzimos a educação e o trabalho a um fator, como faz a perspectiva neoliberal, pois concebemos o trabalho na sua dupla determinação e entendemos que as relações econômicas são, também, relações sociais. Nessa direção, entendemos o trabalho como forma do homem produzir sua própria existência e a educação como prática social, e por isso também é uma forma de relação social. Portanto, nos processos educativos, mesmo sob domínio do capital, o sujeito é o homem e, nesse sentido, a luta consiste em resistir à proposta de qualificação humana subordinada meramente as leis de mercados, ou seja, a lógica do capital.

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento das condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção de valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana (FRIGOTTO, 2000, p. 31-32).

A ideia-chave da teoria do capital consiste em relacionar o acúmulo de instrução, treinamento e educação à capacidade de produção, e dessa suposição expande o investimento em capital humano como solução para o problema da desigualdade entre os países e entre os indivíduos. Com o neoliberalismo, a teoria do capital humano é renovada, agora, com um rosto mais social. Novos conceitos são utilizados, isso para impor aos trabalhadores as novas formas de sociabilidade burguesa, estabelecidas a partir de um novo padrão de acumulação.

Portanto, com a crise do pacto fordista, os mecanismos de reestruturação econômica sinalizaram novas demandas para educação que são divulgadas por documentos elaborados pelo Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e outros organismos multilaterais e suas representações, uma agenda global. Essas novas demandas “[...] expressam limites das concepções da teoria do capital humano e as redefinem sob novas bases” (FRIGOTTO, 2000, p. 19).

É importante entender como essas mudanças ocorrem em contextos sociais diferentes, ou seja, a partir da apreensão das particularidades de cada formação social e econômica, pois, segundo Neves (2008), os patamares do nível de escolarização para o trabalho simples foram alterados ao longo da expansão do capitalismo, correspondendo a cada estágio do desenvolvimento das relações sociais de produção. Além disso, a referida autora também afirma que, em cada formação social concreta, de acordo com a sua inserção na divisão internacional do trabalho os patamares se diferenciam, e demarca que isso ocorre especialmente durante a “[...] produção e difusão da ciência e tecnologia no capitalismo monopolista” (Ibidem, p. 24).

Frigotto (2000) apresenta uma análise sobre como foi disseminada a teoria do capital humano no cenário brasileiro, ao mesmo tempo que faz uma análise da educação a partir do contexto da atual crise estrutural do capital. Para o referido autor, os efeitos do economicismo na política educacional brasileira expressaram um reforço na ideia da educação como um negócio e acirraram o tecnicismo e a fragmentação do processo do conhecimento.

A teoria do capital humano, no entanto, alçada no plano das teorias de desenvolvimento, ganha terreno na conjuntura do milagre econômico, ou seja, após golpe de 1964. Entre 1968 e 1975, a política, a concepção de educação e as práticas educativas foram fortemente influenciadas por essa teoria. Segundo Frigotto (2000), foi um período de ampliação da escola e dos processos educativos como geradores de produtividade, renda e capacidade para o trabalho.

No plano teórico, já existia uma crítica a essa teoria, e, atualmente, existe uma crítica ampla no plano internacional e nacional à teoria do capital humano - TCH. Uma dessas

críticas demonstra o vínculo produtivista da TCH, que coloca a escola como produtora de mais-valia relativa. E também mostra que a educação se constitui também como um investimento produtivo, que movimenta uma fatia do fundo público.

Esse período da década de 1980 foi importante para a crítica das teorias de desenvolvimento, uma vez que, nessa fase, foi ampliada a ação dos movimentos sociais, assim como o entendimento sobre educação com a abertura do debate sobre a relação entre a educação e o trabalho sob a perspectiva marxista. O marxismo contribuiu para que aconteça um salto na análise pedagógica, tendo uma expansão no início da década de 1990. O debate crítico resgatou as concepções de formação humana, politécnica e omnilateral, que são fundamentadas nas teorias de Marx. Então, mesmo com o reducionismo economicista da teoria do capital humano nos processos educativos ocorrendo no plano prático, paralelo há um avanço na produção teórica, no âmbito da educação, fundamentalmente, no debate sobre a relação trabalho e educação.

Mas, na prática, que efeito surgiu desse avanço crítico na produção teórica? Segundo Arroyo (1998), a produção acumulada das pesquisas em diferentes áreas da educação precisa avançar ainda mais, abrindo o diálogo entre a teoria pedagógica e o debate sobre o trabalho e a educação, pois, para o referido autor, esse debate deveria influenciar, também, a educação básica. A discussão sobre o vínculo entre trabalho e educação não deve somente dialogar com os formuladores das políticas e os profissionais do campo da preparação para o trabalho. Pois, “a ênfase no trabalho como princípio educativo não surge com as demandas do industrialismo” (1998, p. 152). Ou seja, a ideia de elaboração de uma proposta educacional fundamentada na concepção do trabalho como princípio educativo não vislumbra a preparação do trabalhador para a indústria.

A perspectiva do trabalho como princípio educativo não surge da necessidade de capacitação do trabalhador para o mercado de trabalho. Desse modo, é importante não reforçar “[...] os vínculos entre educação, escola, trabalho e produção que têm sido postos comumente em termos de demandas de qualificação e demandas de valores, saberes, competências e subjetividades esperadas e exigidas do trabalhador”, pelo capital, na sociedade atual (ARROYO, 1998, p. 152).

Para que essa forma de internalização seja evitada nas possibilidades que o cotidiano da prática apresenta, deve-se ter um olhar global do fenômeno educativo (MÉSZÁROS 2011a, 2008). E é importante entender a sociabilidade burguesa, compreender em que condições o educador também é educado, e em que condições objetivas se dão os processos educativos. Para Arroyo (1998, p. 147), é preciso que se compreenda que “[...] a escola não é

o único espaço de formação, de aprendizado e de cultura”. Em diferentes espaços, ocorrem processos educativos: fábrica, igreja, terreiro, família, empresa, espaços de lazer etc.

De acordo com Arroyo (1998), também não basta só afirmar o pressuposto do trabalho como princípio educativo, mas a grande questão é dar centralidade na compreensão de educação com o vínculo estreito com o trabalho (mundo do trabalho), pois isso também contribui e significa reconhecer os trabalhadores como sujeitos políticos e culturais, pois, para o referido autor, existem movimentos históricos que se encontram, por exemplo, ele afirma que concepções radicais da educação estão presentes “[...] nos embates teóricos, políticos e culturais que acompanham tanto a defesa da educação básica universal, quanto na defesa do trabalho como princípio educativo” (1998, p.153).

No Brasil, uma nova categoria foi incorporada ao debate da relação entre trabalho-educação, nos anos 1990: a tecnologia. Novas demandas de base técnica exigem uma formação abstrata, na perspectiva do capital, uma formação polivalente. Conhecimento e tecnologia passam a ser disputados de forma acirrada, sendo que “[...] o progresso técnico e do conhecimento que está na base desta nova sociabilidade é crucial na competição intercapitalista e na subordinação do trabalho ao capital” (FRIGOTTO, 2000, p. 54).

A crise que emerge a partir dos anos 1970 apresenta uma das contradições mais agudas do modo de produção capitalista, ou seja, consiste em uma crise geral do processo civilizatório. Segundo Gentili (1998), durante esse período o capitalismo enfrentou três processos associados: estagnação, inflação acelerada e desemprego progressivo. Com o processo de reestruturação produtiva, configurou-se uma nova divisão internacional do trabalho, nova divisão social e técnica do trabalho, mudança de conteúdo, quantidade e qualidade do trabalho e novas determinações para os processos de qualificação humana. As inovações tecnológicas não produzem tempo livre para o trabalhador, mas produzem tempo de tensão, de sofrimento e de insegurança. De acordo com Frigotto (2000, p. 54), “no plano econômico, no nível mundial, este novo modelo de organização social implica um novo tipo de organização industrial, baseada em tecnologia flexível [...] um trabalhador flexível, com uma nova qualificação humana”.

O referido autor também demonstra que o ajuste neoliberal se manifesta na teoria do capital humano. O rejuvenescimento dessa teoria se assenta no discurso da preparação de sujeitos participativos e flexíveis. O que ocorre é uma metamorfose de conceitos que continuam mascarando as relações sociais de produção.

No plano da ordem econômica, os conceitos ou categorias pontes são: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total.

No plano da formação humana são: pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata. Nesta perspectiva configura-se uma crescente unanimidade do discurso da modernidade em defesa da escola básica de qualidade (FRIGOTTO, 2000, p.55).

A crise atual do modo de produção capitalista é a mais profunda da história e expõe os limites intrínsecos do sistema do capital. A estratégia da teoria do capital humano no propósito de diminuir as desigualdades internacionais, nacionais, regionais e individuais (mobilidade social) falseia a exclusão, a degradação do trabalho e o desemprego estrutural. Com isso, mais uma vez, afirma-se que o ajuste dos países desiguais e periféricos no plano da educação busca desenvolver competências para “empregabilidade”.

De acordo com Forrest (1997 *apud* FRIGOTTO, 1998), desenvolver empregabilidade no trabalhador é semelhante a ter flexibilidade. Trata-se de capacidade de adaptação para todas as mudanças que o mundo do trabalho apresentar, de estar disponível para todos os imprevistos, de estar pronto para mudar de função, de emprego conforme o destino. Os parâmetros atuais têm sido definidos por organismos internacionais (OIT, Banco Mundial e outros) e visam subsidiar a elaboração de políticas que respondam à necessidade do capital em formar déspotas de si mesmo em nome da empregabilidade, de formar os *colaboradores* das empresas e não mais trabalhadores. Mas qual é o sentido disso, formar para ter empregabilidade, em um cenário de desemprego estrutural?

[...] o agravamento do desemprego e a intensificação da exploração do trabalho assalariado e outras formas de trabalho subordinado ao capital é a alternativa para retomar as taxas de lucro. A globalização excludente e as políticas baseadas na doutrina neoliberal representam a base material e ideológica desta alternativa dominante neste fim de século. [...] O liberalismo clássico postulava a igualdade [...] agora, simplesmente justifica-se a desigualdade (FRIGOTTO, 1998, p. 47).

Então, a ênfase no conceito de empregabilidade representa o interesse do ideário neoliberal, a natureza excludente do capitalismo. Em um cenário de desemprego, deve-se pensar além da inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho, é preciso educar/formar para o desemprego. A garantia de emprego como direito social é desmanchada com a “[...] promessa da empregabilidade como capacidade individual para disputar as limitadas possibilidades de inserção que o mercado oferece” (GENTILLI, 1998, p. 89).

Diante disso, a escola deixa de ser um dispositivo institucional de integração social num sentido amplo, como era considerada em sua origem; então a ideia da promessa da escola como entidade integradora é enfraquecida ao longo dos anos 1980 e 1990 (GENTILLI, 2005).

O autor supracitado desenvolveu três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais e as coloca como fundamentais para entender os processos educacionais

promovidos pelos governos neoliberais na América Latina.⁵⁷ Seus pressupostos são baseados na formulação da teoria do capital humano ter se esgotado.

A primeira tese afirma que o enquadramento teórico da teoria do capital humano que foi usado para definir a relação capital-trabalho mudou para pior, ou seja, a formulação clássica foi modificada e é expressa uma ressignificação do conteúdo que marcou a economia da educação. Essa ressignificação demarca a desintegração da promessa integradora da educação. E implica em transformações na relação capital, trabalho e Estado: a teoria sustentava em sua promessa a possibilidade de expansão e universalização dos direitos econômicos e sociais que sustentavam o Estado de Bem-Estar Social nos países industrializados. Nesse caso, o Estado foi construído em torno da constituição de cidadãos e do enfrentamento da questão social por meio de políticas sociais. A escolaridade era entendida como algo fundamental para o processo produtivo e para o crescimento da riqueza social e individual, ou seja, para a economia. Sendo assim, o Estado tinha um papel central no planejamento e no investimento dos sistemas educacionais.

A desarticulação dessa ideia da promessa integradora da educação (das instituições escolares) começou com a crise dos anos 1970, no cenário de ruptura do pleno emprego e da consolidação do desemprego estrutural. Para Gentilli (2005), é nesse contexto que surge a promessa e/ou a ideia da empregabilidade.

Compreendemos, a partir do que foi exposto, que formar para empregabilidade, nessa conjuntura de crise estrutural do capital, é afirmar o caráter estritamente privado da educação.

Passou-se de uma lógica da integração em função das necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional [...] morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho (GENTILLI, 2005, p. 51).

De acordo com o autor, a empregabilidade tem um papel fundamental na construção de um “[...] novo senso comum sobre o trabalho, sobre a educação, sobre o emprego e sobre a própria individualidade” (GENTILLI, 2005, p. 52). A ideia de empregabilidade é uma expressão da crise da promessa integradora; a crise da modernidade é um reflexo da atual crise estrutural do capital. Nessa direção, a segunda tese afirma que “[...] a empregabilidade é o eufemismo da desigualdade estrutural que caracteriza o mercado de trabalho e que sintetiza

⁵⁷ Compreendemos que essas teses são fundamentais para compreender a proposta do programa Escola Sem Partido em curso no Brasil. Sobre essa discussão, é importante ver: Frigotto (2018)

a incapacidade – também estrutural – da educação em cumprir sua promessa integradora numa sociedade democrática” (GENTILLI, 2005, p. 52).

É um eufemismo, pois esse discurso e o seu uso apresentam um conteúdo que esconde as novas condições de acumulação do capitalismo, reformulando a concepção individualista da teoria do capital humano, ao mesmo tempo que rompe com a ideia de articulação capital individual e social.

Um incremento de capital humano individual aumenta as condições de empregabilidade do indivíduo, o que não significa, necessariamente, que, por aumentar suas condições de empregabilidade, todo indivíduo terá seu lugar garantido no mercado[...] simplesmente, porque no mercado não há lugar para todos. “Empregabilidade” não significa, então, para o discurso dominante, garantia de integração, senão melhores condições de competição para sobreviver na luta pelos poucos empregos disponíveis: alguns sobreviverão, outros não (GENTILLI, 2005, p. 54).

A terceira tese do referido autor pretende evidenciar o risco da correlação entre desenvolvimento econômico e educação sem analisar criticamente os motivos do abandono desse discurso pelos intelectuais neoliberais. Esse discurso consiste em afirmar o seguinte: “mais educação significa maior desenvolvimento”. Vejamos como o autor, resumidamente, apresenta essa terceira tese:

A desintegração social promovida pelos regimes neoliberais, em contextos marcados por um aumento significativo dos índices de escolarização, demonstra que a educação e o desenvolvimento se relacionam e influenciam, mas não necessariamente, de uma forma positiva (GENTILLI, 2005, p. 55).

Gentilli (2005) reconhece que o Brasil é o melhor exemplo da não correlação entre desenvolvimento econômico e educação, pois o desenvolvimento que fez do país uma potência mundial foi compatível com a desigualdade social e educacional que brutalmente está na base da formação econômica e social brasileira. Dessa forma, mesmo com o aumento do número de pessoas alfabetizadas, ampliação de alunos matriculados na educação básica e/ou o crescimento do ensino superior, foi mantida a disparidade na distribuição de renda. O referido autor afirma que, na atualidade, os latino-americanos, incluindo os brasileiros, estão mais “educados”, porém mais pobres. Então, o desenvolvimento e a educação podem se influenciar mutuamente, mas não no interesse da classe dominante. Assim, posto isso, colocamos a seguinte questão: com a ressignificação da teoria do capital humano, qual é o curso da relação entre o trabalho e a educação na atualidade?

Diante do chamado novo paradigma produtivo, com o processo de reestruturação produtiva, a ideia de sociedade do conhecimento articulada ao modelo de produção flexível abre, cada vez mais, espaço às propostas educacionais que usam o empreendedorismo como

imperativo para formação universitária, profissional e básica. A proposta empreendedora implica promover desenvolvimento de competências complexas aos *recursos humanos*, ou seja, busca formar empregados e *colaboradores* com características empreendedoras para o mercado de trabalho, pois a força de trabalho precisa atender às mudanças na forma de atuação do capitalismo (PIRES; MOURA, 2007).

Numa visão economicista, o empreendedorismo, segundo Pires e Moura (2007), engloba a ideia de execução de empreendimentos inovadores. No senso comum, empreendedorismo significa capacidade de assumir riscos, de inovar. Contudo os autores apresentam que, na concepção da escola humanista, esse conceito está associado à possibilidade de gerar melhorias na qualidade de vida de toda a população. Dessa forma, o conceito vai além do objetivo econômico. “É uma forma de humanização, de se imprimirem ações empreendedoras em todas as atividades humanas, lucrativas ou não, na busca da construção do capital social e do desenvolvimento humano, social e econômico sustentável” (PIRES; MOURA, 2007, p. 5).

No campo da educação, os princípios do empreendedorismo, ou da chamada educação empreendedora, têm grande aceitação, mas existem críticas sobre sua utilização. A educação empreendedora visa gerar atitudes e características nos alunos que são “úteis para todas as pessoas”; alega-se que a capacidade de construir conhecimentos a partir da formação empreendedora é “útil” para todos. De acordo com Dolabela (2003 *apud* PIRES; MOURA, 2007, p. 5), “a ação empreendedora caracterizada desde sempre pela capacidade de gerar novos conhecimentos, a partir de uma base da experiência de vida do indivíduo, (não só do saber técnico-científico ou *know-how*), deixa de ser exceção e torna-se necessidade para todos”.

Pires e Moura (2007) fazem uma análise para compreender as bases conceituais da proposta de educação empreendedora, buscando avaliar as possibilidades e vantagens em conjugar essa proposta com a metodologia/pedagogia de projetos e do protagonismo juvenil. Os resultados alcançados na pesquisa dos autores mostraram que esses conceitos – ou, como eles chamam, fundamentos teóricos (empreendedorismo, metodologia de projetos e protagonismo juvenil) – possuem diferenças que podem ser superadas e apresentam convergências no plano teórico e no plano da prática que poderiam ser ampliadas e aplicadas no âmbito da educação.

Essa necessidade de formar pessoas com espírito empreendedor vem se difundindo, rapidamente, em todas as modalidades de ensino. Segundo Coan (2013), tanto por meio de projetos e pesquisas quanto no ambiente da prática, a educação para o empreendedorismo está

sendo legitimada. Um exemplo desse tipo de pesquisa sobre a temática do empreendedorismo, no nosso entendimento, é representada pelos estudos de Pires e Moura (2007). São pesquisas que atendem, fundamentalmente, a lógica vigente, ou seja, possui o objetivo de “[...] formar um trabalhador de novo tipo, capaz de autoproduzir sua própria existência” (COAN, 2013, p. 1).

Esse discurso da educação para o empreendedorismo ganha força nos anos 1990, como proposta para combater o desemprego que atingia principalmente os jovens. Considerando que o diploma não é mais garantia de ingresso no mercado de trabalho, o grande diferencial está nas habilidades e competências empreendedoras que cada indivíduo deve desenvolver ao longo da sua vida.

De acordo com Coan (2013), o empreendedorismo tem se consolidado na educação básica e profissional, em especial pelos projetos fundamentados na pedagogia empreendedora desenvolvida por Dolabela (2003; 1999). Nos dias atuais, educar para o empreendedorismo é algo que está sendo consolidado nos currículos escolares e nas propostas educacionais de Organizações Não Governamentais (ONG) e outros. A popularidade da proposição de educar para o empreendedorismo no campo da educação é entendida como “[...] uma atitude a ser formada nos trabalhadores para enfrentarem os desafios atuais, principalmente no que diz respeito ao trabalho e à empregabilidade” (COAN, 2013, p. 4).

Entendemos que o curso da relação trabalho-educação é atender às exigências do atual processo de acumulação capitalista que, no campo da educação, por meio da resignificação da teoria do capital humano, investe no discurso empreendedor. Diante disso, os processos educativos visam formar ou produzir trabalhadores neoliberais, que são déspotas de si mesmo, especialistas de si mesmos, empregadores de si mesmos, inventores de si mesmos, empreendedores de si mesmos (DARDOT; LAVAL, 2016; ANTUNES, 2018). A função atribuída à educação no sentido de formar as crianças e jovens para o emprego formal (contrato de trabalho com direitos trabalhistas e previdenciários garantidos) está ficando aparentemente defasada nos dias atuais. Pois, compreendemos que a grande inovação da proposta de educação empreendedora está na adequação para o cenário de desemprego ascendente, da ampliação do subemprego e da expropriação dos direitos trabalhistas e previdenciários. Toda essa retórica que visa expandir ações empreendedoras está alinhada à necessidade do capital em formar um novo perfil de trabalhador que se ajuste às regras da valorização do valor, nesse contexto de crise estrutural do capital. Portanto, o discurso empreendedor está adequado à lógica da mercadoria.

O conjunto de conceitos que foi apresentado na sociedade do conhecimento nega a sociedade de classes e colabora para ampliar o fetichismo da mercadoria. Para se afastar desse processo de fetichização, os processos de educação básica, formação técnico-profissional e de qualificação devem assumir um sentido histórico, orientado pela “[...] cultura do limite do desenvolvimento e pela perspectiva do valor de uso (mediação de primeira ordem) da ciência, tecnologia e do processo produtivo” (FRIGOTTO, 1998, p. 49).

Para o referido autor, no plano educacional, a preocupação está na disputa concreta pelo controle da democracia, do progresso técnico, do conhecimento e da qualificação. Sendo assim, a educação não pode ser tratada como mercadoria, então a disputa consiste em lutar para que a educação seja concretizada como direito, ou seja, não pode ser exclusividade da esfera privada. No entanto, Tonet (2016) nos apresenta outra perspectiva ao afirmar que, nessa forma de sociabilidade, a formação cultural/espiritual/humana é subordinada à centralidade do trabalho abstrato. O que nos leva a refletir se seria possível, apesar de estarmos subordinados a lógica da mercadoria, termos uma educação não centrada na mercadoria, no trabalho abstrato/alienado nessa forma de sociedade. Ou seja, é fundamental analisar se existem possibilidades, ainda que sob a lógica do capitalismo, de se construir uma proposta de educação para além do capital.

3.2 Políticas públicas para a formação dos trabalhadores no Brasil

Quando falamos em formação para o trabalho, imediatamente a relacionamos a preparação de jovens⁵⁸ para o ingresso no mercado de trabalho e/ou a educação profissional e, além disso, concebemos a escola como a instituição que possui essa função. Atualmente, no Brasil, existem inúmeros programas e projetos para formação profissional que articulam parcerias públicas e privadas que visam inserir os jovens no mercado de trabalho, portanto essa não é um campo exclusivo da instituição escolar. Pretendemos apresentar neste capítulo uma breve descrição histórica do desenvolvimento das políticas de formação para o trabalho, considerando as particularidades da formação social brasileira.

No Brasil, desde o império até os dias atuais, foi perfilada uma relação de submissão aos países centrais, que acabou refletindo no descaso com a política de educação no país. O

⁵⁸ De acordo com Emenda Constitucional nº65, de 13/07/2010, são considerados jovens, no Brasil, pessoas entre 15 e 29 anos. No Brasil, conforme pesquisa divulgada pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua, em 2018, temos 48,5 milhões de jovens na faixa etária de 15 a 29 anos. Desses mais de 25, 2 milhões não estudavam em 2017 (escola, universidade ou curso) (IBGE, 2018).

descaso é uma marca que acompanha as políticas sociais no Brasil é uma expressão estrutural da nossa condição de capitalismo dependente.

Sabemos que as lutas da classe trabalhadora nos países centrais garantiram muitas conquistas, mas não romperam com esse modo de produção. O surgimento das políticas sociais foi diferenciado e aconteceu gradualmente entre os diferentes países. O Estado Social foi predominante a partir do século XX, incorporando orientações do modelo político e ideológico da social democracia e investindo em políticas sociais. Porém, não se tratou de uma evolução frente ao capitalismo sob orientação liberal, tendo sido um processo de continuidade da lógica burguesa, que culminou em uma mudança de perspectiva do Estado sem ameaçar os fundamentos do capitalismo (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

Consideramos fundamental compreendermos as particularidades de cada formação social frente ao surgimento das políticas sociais, seus limites, avanços, perspectivas e possibilidades atuais. Sendo assim, segundo Behring e Boschetti (2011), as características históricas, políticas, econômicas e sociais da realidade brasileira evidenciam que o processo de transformação do capitalismo no Brasil foi devagar, gradual e dependente.⁵⁹ Portanto, a política social no Brasil não se constituiu da mesma forma que nos países centrais, até mesmo porque não fomos berço da Revolução Industrial, ou seja, não tivemos uma burguesia industrial revolucionária. Para as referidas autoras, o liberalismo à brasileira não comportou a questão dos direitos sociais.

A categoria capitalismo dependente utilizada por Florestan Fernandes nos ajuda a compreender as particularidades da formação social brasileira.⁶⁰ Para o referido autor, o capitalismo dependente constitui-se como uma forma específica que se caracteriza pelo desenvolvimento desigual, combinado e contraditório do modo de produção capitalista. Podemos perceber a tendência da lei de desenvolvimento desigual e combinado nas relações entre classes capitalistas, de uma perspectiva global e local.⁶¹

⁵⁹ Para conhecer o pensamento social crítico sobre a formação social brasileira é importante ver as produções de Fernandes (1975) e Oliveira (2003), pois ambos tratam da especificidade da realidade brasileira como exemplo de sociedade de capitalismo dependente. Vão apresentar a relação dialética entre o que é considerado atrasado e o moderno.

⁶⁰ Outra forma de analisar a realidade brasileira pode ser construída do ponto de vista da gênese do Estado, a partir das categorias gramscianas para distinguir a formação política e social: do tipo “oriental” e do tipo “ocidental”. Partindo dessa perspectiva de análise, Coutinho (2006), sinaliza que o Brasil, pelo menos até os anos 1930 era uma formação político-social do tipo oriental, após esse período se consolida como de tipo “ocidental”, ainda não desenvolvida. Segundo o autor, a transição do Brasil para modernidade acontece a partir de 1930, entretanto já existia um Estado burguês desde a Proclamação da República, ou seja, durante essa fase se consolida e se generalizam as relações capitalistas, com o modo de produção especificamente capitalista: a indústria.

⁶¹ O processo de desenvolvimento do capitalismo não segue um padrão único ou é isolado. Esse modo de produção evoluiu como uma unidade orgânica que combinou e combina diferentes estruturas socioeconômicas.

Queremos evidenciar que o Brasil é um país periférico e dependente, e isso significa que o atraso, o subdesenvolvimento e a articulação entre o que é arcaico com o moderno surgem da nossa forma de inserção na divisão internacional do trabalho que é subalternizada. Os setores, os países que são chamados de modernos, são assim porque crescem apoiados nos setores atrasados, nos países dependentes. Portanto, os processos de acumulação, concentração e centralização evoluíram no Brasil de forma desigual, porém combinada.

Diante disso, a manutenção da crescente taxa de desemprego, a precarização do trabalho, o aumento da informalidade, a manutenção da baixa escolaridade, a exploração do trabalho infantil, a intensificação da desigualdade social e as inúmeras expressões da questão social são marcas desse modo de produção que é voltado para o processo de valorização do valor. Esse processo de valorização do valor implica exploração dos trabalhadores, no caso brasileiro superexploração da força de trabalho, por sua condição de país periférico e dependente. Isso também vai refletir nas formas como as políticas sociais foram estruturadas, dentre as quais, as políticas públicas voltadas para a formação dos trabalhadores.

Segundo Oliveira (2003), a particularidade estrutural da formação social e econômica do Brasil consiste em se alimentar da desigualdade que produz, ou seja, isso se dá pela forma como internamente foram construídas as relações de classe e de poder nesta sociedade, o que significa que a burguesia nacional se constituiu intencionalmente subordinada aos centros hegemônicos do capitalismo. Diante disso, o Estado brasileiro funcionou e atualmente funciona como instrumento de acumulação para o capital nacional e internacional.

A materialização do capitalismo no Brasil é marcada pela condição de dependência em relação aos países capitalistas centrais, portanto o país assume um lugar na divisão internacional do trabalho que é funcional ao processo de expansão do capitalismo global. Segundo Oliveira (2003, p. 33), [...] “o subdesenvolvimento é precisamente uma produção da expansão do capitalismo”; no nosso entendimento, é algo fundamental ao movimento do capital. Entendemos que esse “atraso” – marca dos países chamados de “subdesenvolvidos” – é uma característica do capitalismo dependente que se expressa nas formas como foram instituídas as relações jurídicas, econômicas, sociais e políticas em países como, por exemplo, o Brasil.

A expansão se faz numa dinâmica desigual de desenvolvimento entre os países, nesse contexto opera a lei de desenvolvimento desigual e combinado que associa os países “modernos” e “atrasados”. Para Trotsky (1977, p.25), a lei de desenvolvimento desigual e combinado significa “*a aproximação das diversas etapas, combinações diferenciadas, amálgama das formas arcaicas com as mais modernas*”. Portanto, para o capitalismo não existem limites geográficos, o desenvolvimento desigual interno e externo dos diferentes países faz parte da dinâmica do próprio sistema do capital.

O surgimento e a expansão da política social no Brasil tiveram como base a tutela e o favor. Podemos citar dois períodos históricos que consideramos referência para análise da origem e desenvolvimento das políticas sociais no Brasil: 1937-1945 e 1964-1984.

A partir da década de 1930, quando se consolidam e generalizam as relações capitalistas, com o processo de industrialização, as propostas liberais instituíram mecanismos de privilégios no plano educacional. Durante a fase de implementação das políticas sociais no Governo Populista de Getúlio Vargas, as ações no âmbito da educação tiveram mais investimento, mais espaço do que as ações no campo da assistência social. Antes da universalização da escola básica, que aconteceu no final dos anos 1930, foi montado um amplo sistema de comunicação de massa (FRIGOTTO, 2000). Esse fato apresenta um traço característico do Brasil, que entendemos como negativo, uma vez que a mídia serviu e ainda serve como instrumento de informação, formação e desinformação, usualmente a serviço do capital.

Ao contrário do que ocorreu na Europa, onde o sistema de comunicação de massa se desenvolveu numa sociedade escolarizada, no Brasil universalizou-se rapidamente, onde a maior parte da população é analfabeta ou semianalfabeta. Por certo a luta pelo controle democrático da mídia hoje é um desafio [...] (FRIGOTTO, 2000, p. 40).

Não temos como objetivo apresentar uma análise histórica da política de educação, entretanto alguns dados já nos permitem compreender como foi configurada a educação no cenário brasileiro. Segundo Frigotto (2018), a classe burguesa representou a escola no plano discursivo ideológico, como uma instituição pública, gratuita, universal e laica que tinha como objetivo socializar o conhecimento produzido, integrar todas as gerações na sociedade moderna e desenvolver a cultura. “Todavia, a escola burguesa, desde sua origem, não podia cumprir sua promessa para todos e de igual modo” (FRIGOTTO, 2018, p. 16). Não foi possível cumprir, pois, no sistema capitalista, a sociedade é dividida em classes. Sendo assim, até mesmo nas sociedades que atingiram um grau elevado de democratização da escolaridade, a escola se desenvolveu com dualidade: uma escola mais complexa, rica e que desenvolve conhecimentos, valores e atitudes para dirigir, organizar, comandar, etc.; e uma escola restrita, adestradora, para os que destinam ao trabalho manual ou de execução. Essa dupla finalidade da escola vai se transformando de acordo com o desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção. A escola é dividida em níveis e modalidades que atendem à hierarquização estabelecida no próprio sistema capitalista.

Ao longo da expansão do capitalismo, alteram-se os patamares mínimos de escolarização para o trabalho simples, correspondentes a cada estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção na cultura

urbano-industrial. Esses patamares diferem também em cada formação social concreta, de acordo com a sua inserção na divisão internacional do trabalho, especialmente no que tange à produção e difusão da ciência e da tecnologia no capitalismo monopolista (NEVES, 2008, p. 24).

Conforme podemos observar no capítulo anterior, a formação para o trabalho ocorria no próprio trabalho, com as transformações no modo de produção e com a expansão do capitalismo o processo de formação para o trabalho torna-se organizado pelas instituições escolares, ou seja, o ingresso no mercado de trabalho passou a ser financiado pelo Estado (fundo público). De acordo com Pochmann (2012), a formação para o trabalho no período industrial era associada ao segmento interno das grandes empresas que operavam a formação corporativa por meio de planos de cargos e salários. Em geral, após a conclusão do processo de educação básica, poucos continuavam sua formação.

De acordo com Prestes e Vêras (2009, p. 53), as políticas de trabalho e emprego, com base específica na formação profissional, surgem no mundo após orientações da OIT em 1939, como resposta ao desemprego.⁶² Entretanto, para apreender o desenvolvimento da educação para o trabalho no Brasil de forma abrangente, é fundamental analisar temáticas referentes à história da educação no Brasil, educação profissional e sobre as políticas de trabalho emprego e renda.

O dualismo da educação é uma realidade no cenário brasileiro desde o período do Brasil Colônia (1500-1822). Sales (2010) afirma que, após a chegada da família real, foi fundada a primeira escola de ofícios manufactureiros. Segundo a referida autora, no período do Brasil Império (1822-1889) foram implementadas diversas iniciativas no campo da educação profissional. Além disso, ela também destaca que houve uma expansão dos Liceus de Artes e Ofícios: instituições não estatais que utilizavam recursos do Estado. Portanto, no Brasil, desde os primórdios as verbas públicas são utilizadas pelo ensino privado. Conforme Sales (2010), o ensino profissional sempre foi desvalorizado e direcionado às classes populares.

Iniciativas relativas ao ensino profissional foram expandidas durante o período republicano. Na fase da Primeira República (1889-1930), foi elevado o número de fábricas na cidade do Rio de Janeiro, a partir disso, medidas legais foram criadas para regularizar o trabalho para menores. De acordo com Sales (2010, p. 31), “[...] os menores de doze a catorze

⁶² De acordo com Pronko (2003), durante a primeira metade do século XX, a Organização Internacional do Trabalho realmente se preocupou em regulamentar e organizar o ensino técnico e profissional e cristalizou uma série de recomendações: recomendação nº 56/1937, sobre o ensino profissional para a indústria da construção; recomendação nº 57/1939, sobre a formação profissional; recomendação nº 60/1939, sobre aprendizagem; 1949 - recomendação nº 87/1949, sobre orientação profissional; recomendação nº 88/1950, sobre formação profissional dos adultos, incluindo os inválidos.

anos podiam trabalhar até sete horas por dia, e os de catorze a quinze anos até as nove horas”. Para crianças até doze anos, era permitido o trabalho nas fábricas como aprendizes.

Em 1909, foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices. Segundo Ferreira (2017), a aprendizagem profissional tem suas raízes históricas nas Casas de Educando e Artífices. Para Cunha (2000 *apud* SALES, 2010), as instituições criadas no período republicano cederam lugar para redes de escolas com métodos de ensino adequados ao modo de produção taylorista, e, também consideram que a criação e expansão das Escolas de Aprendizes Artífices foi uma iniciativa importante no campo da educação profissional. Com o crescimento do processo de industrialização, a partir dos anos 1930, as políticas de educação foram orientadas para atender à demanda da indústria. Com a criação do Ministério da Educação e da Saúde em 1930, o sistema de educacional foi reestruturado. De acordo Santos (2003 *apud* SALES, 2010), quando se reestrutura o sistema educacional brasileiro, consolida-se a estrutura do ensino profissional.

No contexto da ditadura varguista, em 1942, por meio da Reforma Capanema, através das Leis Orgânicas do Ensino, que tinham como objetivo alinhar a educação as necessidades do desenvolvimento industrial do Brasil, ficou marcado a dualidade no ensino profissional. A educação profissional se construiu sobre o paradigma fordista/taylorista que formava intelectuais (ensino secundário) e trabalhadores (cursos profissionais). Isso se consolida com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), em 1946, ambos recebiam aprendizes (SALES, 2010).⁶³

No período dos anos 1950, tentativas para romper com o dualismo na educação profissional aconteceram por meio de legislações. Com a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/1961), foi estabelecida equivalência entre os ciclos e ramos do ensino médio, isso devido a um grande esforço por parte de educadores para romper com o dualismo educacional. Segundo Prestes e Vêras (2009), as políticas de formação profissional, criadas a partir da década de 1950, visavam principalmente à qualificação do jovem e seguiam as orientações dos organismos internacionais, com destaque para OIT.

⁶³ O SENAI e o SENAC fazem parte do Sistema S. Esse termo define um conjunto de organizações das entidades corporativas que visam o treinamento profissional, assistência social entre outras atividades; e que possuem origens e características similares. Atualmente fazem parte do Sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Indústria (SESI); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP); e Serviço Social de Transporte (SEST).

As recomendações da OIT, aprovadas na sua sessão anual de 1939 sobre educação profissional e aprendizagem industrial tiveram uma influência visível na definição das políticas públicas e privadas nos países da América Latina, dentre eles, o Brasil. Foram as primeiras a abordar de forma ampla o tema do ensino profissionalizante. Portanto, essa organização foi responsável por definir e difundir modelos de ensino técnico-profissional, enquanto elemento característico e essencial das relações de trabalho.

De acordo com Netto (2010, p. 16), o golpe de abril em 1964, que abriu o ciclo da autocracia burguesa no Brasil, inscreveu o país “[...] num mosaico internacional [...] movendo-se na moldura de uma substancial alteração na divisão internacional capitalista do trabalho [...] sob hegemonismo norte-americano”. Para o referido autor, a ditadura brasileira (1964-1985) buscou controlar a vida cultural no país durante todo o seu processo. A política cultural foi sistematicamente desenvolvida enquanto política social determinada, com destaque para a política de educação.⁶⁴

Netto (2010, p. 54), ao analisar a política educacional do período ditatorial, ressaltou que ela foi “[...] parte integrante e elementar do relacionamento do regime autocrático burguês com o mundo da cultura”. Então, a política de educação emergiu como prioridade durante a ditadura com o objetivo de erradicar experiências democratizantes e para modelar o sistema educacional conforme as exigências do projeto modernizador. Destaca que, desde o início do golpe de abril, já estava definida a “filosofia para a política social no terreno da educação”.

Durante esse período no Brasil, acreditava-se que a melhoria nas condições de vida e o acesso à educação seriam consequência do desenvolvimento econômico e o desemprego existente era entendido como uma imperfeição decorrente do baixo nível de desenvolvimento econômico que marcava o país. Portanto, as mudanças que ocorreram no Estado durante toda essa fase atendem às condições externas da produção e reprodução capitalista. Com as mudanças no padrão de acumulação capitalista e alterações no mundo do trabalho, a demanda de qualificação dos trabalhadores relacionadas ao incentivo da educação profissionalizante surge nos diferentes setores da sociedade como principal alternativa para classe trabalhadora (SANTOS, 2017).

Entretanto, ainda no decorrer dos anos 1960 e 1970, a ausência de programas públicos de trabalho, emprego e renda no Brasil foi predominante. A política de trabalho, emprego e renda no Brasil consiste em um sistema público que oferta diversos serviços e que se estrutura em torno da figura do desempregado. Portanto, abrangem as políticas de qualificação

⁶⁴ Para uma análise crítica e detalhada acerca do processo da autocracia burguesa e sua relação com o mundo da cultura e com o sistema educacional, cf. Netto (2010).

profissional e de intermediação da mão de obra, seguro-desemprego e o abono salarial, políticas de microcrédito, economia solidária e as políticas de incentivo ao primeiro emprego.

O Programa de Integração das Políticas Públicas de Trabalho, Emprego e Renda pretende construir um sistema público de emprego por meio, inicialmente, da integração das ações dos programas de Intermediação de Mão de Obra e do Seguro-Desemprego, com a finalidade de fazer com que o trabalhador habilitado para o seguro-desemprego tenha de se cadastrar no programa de intermediação, o que contribuiria para a redução do tempo de desemprego do trabalhador (IPEA, 2017).

Para construir esse programa, alguns marcos históricos foram importantes, tais como a criação do Ministério do Trabalho em 1930 e a Consolidação das Leis Trabalhistas em 1943. Consideramos que a primeira iniciativa de assistência ao desempregado como direito do trabalhador foi criada em 1965, com o Cadastro Permanente de Admissões e Dispensas de Empregados, apesar de a Constituição Federal de 1946 ter colocado a assistência ao desempregado como direito do trabalhador. No ano seguinte, 1966, foi instituído o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). Na década de 1970, foram criados o Programa de Integração Social (PIS) e o Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PASEP). E atendendo às determinações da Convenção de 88 da OIT, foi criado o Sistema Nacional de Emprego (SINE).

O sistema tinha por objetivo prover serviços de intermediação de mão-de-obra, orientação profissional, qualificação profissional e geração de informações sobre o mercado de trabalho. Seu financiamento se daria com recursos do FAT e sua estrutura seria erguida por meio de postos de atendimento mediante parceria entre o Ministério do Trabalho e governos estaduais (IPEA, 2006, p. 400).

Observamos que as políticas públicas de emprego criadas no Brasil até meados da década de 1970 tinham como principal objetivo prestar um serviço de indenização ao trabalhador demitido. Portanto, não tinha como foco a proteção do trabalhador na situação de desempregado. As primeiras tentativas de implantar no Brasil um sistema de emprego ampliado ou um programa de seguro-desemprego não avançaram. O seguro-desemprego foi instituído com o Decreto-Lei 2.284/1986, ou seja, no período da redemocratização. Contudo, durante todo esse período, houve impasses em relação ao financiamento das políticas públicas de emprego. Somente na década 1990 foi criada uma estrutura de financiamento que instituiu o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e também ampliou o programa de seguro-desemprego, que passou a ter como finalidade ajudar o trabalhador na busca de um novo emprego, inclusive promovendo sua reciclagem profissional. Portanto, com a Lei 7.998/90 (IPEA, 2006, p. 403), “[...] adotava-se uma concepção de seguro-desemprego que ia além do

auxílio financeiro, incorporando também os serviços de intermediação de mão de obra e de qualificação profissional, nos termos dos sistemas adotados nos países desenvolvidos”.

Podemos afirmar que, a partir da Constituição Federal de 1988, foram estabelecidas as bases para construção de um programa de proteção ao trabalhador efetivo dentro de uma perspectiva de emancipação política. Segundo o IPEA (2006), foi ampliado para os trabalhadores em geral o acesso às políticas de emprego mais abrangentes, por meio das ações de orientação, recolocação e qualificação profissional, pela ampliação das regras de acesso com a incorporação de mais trabalhadores. Isto porque, antes a legislação os serviços do programa do seguro-desemprego eram exclusivos para os trabalhadores formais do mercado de trabalho, porém, com a nova lei, os serviços foram disponibilizados para os trabalhadores em geral.

Permitiu-se, com isso, a alocação de recursos do FAT para programas de qualificação profissional que eram destinados aos trabalhadores em geral, e não apenas àqueles que requeriam o seguro-desemprego. Foi nesse contexto que se criou, em 1995, o Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR), elaborado pelo MTE por intermédio da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. Seu objetivo consistia em aumentar a oferta de educação profissional, de forma a atingir, anualmente, pelo menos 20% da PEA. O público-alvo seria composto por desempregados, trabalhadores formais e informais, micro e pequenos produtores urbanos e rurais, jovens à procura de emprego, jovens em situação de risco social, mulheres chefes de família, portadores de deficiência, entre outros. Em adição aos esforços em qualificação profissional, introduziu-se nas políticas de emprego a preocupação com grupos marginalizados e discriminados no mercado de trabalho (IPEA, 2006, p. 405).

O Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR) estabeleceu convênios entre o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE),⁶⁵ e a rede de educação profissional do país,⁶⁶ essa ação foi importante para descentralizar as políticas de emprego. Em 2003, esse plano foi substituído pelo Plano Nacional de Qualificação (PNQ), e essa mudança significou um aumento no controle do Estado das ações de educação para o trabalho, além do estabelecimento de conteúdos pedagógicos para os cursos de qualificação profissional. Consideramos que o período entre os anos 1990 e 2000 foi uma fase de ampliação das políticas de emprego. Nessa fase, foi criado o Programa de Geração de Emprego e Renda (PROGER) do governo federal que incentiva novas alternativas de geração de renda e inserção no processo produtivo por meio de estímulos ao empreendedorismo. Em 2002, foi

⁶⁵ Esse ministério, após 88 anos em vigência no Estado brasileiro, foi extinto a partir de 1 de janeiro de 2019 através da Medida Provisória 870/2019 e algumas de suas funções foram incorporadas pelo Ministério da Economia (ME).

⁶⁶ Composição da rede de educação profissional do país: sistemas de ensino técnico federal, estadual e municipal; universidades públicas e privadas; Sistema S; sindicatos de trabalhadores; escolas e fundações de empresas; e organizações não governamentais (ONG) (IPEA, 2006, p.405).

criado o FAT Empreendedor Popular, que busca expandir o financiamento dos pequenos empreendimentos no Brasil (IPEA, 2006).

Diante do exposto, entendemos que as políticas públicas, incluindo as políticas educacionais, foram coordenadas por organismos multilaterais que influenciam os países, as instituições, em todo o mundo, a seguirem sua lógica. Lógica que está alinhada às transformações que ocorrem devido ao próprio movimento do capital que induz mudanças nas forças produtivas e nas relações de produção, e se expressam no mundo do trabalho e nas políticas de educação criando novos processos, normas, códigos e dispositivos que se relacionam as atuais tendências produtivas. Por exemplo, o conceito de empreendedorismo está enraizado na política de educação, educação profissional e nas políticas de trabalho, emprego e renda.

De acordo com Prestes e Vêras (2009), durante a década de 1990 as políticas públicas no Brasil foram elaboradas de forma intensa com o objetivo de articular a educação, a qualificação e o trabalho, sob influência dos organismos multilaterais (Banco Mundial, OIT, BID, UNESCO). Consolidada essa articulação entre as questões da educação, da qualificação e do trabalho, por meio da vinculação das ações entre o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e o Ministério da Educação (MEC), foi elaborado e implementado o PLANFOR, que esteve vigente de 1995 a 2002. Esse modelo do PLANFOR se constituiu como uma importante experiência de descentralização nas políticas de emprego, mas foi substituído, em 2003, pelo Plano Nacional de Qualificação (PNQ).

A partir do PNQ, foram criados o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), entre outros (SALES, 2010, p. 41-42).

Alguns desses programas foram gerenciados pelo Ministério do Trabalho - MTE, inclusive o Programa de Estímulo ao Primeiro Emprego, que realizava ações direcionadas para o empreendedorismo juvenil. Nesse contexto, surge outra iniciativa do Ministério do Trabalho voltada para jovens de baixa renda: a Política de Aprendizagem Profissional, que é foco desta pesquisa e será retratada em detalhes no próximo capítulo. Essa política foi regulamentada pela Lei 10.097/2000 (Lei da Aprendizagem) e pelo Decreto nº 5.598/2005.⁶⁷

⁶⁷ O Decreto 5.598, de 1º de novembro de 2005, que regulamentava a contratação de aprendizes, foi revogado pelo Decreto 9.579, de 22 de novembro de 2018. Essa mudança na legislação teve como objetivo eliminar do ordenamento jurídico brasileiro normas de conteúdo similar ou divergente. Consolidou atos normativos sobre a temática do lactente, da criança e do adolescente e do aprendiz, e sobre o Conselho Nacional dos Direitos da

Políticas públicas direcionadas para a juventude também ganharam um foco especial no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). Entre 1995 e 2002, foram criados 24 programas para o segmento juvenil. Porém, a ampliação das políticas não apresentou resultados eficazes, pois faltou consenso, no âmbito federal, marcando a desarticulação e fragmentação das ações direcionadas para a juventude. Em 2005, no governo Lula, após uma série de articulações visando à elaboração de uma política para a juventude, em nível nacional, foram criados o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) e a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), vinculada à Secretária-Geral da Presidência da República, e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) (SILVA, 2011).

Foram inúmeras as estratégias do capitalismo para manter o seu processo de acumulação, com o objetivo de diminuir a rotação do movimento do capital. E, diante da crise, diversas foram as medidas, as recomendações, cujo interesse busca reformar o Estado com o objetivo de favorecer os mecanismos de exploração e expropriação do capital sobre os trabalhadores. De acordo com Batista (2002 apud ALVES 2002), o PLANFOR contribuiu para a difusão dos conceitos e da ideologia toyotista no Brasil, ou seja, marca a nova forma institucional assumida pelo governo para a formação profissional de promoção do discurso produtivista da pedagogia empresarial em torno dos conceitos de empregabilidade e competência. Nesse contexto, sob influência da lógica da mercadoria, que na atual conjuntura está simbolizada nas políticas de cunho neoliberal, o complexo educacional tendencialmente legitima a perspectiva do capital, interiorizando as pressões externas dos organismos multilaterais. Desse modo, as propostas educacionais destinam formar trabalhadores acriticamente na tendência da lógica de mercado.

A partir da década de 1990, inicia-se um forte processo de integração da escola com o mercado, ou seja, é possível perceber nas reformas educacionais a marca das orientações neoliberais. Uma demonstração da adequação da educação profissionalizante ao mercado pode ser observada no direcionamento do Ministério do Trabalho para supervisionar esse campo por meio do Decreto nº 2.208/97. Além disso, tal decreto proibia a integração entre ensino médio e formação profissionalizante. Ele marca a expansão mercadológica da educação alinhada com as ideias do projeto desenvolvimentista. Contudo, a consolidação das ações da iniciativa privada no ensino profissionalizante já tinha sido determinada pela LBD nº 9394/96, que confirma que o “Estado não é o único responsável pela execução da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2004, p. 27 apud SANTOS, 2017, p. 199). Essa

normativa também marca a consolidação da sociedade civil como provedora da educação dos trabalhadores, ou seja, consolida as parcerias público-privadas.

Recentemente com a promulgação da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, que institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), é possível observar a reedição dos programas do passado, pois universidades privadas sem nenhuma tradição em cursos técnicos passam a ver nesse campo mais um nicho de mercado (FRIGOTTO, 2014 *apud* SANTOS, 2017).

Diante do exposto, percebemos que, ao longo dos anos, em termos de política educacional, os governos brasileiros, ao adotar as medidas dos organismos internacionais, reforçam cada vez mais o papel do Estado como organismo promotor e regulador da educação pública, restringindo sua responsabilidade direta.

No início do século XXI, surgem novos determinantes para a formação profissional, devido ao contexto de avanços tecnológicos, transformações do mundo do trabalho, ilusão do pleno emprego, precarização do trabalho assalariado, novas relações entre trabalho manual e intelectual que impulsionam “[...] novas estratégias de competitividade e produtividade representada por uma nova conduta empresarial” (POCHMANN, 2012, p.495).

Segundo Pochmann (2012), diante das transformações do mundo do trabalho, os sistemas escolares que tinham como base métodos de ensino herdados da sociedade industrial, tornam-se gradativamente cada vez mais inadequados. Atualmente, o ensino tem uma articulação maior com o modelo de gerenciamento que defende a construção de currículos baseados na pedagogia das competências.

Ramos (2006 *apud* Santos 2017) busca compreender o deslocamento conceitual da qualificação à competência que é desfavorável ao trabalhador. A referida autora denuncia a apropriação desses conceitos pela classe dominante e considera que é um movimento contraditório e que existe possibilidade de disputa pelos saberes. Além disso, compreende que é importante entender o movimento dinâmico da construção e do uso dos saberes pelos trabalhadores. Diante disso, afirma que a noção de competência não enfrenta a questão central que reside no conceito de qualificação como relação social.

Compreendemos que o ensino/educação baseado no desenvolvimento de competências objetiva as novas relações entre o trabalho e a educação. Trata-se de uma pedagogia toyotista que estabelece uma ambiguidade nas práticas pedagógicas. Para Kuenzer (2005), o discurso e as práticas pedagógicas buscam desenvolver competências, exigindo um novo tipo de disciplinamento, e não só para a vida produtiva no capitalismo, mas também para a vida social. Diante disso, reproduz todas as contradições do capital.

No âmbito da pedagogia toyotista, as capacidades mudam e são chamadas de “competências”. Ao invés de habilidades psicofísicas, fala-se em desenvolvimento de competências cognitivas complexas, mas sempre com o objetivo de atender as exigências do processo de valorização do capital (KUENZER, 2005, p. 80).

No dia 4 de dezembro de 2018, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o documento da Etapa do Ensino Médio para compor os documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de um documento normativo que visa definir o conjunto de aprendizagens essenciais para todos os alunos de todos os níveis e etapas da educação. A proposta para o ensino médio consiste em favorecer a preparação básica para o trabalho e a cidadania, a partir do “desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível” (BRASIL, MEC, 2018, p.465). Afirma que para o jovem ser flexível, aprender e se aperfeiçoar, a escola deve ser acolhedora e, para isso, deve se estruturar, a fim de proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento do empreendedorismo.

A atual reforma da educação⁶⁸ é expressão da hegemonia dos setores empresariais na formulação da agenda governamental nos processos educativos, na medida em que descarta conteúdos até então obrigatórios no currículo e abre precedentes para a privatização da educação. Essas mudanças estão acontecendo em consonância com o processo de valorização do valor, ou seja, com as necessidades do processo de acumulação do capital. Até porque, a educação possui uma relação orgânica com a estrutura social, pois é parte da totalidade e também é por ela engendrada.

Considerando que a atual forma de sociabilidade burguesa exige dos trabalhadores a busca constante por conhecimentos, habilidades e atitudes que proporcionem um bom desempenho no trabalho, com vistas ao cumprimento dos objetivos e metas das empresas. O desenvolvimento de competências, também, faz parte do discurso para conseguir um emprego e se manter empregado. E não basta se manter empregado, pois nesse contexto, é exigido aos trabalhadores que sejam empreendedores de si mesmo e que considerem as oportunidades e os riscos imprevistos do mercado de trabalho. A atual reforma da educação atende, fundamentalmente, a lógica do mercado, ou seja, as tendências que envolvem a intensificação da mercantilização da vida, impulsionada pela racionalidade neoliberal.

⁶⁸ A Lei nº 13.415/2017 alterou as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, entre outras.

A noção de competências também foi integrada à Política de Aprendizagem Profissional. Todo esse processo de transformações nas políticas sociais, no sistema educacional, no mundo do trabalho até aqui apresentadas, nos permite compreender melhor a configuração atual da aprendizagem profissional. No próximo capítulo, analisaremos a Política de Aprendizagem Profissional e o processo de formação dos educadores da aprendizagem profissional, frente às transformações que ocorrem no mundo do trabalho e às atuais exigências do capital para os trabalhadores.

4 A LÓGICA DE MERCADO NA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DA APRENDIZAGEM: FORMANDO JOVENS TRABALHADORES NEOLIBERAIS

4.1 A política de aprendizagem profissional e a inserção do jovem no mercado de trabalho

No mundo atual, estamos vivendo uma conjuntura de banalização da vida; as contradições que estruturam o modo de produção capitalista intensificam as expressões da questão social. Observamos, principalmente, o aumento significativo do número de desempregados em todos os países. E, diante da conjuntura atual de crise estrutural do capital, as transformações do mundo do trabalho afetam mais os jovens que os demais segmentos da população, pois, quando conseguem um emprego formal, assumem os postos de trabalho mais precários.

Segundo Boschetti e Behring (2009, p.129), nas décadas de 1980 e 1990, após os índices de crescimento econômico (inferiores ao período de hegemonia das políticas keynesianas), o desemprego continuou a aumentar devido à redução do número de postos de trabalho. Nesse período, também foram criados novos empregos, devido ao processo de reestruturação produtiva, no entanto isso não solucionou o problema do desemprego.⁶⁹

Conforme já apresentamos anteriormente, o relatório da OIT “Perspectivas sociais e do emprego no mundo: tendências de 2018” revelou que são mais de 190 milhões de pessoas desempregadas no mundo, e projeta um aumento de 1,3 milhão para o ano de 2019. A taxa mundial de desemprego ficou em 5,5% em 2018, em comparação ao ano de 2017, com taxa de 5,6%. De acordo com o relatório, o número de desempregados permaneceu estável, e, mesmo com o aumento previsto para 1,3 milhão em 2019, estima-se que a taxa de desemprego praticamente não será inalterada. Entende-se que manteremos a alta taxa de desemprego no mundo.

Estima-se, também, um aumento da precariedade no trabalho. De acordo com a OIT (2018), projeta-se um crescimento anual de 17 milhões de empregos vulneráveis⁷⁰ no mundo. O relatório também demonstra que a falta de oportunidade de emprego para os jovens é um grande problema global.

⁶⁹ Mészáros (2011a) afirma que, após o esgotamento da fase de expansão do capitalismo, mesmo com as novas estratégias de acumulação do capital, o capitalismo não consegue atingir o padrão de crescimento do valor do período de expansão do capitalismo monopolista.

⁷⁰ Segundo Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2018), os chamados trabalhadores vulneráveis são os trabalhadores por conta própria, trabalhadores familiares auxiliares e/ou assalariados sem registro (sem contrato de trabalho), ou seja, sem proteção social.

No ano de 2018, grande parte das 3,3 bilhões de pessoas empregadas no mundo estava em situação de trabalho vulnerável (informais, mal pagos, sem direitos trabalhistas ou previdenciários e/ou sem acesso à proteção social). De acordo com o relatório “Tendências do Emprego Global 2019”, essas pessoas não possuem condições adequadas de segurança econômica ou oportunidades para melhorar economicamente. Nesse relatório, ficou constatado que o desafio para reduzir o desemprego está na falta de oportunidade para quem quer trabalhar, ou seja, falta emprego.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) prevê que no mundo inteiro aumentará a taxa de desemprego nos próximos anos. O baixo desempenho econômico nos anos de 2016 e 2017 determina como desafio para a economia criar quantidade de empregos suficientes e de qualidade para quem já está e para quem necessita ingressar no mercado de trabalho. Com isso, a incidência de emprego vulnerável se mantém alta em todo o mundo. Compreendemos que as informações contidas nos relatórios da OIT revelam o resultado do processo de reprodução ampliada do capital, que é sinônimo de aumento da massa de desempregados, ou seja, do exército industrial de reserva, e também do processo de pauperização da classe trabalhadora.

Diante dessas taxas elevadas de desemprego, a juventude continua sendo uma das parcelas mais prejudicadas. Consta no relatório “tendências para o mercado de trabalho juvenil – 2017 que, apesar das transições de jovens para o “trabalho decente”⁷¹ se apresentarem longas e tortuosas, esse processo pode ser encurtado com a combinação elevada de educação e trabalho. Ou seja, a combinação de trabalho e estudo reduz o tempo de transição da escola para o trabalho,⁷² considerado longo principalmente em países, que são denominados/classificados, “em desenvolvimento” (OIT, 2017).

Os números são alarmantes. O mais recente relatório da OIT, “Tendências Mundiais de Emprego para a Juventude 2017”, estimou que 70,9 milhões de jovens estavam desempregados em todo o mundo. Nesse ano, os jovens representavam 35% da parcela dos desempregados do mundo. E, em 2017, os 160,8 milhões de jovens trabalhadores viviam com menos de 3,10 dólares por dia, ou seja, viviam na pobreza. Consta, também, que, de cada quatro jovens trabalhadores, três trabalhavam no mercado informal. Esses números expressam

⁷¹ O conceito de trabalho decente foi formulado pela Organização Internacional do Trabalho em 1999 e busca atender aos seguintes aspectos: trabalho produtivo e de qualidade, em condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade humana, que possibilite superação da pobreza, redução das desigualdades, desenvolvimento sustentável e a garantia da governabilidade democrática (OIT, 2019).

⁷² Ver Venturi e Torini (2014).

uma tendência para a inserção de jovens em trabalhos precários. Em todo o mundo, os jovens apresentam dificuldades de inserção e permanência no mercado de trabalho.

No ano de 2015, segundo dados da OIT, mais da metade dos jovens brasileiros estavam inseridos em atividades laborais. Porém, a juventude brasileira possui muitos desafios para ingressar e se manter no trabalho, tais como baixa remuneração salarial, informalidade, alta rotatividade, precarização das relações e condições de trabalho e dificuldades para conciliar o trabalho com o estudo, entre outros. A OIT também ressalta que a precariedade é a marca da inserção dos jovens no mercado de trabalho. No nosso entendimento, nessa forma de sociabilidade não poderia ser diferente a realidade dos jovens em relação ao trabalho, pois, para todos os segmentos da classe trabalhadora, o mercado de trabalho é um desafio, frente ao desemprego estrutural e às formas de degradação do trabalho.

Então, as taxas elevadas de desemprego, o aumento do denominado trabalho “vulnerável”, a expropriação dos direitos dos trabalhadores e, ainda, a marca da precariedade relacionada à inserção e permanência dos jovens no mercado de trabalho expressam a validade da lei geral da acumulação capitalista. Por isso, na sociedade do trabalho abstrato, não poderia ser diferente a realidade da juventude e de todo o segmento da classe trabalhadora em relação ao trabalho. A dinâmica do processo de reprodução do valor tendencialmente impacta nas condições de sobrevivência dos trabalhadores. O movimento de acumulação do capital tendencialmente faz aumentar o exército industrial de reserva. E, ainda, para além da questão do desemprego, o processo de acumulação capitalista impulsiona o processo de pauperização da classe trabalhadora.⁷³

Diante dos fatores que aumentam os índices de desemprego entre os jovens e geram relações de trabalho precarizadas, em 2006 foi elaborada a Agenda Nacional do Trabalho Decente para a Juventude (ANTDJ) no Brasil, visando contribuir para a promoção efetiva do trabalho decente para os jovens brasileiros, por meio do fortalecimento de políticas públicas na área do trabalho e da juventude (BRASIL, 2011).

A noção de Trabalho Decente integra, portanto, a dimensão quantitativa e qualitativa do emprego. Ela propõe não apenas medidas de geração de postos de trabalho e de enfrentamento do desemprego, mas também de superação de formas de trabalho que geram renda insuficiente para que os indivíduos e suas famílias superem a situação de pobreza ou que se baseiam em atividades insalubres, perigosas, inseguras e/ou degradantes. Afirma a necessidade de que o emprego esteja também associado à proteção social e aos direitos do trabalho, entre eles os de representação, associação, organização sindical e negociação coletiva (ABRAMO, 2015, p. 29).

⁷³ Ver capítulo 1 dessa produção.

De acordo com a referida autora, a OIT incentiva o trabalho decente para juventude, e esse incentivo está fundamentado na ideia do trabalho decente como forma de oportunidade de obter uma ocupação de qualidade que possibilite construir um futuro, ou seja, que promova transição no mercado de trabalho (crescimento profissional). Sob a perspectiva do trabalho assalariado, o incentivo ao trabalho decente é fundamental para a garantia dos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras.

A política de aprendizagem profissional é uma das alternativas utilizadas por diversos países para ampliar as oportunidades de emprego na juventude. Trata-se de um contrato de trabalho especial que tem sido colocado como uma das prioridades da agenda política de países de todos os níveis de desenvolvimento. No Brasil, a aprendizagem profissional é considerada uma possibilidade de trabalho decente para os jovens (OIT, 2009). A aprendizagem profissional é considerada como a melhor porta de entrada do jovem para o mercado de trabalho no Brasil. Entretanto o sistema de aprendizagem é limitado no Brasil, pois não alcança o potencial de contratação previsto por lei. Mesmo que fosse possível alcançar a cota prevista de contratação, consideramos que essa política não resolveria o problema do desemprego dos jovens brasileiros.⁷⁴ Como avaliamos o papel da política de aprendizagem no Brasil?

Entendemos que a aprendizagem profissional é uma das diferentes modalidades de educação para o trabalho e possui como objetivo a promoção da inserção do jovem no mercado de trabalho através do vínculo empregatício formal, ou seja, como trabalhador assalariado. No Brasil, enquadra-se como uma política de trabalho e emprego direcionada para a juventude, regulamentada pela Lei 10.097/2000 e que toma força, expandindo com o decreto 5.598/2005.

Segundo Josviak, Bley e Trauczynski (2017, p. 7), “a Aprendizagem Profissional é a política pública central para a juventude brasileira, pois é ela que materializa o direito fundamental à profissionalização, a boa transição entre o mundo da escola e o mundo do trabalho”. De acordo com Almeida (2014) a transição da escola ao mercado do trabalho é um dos principais problemas da juventude na atualidade. A referida autora considera que diante do cenário de “crise do emprego” e de “crise na escola”, foi observado que existe uma defasagem no tempo de conclusão dos estudos e o ingresso no mercado de trabalho. Verificam-se hoje dificuldades nessa transição que se apresentam nas seguintes situações: trabalho, procura de emprego, duplo emprego, ocupação de postos contratuais sucessivos

⁷⁴ Essa questão será analisada mais adiante, nesse texto.

entrecruzados com períodos longos de espera, situações de ocupação ocasional, desemprego e retorno aos estudos. Os altos níveis de desemprego na juventude e as expectativas educacionais arruinadas são indicativos de dificuldades nesse processo de transição. Por isso, algumas políticas direcionadas para os jovens tentam amenizar essas dificuldades.

A aprendizagem profissional pode promover a passagem tida como “boa transição”, pois visa proporcionar condições de conciliação entre o trabalho, o estudo e a vida familiar (pessoal), na medida em que a jornada de trabalho busca garantir o tempo para a escola e outras atividades (esportivas e culturais). Essa conciliação entre o trabalho e o estudo, assim como, esse discurso da “boa transição”, no nosso entendimento está articulado a dinâmica capitalista de domínio dentro e fora do trabalho da subjetividade do trabalhador. Portanto, esse processo de “boa transição” pode facilitar o reforço dos vínculos entre educação, escola, trabalho e produção, posto como demanda pelo capital e que devem ser evitados.

Contudo, não é permitido para os jovens aprendizes prorrogar jornadas de trabalho, ou seja, fazer horas extras, ou compensação de horas de trabalho. Do ponto de vista do trabalho assalariado não permitir prorrogação de jornada é algo positivo para os jovens aprendizes, considerando esse contexto de precarização do trabalho. A proposta da Lei 10.097/2000 – Lei da Aprendizagem – é inserir jovens de 14 a 24 anos no mercado de trabalho por meio de um contrato de trabalho especial, além de serem inscritos em um programa de aprendizagem que disponibiliza uma formação técnica metódica compatível com o seu desenvolvimento, articulando teoria e prática.

O contrato de aprendizagem é um contrato especial que incide encargos menores com o objetivo de motivar a contratação dos jovens pelas empresas. É uma alternativa de contratação bastante utilizada em todo o mundo.

A contratação de aprendizes no Brasil acontece desde 1942, período de industrialização do Brasil e necessidade de se formar jovens trabalhadores. Nos idos de 2000 deu-se oportunidade a Instituições sem fins lucrativos e Institutos Federais Tecnológicos a também formarem aprendizes, embora tal atribuição seja prioritária do sistema “S”, Serviços nacionais nas áreas do comércio, indústria, transporte, rural e cooperativismo (JOSVIK; BLEY; TRAUZYNSKI, 2017, p. 11).

Portanto, trata-se de uma legislação federal, regulamentada pela Consolidação das Leis do Trabalho, em 1943, estabelecendo normas legais para proteger os trabalhadores com idade inferior a 18 anos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei 8.069/1990) também trata em seus artigos 60 a 69 de estabelecer condições especiais para o adolescente trabalhador, conforme o disposto no art. 62: “considera-se aprendizagem a formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor”

(BRASIL, 1990). A partir dos anos 2000, a aprendizagem profissional passa por um processo de modernização, com a promulgação da Lei nº 10.097/2000, que estabeleceu o contrato especial. E a Lei 11.108/2005, que estabeleceu a idade para a contratação de aprendizes, determina, portanto, que podem ser contratados como aprendizes os jovens com mais de 14 e menos de 24 anos. Estabelece, também, que esse limite máximo de idade não se aplica aos jovens com deficiência. Observamos que essa legislação é modernizada durante um período que processualmente a teoria do capital humano, sob influência das políticas neoliberais, estava sendo desarticulada da denominada promessa integradora da educação, conforme foi explicitado no capítulo anterior.

A Lei da Aprendizagem determina que todas as empresas de médio e grande porte devem contratar aprendizes. A cota de contratação deve ser de 5% a 15% do total de trabalhadores da empresa. Esse cálculo é feito pelo Ministério do Trabalho, atual Ministério da Economia,⁷⁵ que possui a função de fiscalizar a aplicação da Lei. Dessa forma, também possui a função de notificar as empresas que devem cumprir a cota de contratação, e, caso não cumpram, podem ser multadas.

De acordo com Fonseca (2017), o contrato de aprendizagem estabelece uma relação triangular entre o aprendiz, a empresa e a entidade qualificadora. As entidades qualificadas em formação técnica-profissional metódica podem ser escolas técnicas, os serviços nacionais de aprendizagem e organizações não governamentais que tenham como objetivo estatutário a formação profissional. Essas instituições sem fins lucrativos que atuam com formação profissional, que optem por trabalhar com aprendiz, são obrigadas a fazer registro no Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA).

Durante um longo tempo, os cursos de aprendizagem foram oferecidos pelos Serviços Nacionais de Aprendizagens (SNAs) que tinham o papel de capacitar aprendizes, desde o período do crescimento da industrialização no Brasil. Os SNAs que integram o Sistema S, após ter sido sancionada a Lei 10.097/2000, que alterou alguns dispositivos da CLT, passaram a dividir esse papel de capacitar aprendizes com entidades sem fins lucrativos (ESFLs) e escolas técnicas. Podemos citar, de acordo com Fonseca (2017), duas importantes inovações dessa lei:

- a) abriu a possibilidade de outras instituições ofertarem cursos para jovens aprendizes, quando as vagas do SNAs não forem suficientes para atender à demanda das empresas ou se não tiverem ligados ao setor de atuação da empresa;

⁷⁵ Por meio da Medida Provisória 870/2019, em 01 de janeiro de 2019 foi extinto o Ministério do Trabalho. Suas funções foram incorporadas pelo Ministério da Economia (ME).

- b) ampliou a obrigatoriedade da contratação de aprendizes para todos os tipos de estabelecimentos/organizações. Antes estava restrito aos setores da indústria e do comércio (BRASIL, 2000).

Compreendemos que a Lei nº 10.097/2000 expandiu a possibilidade de privatização dessa política com a ampliação da transferência de responsabilidade para outras entidades sem fins lucrativos, além das vagas do SNAs. Entendemos que a transferência de responsabilidades das políticas sociais para entidades privadas faz parte do processo de subordinação das políticas públicas à lógica do mercado. Também é uma expressão do reengajamento político do Estado sobre novas bases, novos métodos e objetivos relacionados à lógica da concorrência, da financeirização.

Lei da Aprendizagem “assume relevância estratégica no momento que se vivencia a chamada sociedade do conhecimento; em que a indústria perde a primazia da empregabilidade para o setor de serviços [...] cedem vez ao operário crítico, que interage no processo de produção” (FONSECA, 2017, p. 29). Nesse contexto, pela incidência da informatização, o saber passa a ser essencial para sobrevivência. No entendimento do autor, isso acontece porque a força física é substituída pela força do conhecimento, que necessita da transmissão metódica de conhecimento (saberes) por parte dos educadores nas instituições de ensino e nas empresas. Para Fonseca (2017), a maior inovação da Lei 10.097/2000 é exigência da frequência integral dos aprendizes que cursam o ensino fundamental ou o ensino médio. Dessa forma, no entendimento do referido autor, a lei da aprendizagem protege o direito à educação que se constitui como direito fundamental e proporciona aos jovens o direito à profissionalização.

De acordo com Baptista (2004), um olhar mais consistente para a juventude se deu na década de 1990, não só no Brasil, mas no mundo. No Brasil, o governo federal inovou ao considerar a juventude como uma condição social, e passou a criar oportunidades de acesso à educação, à qualificação profissional e à cidadania. Já citamos algumas propostas, por exemplo, o PLANFOR, que foi criado antes da modernização da Lei da Aprendizagem. Esse plano teve o seu reconhecimento legal redefinido a partir da Resolução nº 194, de 23 de setembro de 1998. Tratava-se de uma política pública de emprego e renda, uma política de trabalho que visava promover uma nova institucionalidade para a educação profissional, na medida em que a responsabilidade histórica do Ministério da Educação (MEC) sobre essa temática passou a ser remanejada e administrada pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Essa responsabilidade administrativa do MTE sobre essa temática só revela o caráter dualista da educação, do ensino profissionalizante no Brasil. E, também, é uma expressão do

processo de reengajamento do Estado sob novas bases, pois sob a lógica da concorrência que reitera politicamente a dominação do capital sobre o trabalho.

Para a referida autora, o PLANFOR foi inserido, no cenário brasileiro, no contexto da reestruturação produtiva e se fundamentava na justificativa da problemática do desemprego. Entretanto, o processo de reestruturação produtiva, fundamentalmente, trata-se de uma medida que visa responder à crise de reprodução do valor, por meio da incorporação e/ou substituição do fordismo/taylorismo pelo modelo de acumulação flexível, novo paradigma produtivo que provocou mudanças no mundo do trabalho.⁷⁶ Portanto, alterou drasticamente a lógica que estava presente nas políticas públicas de educação e de educação profissional.

No discurso, categorias como institucionalidade, modelo pedagógico, qualificação profissional, estrutura organizacional e financiamento ganham novas definições em função das demandas colocadas pelo processo de reestruturação produtiva, pois é preciso qualificar um jovem cujo perfil se enquadre nos moldes advindos desse novo paradigma produtivo. Como consequência dessas novas definições, é engendrada uma série de novas ações no âmbito do Estado, revelando a sintonia existente entre a base material – os processos de reestruturação da produção – e a base política ideológica – em razão do projeto político social do neoliberalismo (BAPTISTA, 2004, p.135).

Essa conjuntura revela uma transformação na própria cultura política do país, visto que as reformas escolares as quais aconteceram, a partir desse período, foram justificadas e ratificadas pela retórica neoliberal. A conjuntura do período mostra um avanço amplo e progressivo de transferência das responsabilidades da educação e, principalmente, da educação profissional para entidades privadas. Além disso, o processo de reestruturação produtiva provocou também a transformação progressiva do modelo pedagógico, na medida em que se engendra a lógica do mercado (BAPTISTA, 2004).

A formulação do atual modelo é engendrada em competências. A medida que valoriza o “saber ser”, em detrimento de um “estoque de saberes”, coloca a qualificação hipotecada a uma necessidade, ou a um conjunto delas, estando não na sociedade, mas no mercado seu ponto de partida. E nesse sentido pensar hoje a noção de qualificação e desqualificação leva a pensar na ideia de “empregabilidade” (BAPTISTA, 2004, p. 135).

Progressivamente, desde 2000, novas legislações relacionadas à aprendizagem profissional foram sancionadas. Os avanços da Lei da Aprendizagem acompanharam e acompanham as mudanças do mundo do trabalho sob a lógica do capital financeiro, acompanhando também a construção da nova leitura da teoria do capital humano. A aprendizagem profissional busca responder a problemática do desemprego e do primeiro emprego na juventude, seguindo a lógica das políticas neoliberais. Por exemplo, o “saber ser”,

⁷⁶ Ver capítulo 2, seção 2.2 dessa produção.

fundamentalmente, tem relação com processos educativos que visam produzir um conjunto de habilidades, atitudes, valores e hábitos considerados importantes para a produtividade que se relacionam mais com a experiência do indivíduo em detrimento do saber técnico científico.

Quando as políticas neoliberais adquiriram força no Brasil, na educação, a noção de qualificação foi sendo substituída por competência, como um mecanismo social para impulsionar a produtividade (CIAVATTA, 2012). Essa demanda por produtividade na empresa requer um novo perfil de qualificação profissional que busca preparar o trabalhador para resolver os problemas da empresa com base no seu saber cotidiano, e busca torná-lo polivalente, a fim de que possa operacionalizar diversas atividades (multifuncional). Para o atendimento das demandas do setor produtivo, o novo perfil de qualificação profissional deve formar trabalhadores para o autogerenciamento do trabalho, procurando-se ampliar a capacidade de comunicação e o trabalho em equipe (RAMOS; STAMPA, 2015).

Sendo assim, os processos educativos são adequados ao novo tipo de organização do trabalho. O trabalhador, portanto, deve ser ajustado para atender aos interesses da empresa, ou seja, do mercado, que exige que ele tenha competências necessárias para o bom desenvolvimento de suas atividades, com vistas ao cumprimento dos objetivos institucionais.

Conforme a legislação, o contrato de aprendizagem é desenvolvido por meio de atividades teóricas e práticas que correspondem a uma formação técnica profissional. Essa formação também visa atender ao novo perfil de qualificação profissional reiterado pela retórica (discurso e/ou dispositivos) das políticas neoliberais (profissional polivalente, multifuncional, empreendedor, motivado etc.), já que a aprendizagem profissional se construiu e se materializa engendrada pela lógica de mercado que envolve o mundo do trabalho e a educação.

Algumas das legislações que estruturam a aprendizagem profissional apresentam as diretrizes gerais e curriculares para o desenvolvimento dos programas/cursos de aprendizagem. A Portaria nº 615/2007, no art. 4º, determina que as entidades que oferecem cursos de aprendizagem profissional devem levar em consideração na elaboração do seu currículo as prerrogativas dos arts. 2º e 3º do Decreto nº 5.154/2004 e outras normas federais relacionadas à formação de trabalhadores (BRASIL, 2007). O artigo 3º do Decreto nº 5.154/2004⁷⁷ institui que “[...] os cursos e programas de formação inicial e continuada de

⁷⁷ A promulgação do Decreto nº 5.154/2004, também foi fundamental para a oferta do ensino médio integrado, ou seja, possibilidade de cursar o ensino médio e o ensino técnico numa mesma instituição, revogando o Decreto 2.208/2007, que reforçava o dualismo no sistema de educação brasileiro (SALES, 2010).

trabalhadores [...] poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social” (BRASIL, 2004).

Os artigos da Portaria 615/2007 foram atualizados pela Portaria 1003/2008. Destaca-se nessa portaria a criação do Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional (CNAP). Consideramos que essa portaria é um marco na legislação da aprendizagem profissional, pois foi a primeira a estabelecer as diretrizes gerais e curriculares para o funcionamento dos programas de aprendizagem.

Atualmente, a Portaria MTE nº 723, 23 de abril de 2012, estabelece a regulamentação para execução dos programas de aprendizagem profissional. Essa portaria reformulou as duas últimas portarias que foram apresentadas anteriormente (Portaria 615/2007 e 1003/2008); criou normas para cadastramento e avaliação das ESFLs e seus programas de aprendizagem; e instituiu o Catálogo Nacional da Aprendizagem (CONAP), com o objetivo de orientar as entidades na elaboração dos seus programas de aprendizagem profissional. Determina que compete à Secretária de Políticas Públicas de Emprego (SPPE) avaliar as competências das ESFLs e autorizar a inserção no CNAP; orientar e padronizar os programas de aprendizagem, em consonância com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO); e desenvolver procedimentos para avaliar sistematicamente e monitorar a aprendizagem, a fim de garantir a qualidade pedagógica e a efetividade social (BRASIL, 2012).

Considerando que, no contexto atual, o Estado torna-se cada vez mais estrategista do que produtor de serviços para a população, além de ser o principal articulador do projeto desenvolvimentista em todas as áreas, inclusive na educação. E, sob a influência das políticas neoliberais, percebemos que o Estado brasileiro se coloca cada vez mais como um organismo promotor e regulador das políticas. A aprendizagem profissional pode ser considerada um exemplo do papel estratégico do Estado como articulador de uma nova razão do mundo, pois cabe ao Ministério do Trabalho monitorar, fiscalizar, cadastrar, orientar e avaliar os programas de aprendizagem profissional que são implementados, particularmente, por entidades privadas, uma vez que observamos também que, ao longo dos anos, os governos brasileiros adotaram as medidas dos organismos internacionais que restringem a responsabilidade direta do papel do Estado sob as políticas públicas. Nesse contexto, é extremamente relevante a criação de normas, procedimentos, dispositivos de controle (regulação) das políticas públicas com vistas a assegurar a produtividade do sistema. Avaliamos que a criação do Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional (CNAP) e do Catálogo Nacional da Aprendizagem (CONAP) é um exemplo que expressa a funcionalidade atual dessa dimensão estratégica ao capitalismo.

A operacionalização, aperfeiçoamento, sistematização e monitoramento do CONAP também é de responsabilidade da Secretária de Políticas Públicas de Emprego (SPPE). O parágrafo único do artigo 8º, da Portaria 723/2012, estabelece que a SPPE deve revisar o CONAP e “[...] promover a publicação [...] na periodicidade necessária para contemplar a evolução técnica e tecnológica do setor produtivo e promover oportunidades de inclusão social e econômica dos adolescentes e jovens de forma sustentável e por meio do trabalho decente” (BRASIL, 2012). Portanto, os programas de aprendizagem devem ser elaborados em conformidade com o CONAP e seguir as diretrizes gerais dessa referida portaria:

a) qualificação social e profissional adequada às demandas e diversidades dos adolescentes; b) início de um itinerário formativo, tendo como referência curso técnico correspondente; c) promoção da mobilidade no mundo de trabalho pela aquisição de formação técnica geral e de conhecimentos e habilidades específicas como parte de um itinerário formativo a ser desenvolvido ao longo da vida do aprendiz; d) contribuição para a elevação do nível de escolaridade do aprendiz; e) garantia das adequações para a aprendizagem de pessoas com deficiência; f) atendimento às necessidades dos adolescentes e jovens do campo e dos centros urbanos, que exijam um tratamento diferenciado no mercado de trabalho em razão de suas especificidades ou exposição a situações de maior vulnerabilidade social, particularmente no que se refere às dimensões de gênero, raça, etnia, orientação sexual e deficiência; e g) articulação de esforços nas áreas de educação, do trabalho e emprego, do esporte e lazer, da cultura e da ciência e tecnologia. (BRASIL, 2012)

Do ponto de vista da ampliação da democratização do acesso às políticas públicas, as diretrizes gerais que os programas de aprendizagem profissional devem seguir são fundamentais para a juventude. Contudo, compreendemos que essa política está direcionada para o desenvolvimento de capital humano para as empresas, pois, quanto à organização curricular, os programas devem considerar o desenvolvimento social e profissional do jovem na qualidade de trabalhador, as necessidades dos empregadores e demandas vinculadas ao empreendedorismo e a economia solidária, ou seja, o foco está na inserção produtiva. Além disso, a Portaria 723/2012, ainda, determina no seu art. 5º, no inciso III, “[...] os conteúdos a serem desenvolvidos, contendo conhecimentos, habilidades e competências, sua pertinência em relação aos objetivos do programa, público participante a ser atendido e potencial de aplicação no mercado de trabalho” (BRASIL, 2012).

Na íntegra, em relação à organização curricular, os programas de aprendizagem devem considerar as seguintes diretrizes:

a) desenvolvimento social e profissional do adolescente e do jovem, na qualidade de trabalhador e cidadão; b) perfil profissional, conhecimentos e habilidades requeridas para o desempenho da ocupação objeto de aprendizagem e descritos na CBO; c) Referências Curriculares Nacionais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, quando pertinentes; d) potencialidades do mercado local e regional de trabalho e as necessidades dos empregadores dos ramos econômicos para os quais se destina a formação profissional; e) ingresso de pessoas com deficiência e de adolescentes e

jovens em situação de vulnerabilidade social nos programas de aprendizagem, condicionado à sua capacidade de aproveitamento e não ao seu nível de escolaridade; e f) outras demandas do mundo do trabalho, vinculadas ao empreendedorismo e à economia solidária (BRASIL, 2012).

Os programas de aprendizagem profissional devem considerar as referências curriculares nacionais aprovadas pelo CNE, para fins de organização do seu currículo, quando for pertinente. Essa determinação possibilita o enquadramento dos programas de aprendizagem profissional ao ordenamento da pedagogia das competências, pois as Diretrizes Curriculares da Educação seguem o princípio ordenador da Reforma do Sistema de Educação no Brasil: a pedagogia das competências. Por exemplo, sobre a Reforma da Educação Profissional no Brasil, desde 1999, já se definia competência profissional como “[...] capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação saberes, conhecimento e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999 apud SALES, 2010, p. 40).

Compreendemos que a noção de competência foi introduzida nos processos educacionais, ao longo dos anos, em benefício da dimensão experimental que ela articula, em detrimento das dimensões conceitual e social que é articulada pela noção de qualificação. De acordo com Ramos (2002 apud SALES, 2010), a competência expressa assertivamente a desvalorização dos saberes formais que normalmente eram atestados por diplomas e valoriza as potencialidades individuais, ou seja, a dimensão experimental. Ainda segundo a referida autora, a competência chama “[...] atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras”; assim, expressa coerentemente a dimensão experimental (2010, p.40). Essa dimensão é importante para a manutenção do processo de valorização do valor, visto que o empreendedorismo é caracterizado também a partir da experiência do indivíduo, por isso o capital valoriza a experiência e a iniciativa, nessa forma de organização liofilizada.

Contudo, essa experiência valorizada no âmbito dos atuais processos educacionais configura um processo de aprendizagem que se denomina para toda vida, só que em favor do capital. Ou seja, diferente do verdadeiro processo de aprendizagem, ao qual se refere Savianni (2007). Isso porque, atualmente, os conceitos e termos que poderiam contribuir para uma formação humana na direção da emancipação humana são apropriados pelo capital.

Recentemente, com as reformas da educação, a noção de competência foi reafirmada por meio da consolidação da BNCC, que institui dez competências gerais para serem desenvolvidas ao longo da educação básica.⁷⁸

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, MEC, 2018, p.8).

A teoria e a prática do aprendiz devem ser pedagogicamente articuladas entre si, sob forma de itinerários formativos. E devem proporcionar aos jovens aprendizes o desenvolvimento da cidadania e apreensão das características do mundo do trabalho, conforme determinado pela legislação (BRASIL, 2012). Percebemos que a definição de competência da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) interage com o que está preconizado na legislação da aprendizagem profissional.

De acordo com Portaria nº 723/2012, os conteúdos de formação humana e científica devem ter início antes do aprendiz ser encaminhado para a empresa. E devem contemplar:

a) comunicação oral e escrita, leitura e compreensão de textos e inclusão digital; b) raciocínio lógico-matemático, noções de interpretação e análise de dados estatísticos; c) diversidade cultural brasileira; d) organização, planejamento e controle do processo de trabalho e trabalho em equipe; e) noções de direitos trabalhistas e previdenciários, de saúde e segurança no trabalho e do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA; f) direitos humanos, com enfoque no respeito à orientação sexual, raça, etnia, idade, credo religioso ou opinião política; g) educação fiscal para o exercício da cidadania; h) formas alternativas de geração de trabalho e renda com enfoque na juventude; i) educação financeira e para o consumo e informações sobre o mercado e o mundo do trabalho; j) prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas; k) educação para a saúde sexual reprodutiva, com enfoque nos direitos sexuais e nos direitos reprodutivos e relações de gênero; l) políticas de segurança pública voltadas para adolescentes e jovens; e m) incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, com enfoque na defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania (BRASIL, 2012).

Avaliamos que esse conteúdo apresenta temáticas que podem ser problematizadas com os jovens a fim de provocar uma reflexão crítica sobre os processos sociais que vivenciamos na atualidade. Contudo, considerando que, no Brasil, a conjuntura é de avanço do conservadorismo, preocupamo-nos em manter algumas possibilidades de mediar conteúdos, ações, discursos e práticas na direção da transformação social, mesmo sob a lógica de

⁷⁸ Consta na BNCC que a educação básica é composta por três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

mercado. Esse conteúdo pode ser modificado, pois, em novembro de 2018, foi publicada a Portaria nº 951/2018, que determina a criação de um grupo de trabalho para avaliar e discutir os conteúdos de formação humana e científica dos programas de aprendizagem previstos na Portaria nº 723/2012 (BRASIL, 2018).

As principais características dos programas de aprendizagem estão sistematizadas no Manual da Aprendizagem, que explica o que é preciso saber para contratar um aprendiz. De acordo com a legislação, o contrato especial de aprendizagem garante ao jovem aprendiz um vínculo de trabalho pela CLT, com registro e anotação em carteira de trabalho; a duração do contrato é de dois anos, no máximo; com direito ao salário mínimo/hora, observando-se, caso exista, o piso estadual e acordos coletivos. A jornada de trabalho do jovem aprendiz é de no máximo seis horas diárias, não é permitido ao jovem fazer horas extras.

Até o ano de 2016, a perspectiva para a aprendizagem profissional no Brasil apresentava “bons resultados”. Estudos do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), em 2017, demonstravam o crescimento das admissões dos aprendizes no país e afirmavam avanços no segmento (DIEESE, 2017).

Desde 2005, com a nova regulamentação, o crescimento do número de contratação dos aprendizes foi aumentando. Observamos que, em 2005, foram contratados 57 mil jovens aprendizes no Brasil. Depois de 5 anos, em 2010, esse número subiu para 201.097 aprendizes, dobrando, em 2015, com 404.376 contratações. Nos anos de 2016 e 2017, houve uma retração nas contratações, que se manteve com a média de 386 mil aprendizes ocupados no período. Em 2018, verificamos um aumento significativo no número de contratações comparado aos anos anteriores; foram 444.189. Podemos observar esses números na Tabela 1, que apresenta o número de aprendizes admitidos referente ao período de janeiro a dezembro de 2018:

Tabela 1 – Comparativo com anos anteriores

Ano	Aprendizes admitidos
JAN a DEZ* 2018	444.189
2017	386.212
2016	386.773
2015	401.951
2014	404.376
2013	348.381
2012	310.387
2011	264.866
2010	201.097
2009	150.001
2008	134.001
2007	105.959
2006	81.464
2005	57.231
TOTAL	3.676.888

Fonte: Brasil. Ministério do Trabalho. Boletim da Aprendizagem Profissional, 2018.

Considerando que a cota mínima da aprendizagem é de 5% a 15% das empresas de médio e grande porte, o potencial de contratação da aprendizagem profissional demonstra uma baixa adesão das empresas para contratação de aprendizes. Em 2018, o número de aprendizes contratados foi de 444.189, porém o potencial de contratação era de 954.823 aprendizes. Esse potencial refere-se à cota mínima (5%) das empresas que devem cumprir a cota de aprendizagem. Desde a formulação da política, esse potencial não foi atingido, porém a cada ano o número de contratações vem aumentando. A tabela a seguir apresenta alguns dados extraídos dos últimos Boletins da Aprendizagem Profissional, comparando o potencial de contratação de aprendizes com o número de admitidos, considerando a cota mínima de 5%:

Tabela 2 – Potencial de contratação de aprendizes
– comparativo de 2015 a 2018

Ano	Potencial	Admitidos	%
2018	954.823	444.189	46,52%
2017	939.731	386.791	41,76%
2016	1.237.940	388.794	31,41%
2015	1.237.940	401.951	32,47%

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos últimos Boletins de Aprendizagem Profissional.

Conforme observamos na tabela 2, o número de aprendizes admitidos aumentou em comparação aos últimos três anos, mas o potencial de contratação diminuiu. Aparentemente, o percentual demonstra bons resultados, pois percebemos um aumento significativo frente à média dos últimos anos, e, isso pode significar uma melhora da adesão das empresas em contratar aprendizes. Contudo, também expressa uma retração no número de postos de trabalho, pois o potencial de contratação é calculado por empresas considerando o total de empregados cujas funções demandem formação profissional.

Observamos que existe um investimento na política de aprendizagem: o Governo Federal pretende incluir 1.7 milhão de aprendizes até 2019; a meta consta no Plano Plurianual (PPA) 2016-2019. Essa iniciativa visa promover os direitos da juventude e conta com o seguinte indicador para monitoramento: aprendizes admitidos nos sistemas oficiais de aprendizagem. Esse incentivo é justificado pelos avanços da Lei da Aprendizagem, que é considerada uma “boa política”, pois ajuda na realização do direito fundamental da profissionalização. Sendo assim, constata-se a importância dessa discussão para os jovens trabalhadores e para a sociedade como um todo, dada a importância da implementação dessa legislação no Brasil. São excluídas da base do cálculo as funções que exijam formação de

nível técnico ou superior, trabalhadores temporários e aprendizes já contratados (BRASIL, 2014).

Além disso, foi aprovado pelo Fórum Nacional da Aprendizagem Profissional (FNAP) o novo Plano Nacional de Aprendizagem Profissional (PNAP), que terá vigência de 2018 até 2022. Nesse plano, consta a previsão de um aumento de 10% anual de contratações dos jovens aprendizes no Brasil (BRASIL, 2018).

Diante dessa conjuntura, mesmo que a aprendizagem profissional seja considerada a melhor porta de entrada dos jovens para o mercado de trabalho, e mesmo que o potencial de contratação seja atingido, essa política não resolveria o problema do desemprego dos jovens brasileiros, pois o desemprego é um fenômeno estrutural. Isso porque compreendemos que a aprendizagem profissional, enquanto política pública de promoção do direito ao trabalho, está ligada aos processos sociais mais abrangentes e contraditórios dessa forma de sociabilidade. E entendemos que acumular capital significa aumentar o exército industrial de reserva. Sendo assim, a tendência é de aumento do número de pessoas desempregadas e de formas precarizadas de trabalho em todo o mundo. Até porque, com o desenvolvimento das forças produtivas, a perspectiva é de redução do trabalho vivo no processo produtivo (mercado formal). Afinal, o desemprego é o fenômeno mais acentuado da atual crise estrutural do capital e seus rebatimentos reverberam em todos os segmentos da classe trabalhadora.

Podemos apresentar também essa tendência através de números. De acordo com os dados divulgados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), em 30 de abril de 2019, o número de desempregados chegou a 13,4 milhões. O percentual de jovens desempregados (desocupados), no primeiro trimestre de 2019, é de 31,8%, na faixa etária de 18 a 24 anos, e de 8,7%, na faixa etária de 14 a 17 anos (IBGE, 2019).

Frente a esse cenário, entendemos que políticas que incentivam o ingresso no mercado de trabalho são importantes, mas podem solucionar o problema da desocupação, uma vez que no horizonte poderá ter pouca ou nenhuma vaga de emprego que permita longa permanência, o que pode gerar a intensificação do cenário de insegurança que já estamos vivenciando, nessa conjuntura de barbárie.

A pesquisa também mostra crescimento no mercado informal no Brasil. De acordo com os dados do PNAD, os trabalhadores informais são mais de um quarto do total da população ocupada, 23,3 milhões (IBGE, 2019). O crescimento da informalidade, substancialmente, é resultado da lógica destrutiva do processo de valorização do valor e/ou do próprio movimento do capital que exclui milhões do setor produtivo e, ao mesmo tempo, cria

e recria novas formas de trabalho informal, intermitente, precarizado, flexível, vulnerável e/ou desprotegido. Isso porque, nessa forma de sociabilidade que tem seu alicerce no trabalho abstrato/alienado, aparentemente, o trabalho vivo pode ser descartado, pois, apesar do esgotamento do fordismo/taylorismo, não houve a supressão dessa forma de organização do trabalho, visto que o processo de trabalho capitalista se engendrou de acordo com as necessidades de valorização do valor. E, assim,

Ao contrário da eliminação completa do trabalho pelo maquinário informacional digital, estamos presenciando o advento e a expansão monumental do novo proletariado da era digital, cujos trabalhos, mais ou menos intermitentes, mais ou menos constantes [...] o mundo do capital vem assistindo uma forte ampliação de seus mecanismos de funcionamento, incorporando novas formas de geração de trabalho excedente (presentes nos trabalhos terceirizados ou pautados pela informalidade etc.), ao mesmo tempo que expulsa da produção um conjunto significativo de trabalhadores (incluindo jovens qualificados e ultraqualificados, muito dos quais pós-graduados) (ANTUNES, 2018, p.30-31).

Portanto, observamos a ampliação dos mecanismos de funcionamento das leis de movimento do capital, com a incorporação de novas formas de exploração do mais-valor, que se expressam por meio do que podemos denominar de uberização do trabalho. De acordo com Antunes (2018), o processo de uberização do trabalho se expande em escala global, que se apresenta na combinação da expansão dos trabalhos intermitentes, com o advento da nova era da escravidão digital. Para o referido autor, a uberização se expandiu, na medida em que o sistema capitalista aprimora a liofilização toyotista e flexível, contra a rigidez da empresa taylorista e fordista, configurando a denominada “trípode destrutiva”: a informalidade, a terceirização e a flexibilidade no trabalho. Com isso, constatamos que mais de 61% da população que trabalha no mundo (2 bilhões de pessoas) estão no mercado informal (OIT, 2018).

O fenômeno do crescimento do número de trabalhadores na informalidade, assim como a consolidação do fenômeno da precarização estrutural do trabalho, pode ser compreendido como formas de degradação do trabalho. Até porque estamos vivenciando um contexto social de dupla de degradação do trabalho: os trabalhadores que estão empregados vivenciam processos de reificação mais intensificados, diante dos dispositivos estratégicos neoliberais, ou seja, das novas formas de controle dos trabalhadores que são interiorizadas. Apreendemos que esse processo de interiorização confere centralidade para o empreendedorismo, que se configura como forma oculta de trabalho assalariado sem regulamentação e/ou sem contrato.

Então, o papel da aprendizagem profissional no Brasil, frente à inserção do jovem no mercado de trabalho, tem uma enorme significância nesse sistema que impõe como exigência

que todos devem provar sua “viabilidade produtiva” ou sucumbir. Diante do exposto, deparamo-nos com algumas questões: a aprendizagem profissional – uma política que desenvolve competências para o mundo do trabalho e que impõe como condição a inserção e permanência do adolescente/jovem na escola e, ainda, garante os direitos trabalhistas e previdenciários do contrato assalariado – precisa ser valorizada e preservada nesse contexto de expropriação dos direitos sociais? Será que o processo educativo dos programas de aprendizagem profissional, fundamentalmente, atende à dimensão estratégica das políticas neoliberais que tem como objetivo internalizar a lógica formativa que envolve a promoção de discursos em favor do processo de reprodução do valor ou existe possibilidades de realização de uma prática educativa em outra direção?

Tendo em vista que a humanidade está sendo degradada pela lógica da concorrência generalizada, combater o processo de uberização do trabalho e lutar contra a expropriação da subjetividade dos trabalhadores e dos direitos sociais historicamente conquistados podem ser alternativas estratégicas do ponto de vista do trabalho, tanto nos espaços formais quanto nos espaços informais de produção do conhecimento. Nesse contexto de concorrência generalizada, os trabalhadores do campo da educação estão diante de uma disputa democrática, por uma educação democrática, pois a referência das políticas sociais é o mercado. Nos processos educativos, trata-se de um processo de disputa pela hegemonia da cultura, do progresso técnico, do conhecimento, da qualificação.

4.2 O trabalho dos educadores da aprendizagem profissional do Centro de Juventude e Trabalho – CJT/RJ

Nesta seção, objetivamos apresentar o Centro de Juventude e Trabalho (CJT/RJ) e algumas considerações sobre o processamento do trabalho do educador da aprendizagem profissional dessa referida instituição. O CJT/RJ é uma entidade filantrópica e sem fins lucrativos que funciona há mais de 32 anos. Ele faz parte do Sistema CJT Nacional, criado em 1964, que é composto por mais sete instituições estaduais autônomas, que oferecem uma ampla gama de serviços⁷⁹ para empresas, instituições de ensino e os estudantes. Surgiu da iniciativa de educadores e empresários preocupados com a formação profissional dos jovens e sua inserção no processo produtivo. A entidade indica como sua missão favorecer a

⁷⁹ Cursos de orientação e formação profissional, cursos de educação a distância (diversos temas), parceria entre empresas, escolas e universidades para contratação de estagiários, programas de alfabetização, bibliotecas, teatro, programa de aprendizagem, programa de inclusão para pessoas com deficiência através dos programas de estágio e aprendizagem profissional e outros.

integração dos jovens estudantes no mercado de trabalho e criar condições para o exercício da cidadania. Portanto, os objetivos institucionais estão alinhados com as determinações da Portaria nº723/2012.

Percebemos que a referida instituição surgiu no período em que o regime autocrático burguês buscava controlar a vida cultural do país. Nesse período, a educação passou a ser prioridade no planejamento das políticas sociais e foi colocada no centro da disputa pelo controle cultural. O objetivo do regime consistia em moldar a política de educação conforme as exigências do seu projeto modernizador (desenvolvimentista), particularmente, conforme os moldes da teoria do capital humano. Dentro dessa lógica, a prática educativa é reduzida a um fator de produção e a educação é reconhecida como produtora de capacidade para o trabalho.⁸⁰ Entendemos que o Centro de Juventude e Trabalho (CJT/RJ) pode ser considerado um exemplo do processo de integração da educação com o mercado.

Na referida instituição um dos seus principais programas de inserção do jovem no mundo do trabalho é o programa de aprendizagem profissional, que é realizado desde o ano de 2003. Esse programa tem o objetivo de preparar e inserir o jovem no mundo do trabalho e se apoia na Lei da Aprendizagem Profissional (Lei 10.097/2000). A proposta do programa de aprendizagem é dar uma oportunidade para os jovens ingressarem no mercado de trabalho por meio de uma formação autônoma, que vise fortalecer a condição de cidadãos dos jovens por meio do trabalho. A instituição encaminha os jovens para as vagas que seus “*parceiros*” (empresas) disponibilizam, realiza o processo seletivo de algumas instituições e atua como entidade formadora, ou seja, é responsável pela capacitação dos jovens.

Desde 2007, o programa de aprendizagem é implementado em *parceria* com Fundação Circuito do Saber (FCS), que é responsável pela produção de todo material pedagógico, metodológico e pelo desenvolvimento da formação dos educadores. No que diz respeito ao Programa de Aprendizagem Profissional, o CJT/RJ é responsável pela execução do programa, ou seja, pela aprendizagem teórica, pela operação pedagógica e pela articulação com a empresa e a escola. A instituição é reconhecida como entidade de assistência social, contudo esse programa foi elaborado pautado nos parâmetros estabelecidos pelas Portarias do MTE nº723, de 23 de abril de 2012.

A função social e legal do CJT/RJ no campo da política de aprendizagem profissional consiste na implementação e execução dessa política, por meio da *parceria* com as empresas, contribuindo para a contratação dos jovens, contratando-os (enquanto empregador) e

⁸⁰ Ver capítulo 3 dessa produção.

realizando a capacitação teórica. Esse trabalho acontece em articulação com as políticas de trabalho e emprego (incentivo ao primeiro emprego), assistência social, educação e cultura.

Conforme foi apresentado na seção anterior, a aprendizagem profissional é destinada à formação de adolescentes e jovens estudantes por meio de atividades teóricas e práticas, sob orientação pedagógica de uma entidade qualificada/habilitada em formação técnico-profissional metódica (CLT, art. 428, e Lei nº 8.069/90, art. 62). Essa formação técnico-profissional deve seguir os princípios e as diretrizes do aparato jurídico legal que compõem a política de aprendizagem profissional. Os contratos de aprendizagem são de no máximo dois anos, e a capacitação teórica representa no mínimo 25% e no máximo 50% da carga horária do total do contrato de aprendizagem. O aprendiz, para ter direito ao Certificado de Conclusão, precisa manter uma frequência igual ou superior a 75% durante o período de vigência do contrato (BRASIL, 2014).

A capacitação teórica é realizada nas dependências do CJT/RJ e começa antes dos jovens da aprendizagem prática, ou seja, das atividades nas dependências da empresa, pois nas primeiras semanas o conteúdo básico de formação humana precisa ser ministrado. Porém, o contrato já está em vigência, portanto o primeiro dia na capacitação teórica conta como dia de trabalho. Durante a vigência do contrato, a instituição capacitadora, além de ministrar os conteúdos, realiza avaliação de desempenho do jovem aprendiz, acompanha as atividades realizadas na empresa, faz o controle de frequência na capacitação, realiza oficinas com famílias e oferece quando necessário atendimento com assistente social e/ou psicólogo. Todo o processo de desenvolvimento pessoal/profissional do aprendiz é compartilhado com a empresa (principalmente o controle de frequência e os momentos de avaliação de desempenho). A proposta de gerenciamento do curso tem como base um tipo gestão compartilhada, ou seja, além da empresa e da instituição qualificadora, a gestão envolve os órgãos reguladores, a escola e a família.

Aparentemente, essa ideia de gestão compartilhada se apresenta como algo positivo para o trabalhador, pois passa uma sensação de colaboração no ambiente de trabalho. No entanto, essa ideia de gestão compartilhada também faz parte do conjunto de dispositivos estratégicos neoliberais com vistas a expandir sua lógica para fora da empresa, pois todos são *parceiros*, assim como os trabalhadores são *colaboradores*. Dessa forma, todos os *parceiros* podem se envolver no processo, desenvolvendo, assim, o espírito de empresa. Trata-se de mais uma forma de ampliação da lógica do mercado para todas as esferas da vida social, por meio de uma articulação subjetiva alinhada com os interesses da empresa.

As atividades de gestão compartilhada com a empresa também são realizadas pelos educadores. O profissional assume o papel de mediador da aprendizagem, fazendo conexão entre o trabalho, a empresa, a escola e o cotidiano dos jovens. Nesse cenário, o educador é o profissional que tem o papel fundamental para que o programa se desenvolva de acordo com as diretrizes legais e institucionais. A instituição que atua como entidade formadora precisa adequar sua proposta pedagógica aos princípios e diretrizes da Portaria nº723/2012, que determina a existência de um quadro técnico docente devidamente qualificado para exercer a função de educador.

Além disso, a entidade formadora fica responsável pela definição da quantidade e da qualificação do pessoal técnico docente e de apoio envolvido na execução do programa. Ou seja, o CJT/RJ é responsável pela formação dos profissionais (contratados como educadores/instrutores) que fazem parte do quadro técnico docente e que vão formar os jovens para o mercado de trabalho. Nesse caso, essas ações de formação de educadores são divididas com a instituição *parceira*, Fundação Circuito do Saber - FCS, que desenvolve a metodologia do programa.

Além do programa de aprendizagem, o CJT/RJ implementa outros programas e, para fazer o gerenciamento de todas as atividades que desenvolvem, a instituição se organiza por meio de gerências e coordenações. Em geral, os programas ficam subordinados às coordenações, no entanto o programa de aprendizagem profissional é implementado pela gerência de aprendizagem, por se tratar de uma das principais frentes de trabalho dessa entidade em conjunto com o programa de estágio. A gerência de aprendizagem apresenta um desenho organizacional dinâmico e funcional, da perspectiva da gestão de processos e pessoas.

A divisão do trabalho da instituição é departamentalizada por funções, pois visa ao alinhamento da estrutura organizacional e sua dinâmica de ações. Os profissionais são divididos de acordo com o tipo de trabalho que realiza, formalizando todas as atividades, definindo o como, quando, onde e por quem serão realizadas. As tarefas são padronizadas por meio de procedimentos e normas. O planejamento estratégico do programa fica centralizado na gerência. Integram a gerência de aprendizagem três setores: o setor técnico de aprendizagem, o setor de monitoramento empresa/aprendiz e o setor de capacitação profissional. Cada um desses setores tem uma função específica, porém se complementam no cotidiano. Cada setor conta com um profissional que supervisiona sua própria equipe. A gerência do programa tem como prática dividir as tarefas por grupos de trabalho, e isso demonstra que a gestão busca proporcionar o trabalho em equipe, o que aparentemente parece

algo acolhedor, mas também facilita o controle sobre o trabalho na medida em que os próprios membros da equipe controlam uns aos outros. Consideramos relevante neste trabalho dar ênfase ao setor de capacitação profissional, pois nesse setor está a equipe de educadores da aprendizagem. Além disso, é o setor que diretamente executa a capacitação dos jovens.

Portanto, com relação à divisão social e técnica do trabalho, o processo de trabalho coletivo está organizado por atividades. O trabalho realizado no setor de capacitação é dividido entre três equipes, de acordo com suas funções: equipe de analistas para acompanhamento pedagógico, equipe administrativa e equipe de educadores para o desenvolvimento profissional dos jovens. Por meio dessa divisão, dá-se o planejamento do trabalho coletivo. A organização e supervisão geral do processo de trabalho coletivo são de responsabilidade do supervisor de capacitação.

A equipe administrativa é responsável pelo cadastro dos aprendizes, confecção das certificações, lançamento de frequência, inserção das turmas e distribuição de materiais de escritório, entre outros. O acompanhamento pedagógico é responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades que os educadores realizam com os jovens, acompanhamento e atualização dos planos de encontro,⁸¹ orientação e formação pedagógica, articulação com instituições *parceiras*, planejamento de reuniões de equipe, capacitação dos educadores, atendimento dos aprendizes etc.

A equipe de educadores da aprendizagem realiza diversas tarefas na capacitação teórica, e podemos dividi-las em três frentes de atuação:

- a) ministrar treinamentos técnicos e comportamentais em turmas de jovens aprendizes, de acordo com a metodologia do programa e diretrizes institucionais e legais da aprendizagem. Ou seja, estudar o conteúdo do material didático, planejar as atividades e ministrar os encontros.
- b) realizar acompanhamento do desempenho de aprendizes: controle da lista de frequência, avaliação de competências, envio de e-mails de excesso de faltas, atrasos recorrentes e demais situações relativas aos aprendizes para as empresas contratantes, elaboração de laudos avaliativos, realização de feedbacks;
- c) orientação: atendimento em geral para fins de esclarecimento de dúvidas, dificuldades, solicitações referentes ao programa de aprendizagem e ao acesso aos

⁸¹ Os planos de encontro são como planejamentos de aula. Consistem no passo a passo, na organização de como a temática (conteúdo) será abordada, quais atividades (dinâmicas, leituras de textos, filmes etc.) serão realizadas pelos educadores.

demais programas e serviços institucionais, direcionado ao aprendiz e às empresas *parceiras*.

Além disso, o educador deve participar de grupos de trabalho para atividades diversas da capacitação teórica (realização de eventos, conferência, concurso cultural, encontros temáticos etc.); participação de eventos, reuniões pedagógicas, elaboração de relatórios e participação na capacitação/formação periódica de educadores.

Cabe ao profissional que atua como educador ministrar treinamentos comportamentais e fazer uso de dispositivos disciplinares para avaliação de desempenho profissional e pessoal dos aprendizes. Logo, cabe ao educador exercer o controle e desenvolver competências que facilitem o controle do capital sobre o comportamento desses jovens trabalhadores. É interessante esse papel do educador da aprendizagem no programa, tendo em vista que, no contexto atual do capitalismo, os trabalhadores precisam ter a capacidade para lidar com as novas condições do mundo do trabalho por meio do seu próprio comportamento. Esses profissionais ficam responsáveis por apresentar padrões comportamentais aos jovens que nesse programa estão intrínsecos na avaliação de competências, que também é executada pelo educador. Então, para o controle dos jovens aprendizes durante o programa são utilizados os seguintes instrumentos de trabalho: controle de faltas, de atrasos, avaliação de desempenho e laudo avaliativo.

Sabendo que a avaliação de desempenho é uma tecnologia utilizada como forma de controle para gerir *recursos humanos* – os trabalhadores –, observamos que a forma de avaliação dessa instituição está sob a lógica da competição, ou seja, é engendrada pela racionalidade neoliberal, pois utiliza os princípios da gestão de desempenho, ou seja, utiliza ferramentas/instrumentos “comuns” do setor privado (empresarial). Trata-se de uma tecnologia que visa criar conformidade entre os indivíduos, interiorizando a conduta legitimada pela instituição. É importante ressaltar que esse programa de aprendizagem, mesmo sendo implementado por uma instituição privada, trata-se de uma política educacional orientada pelo Estado. E isso é mais um ponto que evidencia o papel estratégico que o Estado vem assumindo no contexto de crise estrutural na medida em que, segundo Dardot e Laval (2016), ao ingressar na lógica da concorrência generalizada, o Estado passa a administrar a sociedade a serviço das empresas.

Para exercer a função de educador, é requisitado do profissional ensino superior completo na área de humanas e alguns conhecimentos específicos, por exemplo de informática. São contratados profissionais formados em Serviço Social, Administração, Psicologia, História, Pedagogia, Informática e Letras, entre outros. A legislação vigente exige

que as instituições formadoras contratem pessoas com “[...] reconhecida habilidade profissional para tratar de assuntos relacionados à aprendizagem profissional” (MTE, 2013). Portanto, o CJT/RJ contrata profissionais de nível superior para atuarem no ensino, capacitação ou treinamento dos jovens que participam do seu programa de aprendizagem. E, mesmo que esse profissional que ocupa o cargo de educador/instrutor seja qualificado e um especialista em sua área de formação universitária, o seu trabalho deve ser realizado dentro dos parâmetros institucionais. Por isso, todos os educadores são treinados na metodologia do programa por meio de capacitação institucional periódica. Então, a capacitação de educadores é uma requisição da instituição e acontece sistematicamente, por isso faz parte da organização do trabalho desses profissionais.

Assim que o profissional é contratado para assumir o cargo de educador da aprendizagem, passa por uma formação inicial que o capacita para ministrar o curso aos jovens aprendizes. Além da formação inicial, durante todo o tempo em que ocupar essa função, o profissional irá participar de diversas formações continuadas. Todo o material e conteúdo são disponibilizados pela instituição e estão pautados nas determinações da legislação da aprendizagem. Quem organiza a capacitação dos educadores são os profissionais que atuam no acompanhamento pedagógico (analistas pedagógicos) e/ou os profissionais externos que trabalham na entidade *parceira* que desenvolve todo o material didático, metodologia e as diretrizes de formação dos cursos disponíveis para os jovens aprendizes.

Os educadores trabalham com instalações físicas adequadas e com os recursos necessários para o bom desempenho de suas atividades, do ponto de vista material (sala de aula com ar condicionado, projetor, caixas de som, microfone, computador, internet, recursos materiais e didáticos). O salário é compatível com o ofertado pelo mercado em geral e possuem benefícios, tais como: ticket refeição, plano de saúde, dentário e outros. Trabalham de segunda à sexta-feira, das 8h às 17h30. Cada educador fica responsável por no máximo cinco turmas (carga horária de quatro ou seis horas), e essas turmas normalmente não ultrapassam o número de trinta aprendizes. Nesse exemplo, o profissional possui diariamente duas horas e meia para planejar seus encontros e fazer suas atividades administrativas.

Esses encontros/aulas estão prontos, pois a instituição disponibiliza os planos de encontro, no entanto é necessário planejar e estudar o plano, para que a execução seja feita de acordo com a realidade de cada turma. Além disso, os materiais (papel, canetas, revistas, textos etc.) e os diferentes recursos didáticos que podem ser utilizados durante a atividade em sala de aula devem ser separados pelo educador previamente. Essa atividade de sala de aula é exclusiva do educador. A escolha dos instrumentais utilizados para ministrar o conteúdo e a

forma de execução técnica das atividades pode ser definida por cada profissional, a partir da organização curricular da instituição, ou seja, dos planos de encontro de cada módulo temático e de acordo com a metodologia do programa. Observamos que o profissional possui relativa autonomia sobre o seu processo de trabalho, ou melhor, para conduzir o conteúdo que será ministrado no encontro.

O que seria essa metodologia? A proposta metodológica do programa é participativa. Conforme já apontamos, toda metodologia foi criada por uma instituição *parceira*, a Fundação Circuito do Saber (FCS). É uma instituição sem fins lucrativos que atua no campo da educação oferecendo diversos serviços em todo o território nacional. Na área da aprendizagem, começou atuar a partir de 2004, com a criação do que eles chamam de módulo básico. A ideia de gestão compartilhada, ou seja, de envolver a família, comunidade, escola, entidade formadora, empresa e órgãos públicos, surge como proposta do programa de aprendizagem. Essa proposta de gestão compartilhada está alinhada com a lógica destrutiva do capital, que na atualidade se amplia para a totalidade dos processos individuais e sociais. Até mesmo porque a tendência é de expansão da lógica de mercado para fora da empresa, ocupando, se possível, todo o tempo do livre do trabalhador.

O incentivo à gestão compartilhada faz parte da proposta do programa, pois a compreensão da instituição valoriza o envolvimento de todos os atores, pois todos são responsáveis pelo bom rendimento da aprendizagem, inclusive do próprio jovem. O programa apresenta-se como algo fundamental para vida do jovem trabalhador, como uma grande oportunidade para ingressar no mercado de trabalho e de fortalecimento de sua condição de cidadão no mundo.

Nesse caso, o programa é apresentado como algo para integrar esses atores em torno de uma causa comum: contribuir para que as necessidades dos jovens sejam atendidas em suas condições específicas, em suas diferenças sociais, na medida em que eles possam *aprender a conviver* com a diversidade humana sem preconceitos. Depreendemos dessas ideias de gestão compartilhada, participação (que visam a integração dos denominados atores da aprendizagem), ou seja, desses termos que fazem parte da retórica do programa de aprendizagem do CJT/RJ como parte do arranjo de processos normativos e técnicas disciplinares que atuam na adequação dos trabalhadores às novas exigências do padrão de acumulação do capital. Pois a ideia é expandir a lógica da concorrência para todos os aspectos da vida social.

Além disso, pautando-se no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, art. 62), reproduz que a razão de ser do trabalho do jovem aprendiz é a sua formação, pois a

profissionalização é uma etapa do processo educativo do adolescente. Tudo isso faz parte do discurso institucional, ou seja, é abordado na formação de educadores. A realização do programa fica a cargo da FCS. Em 2007, foi instituído o modelo de franquia que consiste em fornecer para as instituições *parceiras* a formação para implementar o programa. O CJT é uma dessas instituições que implementam o programa de aprendizagem profissional, seguindo a metodologia criada pela FCS.

A instituição que implementa o programa comunga dos princípios e valores da Fundação Circuito do Saber, que consiste em formar jovens autônomos os quais aprendam fazer novas leituras de mundo e que possam intervir na sociedade de forma positiva. A metodologia foi construída para atender ao objetivo geral do programa: promover o desenvolvimento de competências e habilidades que levem os jovens a buscar soluções que respondam aos diversos desafios de sua vida profissional e pessoal, exercendo criticamente a sua cidadania.

Conforme analisado anteriormente, a cidadania confere aos indivíduos livres a igualdade abstrata e serve ao capital como um poder voltado para a manutenção da hegemonia da classe dominante. No entanto, se consideramos que a cidadania é uma conquista histórica que surgiu das lutas da classe trabalhadora, podemos afirmar que espaços de produção de conhecimento coletivo que viabilizem promover reflexão do papel da cidadania para a democracia são substanciais e devem ser valorizados, pois são espaços de resistência em favor da manutenção da garantia dos direitos sociais historicamente conquistados. Nesse sentido, compreendemos que a cidadania possui uma dimensão contraditória, porque é condição de expressão da reprodução da lógica da mercadoria na medida em que é condição de produção da desigualdade social, mas, ao mesmo tempo, é condição para a manutenção dos direitos sociais. No nosso entendimento, é fundamental que os profissionais que atuam como educadores compreendam a dimensão dialética desse conceito. Diante disso, fica a questão: na atualidade, qual o real significado de incentivar os jovens a exercer criticamente sua cidadania?

O objetivo do programa também visa capacitar os jovens para o mundo do trabalho por meio de formação associada à função que eles exercem enquanto aprendizes, atendendo, assim, às determinações da Portaria nº 723/2012. Os planos de encontros elaborados pela Fundação Circuito do Saber se estruturam nas diretrizes legais da aprendizagem profissional regulamentada pela portaria anteriormente citada. De acordo com as mudanças que ocorrem na legislação, alguns conceitos estruturantes e conteúdos vão sofrendo alterações. A base

metodológica que orienta a prática educativa é participativa. Conforme já falamos, nessa metodologia o educador é o mediador do processo de aprendizagem.

Portanto, o serviço oferecido pelo CJT/RJ consiste em um programa de profissionalização básica que prevê a execução de atividades práticas e teóricas. As atividades práticas ocorrem na empresa em paralelo com as atividades teóricas que são de responsabilidade do educador. No cotidiano, como isso acontece? O jovem quando assume um compromisso como aprendiz começa a trabalhar em uma empresa e durante todo o contrato precisa frequentar um curso correspondente com a sua função na empresa. Nesse curso, os jovens participam de diferentes aulas, que chamaremos de encontros (nome característico na instituição), sobre diferentes temáticas (drogas, cidadania, gestão, meio ambiente etc.). Esses encontros seguem uma estrutura de conteúdo pré-elaborada, que promove a reflexão sobre diferentes temas socioculturais, políticos e do mundo do trabalho.

O educador atua como facilitador e mediador do processo de aprendizagem. A proposta é de aprender em círculo, formando uma roda de conversa, essa é base da metodologia do programa. Os jovens são orientados a produzir trabalhos em grupo e socializar. Cada educador tem aproximadamente cinco turmas, e a média de jovens por turma é de 25 a 40 aprendizes. São jovens com a faixa etária de 14 a 24 anos, de escolaridades diferentes, contratados por empresas diferentes, de realidades sociais diferentes etc. Cada contrato dura em média de 11 meses a 2 anos, e os jovens frequentam o programa uma vez por semana durante a vigência desse contrato. O educador precisa realizar seu trabalho de acordo com as determinações institucionais, e os planos de encontro são predeterminados. Contudo o educador, com sua formação específica, no momento da execução do plano (no cotidiano da prática), de certa forma pode adequar/modificar o conteúdo ministrado em sala de aula.

Para ministrar o encontro, o profissional necessita, primeiramente, estudar o plano de encontro e fazer o seu planejamento.⁸² Em sua rotina de trabalho diária, realiza as seguintes ações em sala de encontro: solicita assinatura da lista de presença; faz as anotações de falta, atraso ou saída antecipada nessa lista; verifica se existe necessidade de falar com algum jovem neste encontro; escolhe o melhor momento de abordá-lo; inicia o encontro de acordo com as etapas/fases do planejamento; e aplica caso seja necessário *feedback* sobre faltas e

⁸² O instrumento de trabalho mais utilizado pelo educador da aprendizagem em sua prática educativa é a dinâmica de grupo, inclusive nos planos de encontro pré-determinados pela instituição esse é o recurso metodológico mais indicado. No que diz respeito a essa temática: trabalho com grupos (dinâmica de grupos), é fundamental a leitura do livro de Moreira (2013), "*O trabalho com grupos em serviço social: a dinâmica de grupo como estratégia para reflexão crítica*".

atrasos. Ao finalizar o encontro, recolhe todo o material utilizado e entrega lista de presença para o administrativo (lançar no sistema a frequência dos jovens aprendizes).

Como um encontro pode ter duração de quatro ou seis horas, o educador, quando está fora de sala, pode estudar outros planos, enviar e responder seus e-mails, elaborar laudos avaliativos quando solicitado pela empresa, solicitar desligamento, participar de alguma atividade em grupo de trabalho, planejar saída externa para turmas, ou ministrar outro encontro dependendo da necessidade da instituição.

O educador é avaliado periodicamente em sala de aula pelos analistas que fazem o acompanhamento pedagógico, principalmente no que diz respeito à execução da metodologia (plano de encontro), entre outras coisas. Anualmente é avaliado o desempenho do educador, cabe ao setor *recursos humanos* essa função em conjunto com a gerência do programa, nesse caso avalia-se a competência profissional do educador. Portanto, esses profissionais estão submetidos aos dispositivos de poder que produz uma subjetividade contábil, gerando competitividade entre os trabalhadores, pois são controlados por meio das práticas de gestão de *recursos humanos* e de gestão de desempenho. Portanto, percebemos que a lógica da concorrência direciona, substancialmente, as formas de gerir as relações de trabalho no CJT/RJ.

Para a instituição empregadora, é essencial que os educadores se apropriem dos princípios, dos conceitos, da base metodológica do programa para executar as atividades. Exige-se que o profissional vá além de explicar os conceitos, sugerir leituras e atividades; é exigido do educador que compreenda a realidade dos jovens, que conheça seus interesses e necessidades para que estimule motivação. De acordo com os princípios que norteiam a prática pedagógica do programa, o papel do educador na formação do jovem aprendiz não se reduz em fazer sua turma apreender o conteúdo ministrado. Seu papel consiste em realizar e construir atividades que envolvam resolução de problemas e o desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho.⁸³

Para exercer o papel de educador, é preciso compreender fundamentos do programa; conhecer os materiais, as estratégias e os recursos pedagógicos; trabalhar com o plano do programa; incentivar os jovens a desenvolverem iniciativa, criatividade, cooperação, resiliência entre outras habilidades e atitudes; realizar as avaliações; e utilizar técnicas para dinamizar as atividades nas turmas. Esse conjunto de condições é considerado necessidade

⁸³ Informação fornecida na formação inicial dos educadores da aprendizagem, no Rio de Janeiro, em janeiro de 2014. Consta também no diário de campo e nos cadernos de formação dos educadores da aprendizagem (2011; 2012)

básica para assumir a função, faz parte do discurso que é apresentado na formação dos educadores da aprendizagem e também consta no caderno de abordagem e orientação metodológica do programa utilizado nas formações dos educadores.

Consideramos que o discurso, os dispositivos e as práticas articuladas no programa de aprendizagem reforçam a cultura de resultados, uma cultura de mercado que é uma forma de manifestação da hegemonia da classe dominante. Isso porque a classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, ou seja, ambos são submetidos ao capitalismo. Os pensamentos dominantes expressam, sob a forma de ideias, o interesse das relações materiais da classe dominante, ou seja, dos capitalistas. Aprofundaremos essa discussão mais à frente, mas esse posicionamento é importante para nossa reflexão em relação ao papel desse trabalhador nessa instituição, pois o que está acontecendo hoje é a ampliação da lógica da mercadoria para todas as esferas da sociedade, reproduzindo uma subjetividade contábil e financeira que visa transformar as personificações do trabalho em personificações do capital, na medida em que os indivíduos se relacionam com eles mesmos. Buscando crescer, prosperar, “ser alguém na vida”, procuram valorizar-se cada vez mais, como capital humano. É nesse contexto que o discurso do empreendedorismo – que está articulado com os dispositivos disciplinares neoliberais que valorizam a experiência, a iniciativa, ou seja, a dimensão cognitiva do indivíduo – se expande para todos os espaços da vida social, incluindo o campo da educação e da aprendizagem profissional.

O profissional que atua como educador deve assumir em sala de encontro o papel de mediar, facilitar, relacionar ideias comuns, problematizar e orientar as discussões da turma, valorizando as experiências de cada um. Percebemos que o discurso institucional e as orientações que constam no material disponibilizado para o educador visam que esse profissional especializado, ele deve assumir a função de dirigente e organizador em favor dos objetivos do programa de aprendizagem.⁸⁴ Por isso, na capacitação de educadores sempre que possível é pontuado o quanto seu papel é fundamental e o quanto ele deve se apropriar da metodologia e acreditar na proposta do programa. No discurso que atravessa a formação de educadores da aprendizagem, sempre é apresentada a relevância do papel social do trabalho realizado com os jovens. Observamos que os educadores também são envolvidos de maneira interativa na direção da lógica do programa.

⁸⁴ Consideramos que pensar o papel do educador a partir do conceito de intelectual orgânico é fundamental, pois, com base em Gramsci (1982), a função do intelectual orgânico é essencial no modo de produção, tanto no campo econômico quanto no campo social. O capital cria seus intelectuais orgânicos para assumirem o papel de ideólogo, que vão assumir uma função importante para o processo de expropriação, exploração do trabalhador. Porém, não aprofundaremos essa discussão nesse estudo.

É importante para a instituição que os trabalhadores que atuam como educadores acreditem também no “negócio” (na ideia do programa). Faz-se necessário o engajamento de todos os envolvidos, os quais devem comprar a ideia da aprendizagem como a melhor porta de entrada do jovem no mercado de trabalho. Nos encontros realizados entre os educadores e a equipe de acompanhamento pedagógico, é reforçado o quanto é importante que o profissional se identifique com o programa. A seguinte pergunta sempre que possível está em pauta: “faz sentido [o programa] pra você?”. Diante disso, percebemos como a capacidade de pensar e agir de acordo com os objetivos institucionais torna-se fundamental no contexto atual. Além disso, consideramos que as relações estabelecidas nessa instituição é um exemplo do envolvimento qualitativo/cognitivo que se coloca como exigência do capital para os trabalhadores e trabalhadoras.

O discurso das vantagens de ser aprendiz geralmente aparece nos encontros, reuniões e nas capacitações dos educadores, pois existe uma dificuldade de adesão ao programa que parte dos jovens, das empresas e também dos próprios trabalhadores, que criticam os pressupostos metodológicos e pedagógicos. Então, ter um trabalhador que se identifique com o trabalho, com a missão, os valores, os princípios e que acredite na metodologia do programa e no quanto essa oportunidade é única para o jovem aprendiz é importante para o CJT, visto que, se você tem um educador que acredita na sua ideia, você terá um trabalhador “motivado” e aprendizes “interessados e motivados” – envolvimento qualitativo/cognitivo.

Marx (2007) afirma que o educador também precisa ser educado. O capital parece ter apreendido com clareza que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e, por isso, não esquece que o educador também precisa ser educado. A afirmativa anterior é redundante, apesar disso é assertiva e necessária. Pois, o Centro de Juventude e Trabalho (CJT/RJ) desenvolve um processo de formação para os seus educadores. Trata-se de um processo formativo que acontece no espaço de trabalho desses profissionais como condição para o desenvolvimento do programa a fim de educar esse profissional para executar a prescrição institucional no exercício da função.

Além disso, mesmo que não ocorresse esse processo formativo periódico no programa CJT/RJ, é importante para diversas ocupações uma capacitação sobre aquilo que é específico da atividade que vai exercer, até mesmo é fundamental para qualquer profissional que inicia um trabalho ter informações sobre como executá-lo dada a especificidade das diferentes políticas sociais. Contudo, nesse referido programa, a capacitação é contínua e aparentemente está alinhada com o modelo empresarial que se tornou um modelo geral que deve ser copiado por todos. Propomo-nos, então, a entender como esse processo de formação de educadores

acontece, como ele está prescrito. Nesta pesquisa, o nosso foco está na formação institucional desse profissional para atuar como educador. Na próxima seção, analisamos a formação metodológica dos educadores da aprendizagem, as formas de abordagem pedagógicas e metodológicas e como o conteúdo é trabalhado na formação e a função do educador.

4.3 O processo de formação de educadores da aprendizagem profissional

Nesta seção, apresentaremos uma análise da proposta de formação dos educadores da aprendizagem profissional. A relação entre o trabalho e a educação foi institucionalizada no capitalismo para fornecer a força de trabalho necessária ao processo produtivo, pois, no capitalismo, a educação reproduz e transmite, segundo Mészáros (2008), um quadro de valores que legitima interesses dominantes, na forma internalizada (indivíduos educados e aceitos) ou por meio de formas de subordinação hierárquicas, coerção, imposições e/ou formas de dominação estrutural (abstrata). O vínculo entre o trabalho e a educação é ontológico e histórico, é uma questão, nesse estudo, entender a forma que esse vínculo assume nas relações capitalistas de produção (reprodução social) e como se expressa nos processos educativos, particularmente, no processo de formação dos educadores da aprendizagem profissional do CJT/RJ.

Diante disso, percebemos que é necessário refletir sobre o modo como o homem historicamente produz sua própria existência, entendendo que os processos educacionais estão ligados aos processos sociais abrangentes. A educação é uma totalidade, um complexo que deriva do trabalho. Como vivemos sob a lógica destrutiva do trabalho abstrato, a referência para educação é o mercado. Segundo Frigotto (2018), para o capitalismo manter a reprodução do valor, violenta e destrói a força de trabalho (trabalhadores) combinando velhas e novas formas de expropriação. É um processo de degradação que envolve os diversos complexos sociais, incluindo a educação.

Nesse contexto, o Estado, a educação, a saúde, a cultura, o emprego, etc., não mais têm como referência a sociedade, mas o mercado. O fundo público, base material para garantir direitos universais, tem sido canalizado para os interesses privados, mormente para garantir os absurdos lucros do capital financeiro. A educação, a saúde, o trabalho, a cultura e os direitos universais são transformados em serviços mercantis (FRIGOTTO, 2018, p.20).

Nesse sentido, cabe-nos ressaltar o seguinte: para que os processos educativos sejam concretizados como direito, é preciso buscar formas de contrainternalização frente aos dispositivos disciplinares, à nova lógica formativa e às estratégias neoliberais que dão

materialidade à cultura de mercado. A perspectiva, então, é de luta contra as formas de internalização que reproduzem o processo de valorização do valor nos moldes da concorrência generalizada. Nessa direção, a disputa pela hegemonia, enquanto expressão das lutas de classe, deve fazer parte da totalidade dos processos educativos, ou seja, não é só na educação formal, mas em todos os espaços de produção do conhecimento, visto que, conforme já descrevemos, os processos educativos ocorrem em diferentes espaços: escola, família, empresa etc. Diante disso, devemos considerar, também, os processos educativos/formativos que são desenvolvidos nos ambientes de trabalho.

Importante afirmar que, assim como a escola não é um campo onde se efetiva o embate fundamental do conflito capital/trabalho, as entidades formadoras que executam os programas de aprendizagem profissional também não são campos do embate fundamental entre o capital e o trabalho. Contudo, enquanto campo de produção de conhecimento se coloca como constituída e constituinte das relações de produção capitalista. Diante disso, o CJT/RJ também pode ser um campo social de disputa hegemônica na luta pelo saber socialmente produzido e da articulação desse saber com os interesses de classe (FRIGOTTO, 1993; 2000).

Os profissionais também vivenciam nas empresas momentos de capacitação/formação profissional, treinamentos que visam desenvolver competências específicas para o exercício de suas funções. Aparentemente, esse tipo de iniciativa empresarial de proporcionar capacitação/formação, para os denominados *colaboradores*, é vista como um benefício para os trabalhadores. Contudo, também serve como estratégia para o bom funcionamento do negócio na medida em que os objetivos, a missão, a visão e os valores da empresa são multiplicados.⁸⁵ Portanto, os processos educativos/formativos nos espaços de trabalho são contraditórios.

Nos programas de aprendizagem profissional, a formação/capacitação da equipe técnica de educadores que vão transmitir o conteúdo para os jovens aprendizes é uma obrigação da entidade formadora, conforme determinado no art. 5º da Portaria nº 723/2012. O Centro de Juventude e Trabalho (CJT/RJ) possui uma proposta de formação para os educadores bem estruturada, que é elaborada pela Fundação Circuito do Saber, a qual disponibiliza também o material didático do Programa de Aprendizagem Profissional desenvolvido nessa instituição. A parceria firmada entre essas duas instituições visa criar chances dos jovens ingressarem no mercado de trabalho.

⁸⁵ Esses treinamentos também são ministrados por multiplicadores internos que são os próprios funcionários da empresa que replicam seus conhecimentos e experiência para os colegas de trabalho. Ver Rodrigues (2017).

A proposta de formação de educadores da aprendizagem do CJT/RJ tem como objetivo apresentar as bases metodológicas do programa que são fundamentais para a compreensão da sua atuação como educador. Por meio da formação, são compartilhados pressupostos pedagógicos e metodológicos; os conceitos e princípios da prática educativa; os modelos de plano de curso (encontro/aula); a organização do currículo do programa; e as sugestões de dinâmicas, de estratégias e recursos pedagógicos.

Diante do exposto, abordaremos a experiência formativa do curso de Formação de Educadores experimentada nessa referida instituição. Metodologicamente, realizamos um processo de sistematização de uma parte central para a organização e processamento do trabalho dos educadores: o processo de formação no trabalho. Participar desse processo formativo interno é uma requisição da instituição para a atuação em sala de aula/encontro. Portanto, não basta o fato desse profissional ter sido formado para o trabalho e ter uma formação de nível superior: ele precisa adquirir/desenvolver as competências necessárias para exercer a função, pois, mesmo após a aprovação no processo seletivo que, fundamentalmente, possui o objetivo de avaliar o perfil do profissional para a vaga, esse trabalhador ainda não é considerado apto para fazer seu trabalho. Não basta, estudar o material e elaborar seu plano de aula/encontro. Todos os profissionais são obrigados a participar do Curso de Formação de Educadores.

O profissional, ao ser contratado como educador, na primeira semana de trabalho participa de uma agenda de ambientação do programa, que consiste em reuniões com analistas pedagógicos para multiplicar as tarefas referentes ao atendimento de empresas e aprendizes: acompanhamento dos aprendizes (avaliação de competências, elaboração de laudo de desempenho do aprendiz, realização de “feedbacks” etc.) e atividades gerais (participação de grupos de trabalho, reuniões, formações etc.). Além disso, o profissional assiste aos encontros dos educadores em pleno exercício de suas funções. Na primeira semana de trabalho, basicamente, o novo educador deve aprender como o trabalho é organizado (fluxo administrativo) e deve entender como se realiza a prática educativa no cotidiano. Então, nos primeiros quinze dias de trabalho, esse novo educador deve realizar a formação inicial do programa de aprendizagem que acontece em uma plataforma virtual (educação à distância).

A formação inicial consiste em situar o novo educador no programa, ou seja, integrá-lo à equipe. Nessa formação, é apresentado um panorama geral do funcionamento do programa, do material didático e explora, principalmente a metodologia e as bases teóricas do programa, a fim de orientar os educadores em seu trabalho de capacitar os aprendizes para a empresa. E, ao longo da permanência desse profissional na *equipe* de educadores da

aprendizagem, ele deverá participar de formações continuadas que podem tratar de conteúdo específicos, de metodologia, currículo, avaliação de desempenho, *feedback*, competências e aprofundamento de temas relevantes que se relacionam principalmente aos assuntos de interesse da juventude.

Os educadores que atuam no CJT/RJ se caracterizam como uma *equipe interdisciplinar*, pois são profissionais dos seguintes campos de atuação: Serviço Social, Letras, Pedagogia, Matemática, Psicologia, História, Informática, Administração de Empresas, Direito, Biologia e outros dos campos das Ciências Sociais e Humanas. O currículo do programa de aprendizagem foi construído de forma interdisciplinar. Diante disso, ter uma *equipe* diversificada é considerado algo fundamental para o programa, na medida em que assim é possível construir um ambiente de *troca de saberes*. Durante o processo formativo do educador, também é reforçada a relevância dessa proposta interdisciplinar no programa, a qual demonstra que qualquer profissional pode ser capaz de ministrar um encontro para os jovens, devido à característica pedagógica e metodológica construída pelo próprio programa de aprendizagem.

De forma objetiva, com este trabalho buscamos compreender a lógica da proposta de formação dos educadores frente à atual crise estrutural do capital, que exige dos trabalhadores uma adequação ao seu processo de reprodução do valor. No primeiro momento do nosso estudo, analisamos a origem da intensificação dos processos degradantes da atual crise de reprodução do valor, as exigências do capital para os trabalhadores nessa conjuntura e, diante disso, analisamos o perfil da classe trabalhadora e como foram estruturados os processos educativos para os trabalhadores na atualidade. Esse perfil de trabalhador exigido pelo capital está alinhado às características do sujeito neoliberal em formação delineado por Dardot e Laval (2016).

Nessa direção, buscamos reconhecer nesse processo de formação de educadores dispositivos estratégicos neoliberais e características que atendem à proposta atual de formação de capital humano para o mercado de trabalho. Para fazer isso, optamos pela metodologia de análise documental e utilizamos como fonte de dados: manuais sobre a metodologia do programa (utilizados nas formações), caderno de formação inicial e roteiro de estudo do educador. Utilizamos também documentos produzidos pelo próprio educador: diário de campo (com observações e relatos das atividades realizadas – reuniões, cursos e grupos de trabalho), relatórios e avaliações de desempenho. Portanto, nem todo o material disponível para análise foi usado, pois, ao organizar e selecionar o material de acordo com as categorias de análise definidas, tivemos de priorizar aqueles que tinham maior relevância para

o objetivo proposto, considerando, principalmente o tempo para análise e construção do texto. Diante disso, a análise do currículo, conteúdo programático, material didático, caderno de competências, slides, relatórios e grande parte dos planos de encontro/aula não foram analisados nessa produção.

A pesquisa centrou-se na dimensão conceitual e nos princípios norteadores do programa de aprendizagem que são transmitidos para os educadores nos processos formativos da referida instituição. Analisamos a formação dos educadores do Programa de Aprendizagem Profissional do Centro de Juventude e Trabalho – CJT/RJ referente ao período de 2014-2017. Trata-se de uma fase de atualização do currículo, com modificações no curso de Formação de Educadores, ou seja, “ressignificação” de conceitos estruturantes do programa de aprendizagem. Além disso, corresponde ao período de experiência profissional da pesquisadora/autora desta pesquisa na referida instituição. Optamos por dividir essa experiência em duas partes de acordo com a mudança na base metodológica e/ou pressupostos pedagógicos do programa que ocorreram nesse período. A escolha por essa forma de exposição é particularmente metodológica, pois nos permite aprofundar a discussão do conteúdo de acordo com dois eixos de análise: empregabilidade e trabalhabilidade.

Esses pressupostos pedagógicos e a base metodológica do programa, no nosso entendimento, foram construídos com base nas técnicas, práticas e discursos engendrados pela lógica da concorrência. São dispositivos estratégicos disciplinares que estão interligados à lógica do mercado instituída pelas políticas neoliberais.⁸⁶ Trata-se de um conjunto de termos (conceitos) utilizados no programa de aprendizagem com o propósito de orientar a formação dos atores envolvidos, particularmente os educadores e os jovens aprendizes. Desse modo, buscamos identificar esses dispositivos e/ou técnicas de disciplina nos documentos analisados e a sua relação com a lógica formativa que orienta as políticas e os comportamentos.

4.3.1 O eixo condutor do trabalho: o contexto e a prática sob a perspectiva da empregabilidade

Conforme já mencionamos, ao ingressar no Programa de Aprendizagem Profissional para exercer a função de educador, o profissional realiza a formação inicial de educadores. No ano de 2014, a formação inicial era feita individualmente na modalidade on-line; o educador se matriculava na plataforma do curso de Formação de Educadores e tinha de finalizar o

⁸⁶ Ver capítulo 2, seção 2.2.1 dessa produção.

percurso formativo em no máximo 15 dias. O objetivo da formação inicial a distância é de apresentar o programa e seu contexto pedagógico, sua metodologia, princípios didáticos etc.

A formação continuada acontece na modalidade presencial e são solicitadas e definidas em conjunto (FCS e CJT/RJ), a partir de demandas específicas e de acordo com o número de educadores e a necessidade de formação. A Fundação Circuito do Saber fica responsável pela formação dos educadores e disponibiliza todo o material didático. Então, ao ingressar no CJT/RJ como educador/instrutor da aprendizagem, o profissional para exercer suas funções recebia o seguinte material: três cadernos metodológicos (Abordagem Metodológica; Competências para Avaliação; Gestão Compartilhada), três livros do Módulo Básico, 1 livro do Módulo Específico, um DVD (24 vídeos) e um CD ROM (atividades complementares, legislação, fichas do programa, mapa conceitual dos vídeos, modelos de contrato, músicas, referências bibliográficas, um jogo).

A formação continuada presencial é realizada em grupo. Os temas podem variar, mas sempre são discutidos os fundamentos metodológicos do programa, mesmo que esse não seja o foco principal do curso. Além do curso de formação, os momentos de reuniões pedagógicas e de grupos de trabalho também são espaços de capacitação para os educadores e para toda a *equipe* pedagógica do programa. As reuniões pedagógicas são realizadas uma vez por mês durante o expediente de trabalho, e todos os profissionais envolvidos na capacitação dos aprendizes participam das reuniões.

No ano de 2014, foram realizadas quatro formações continuadas sobre os seguintes temas: uma sobre metodologia do programa, duas sobre temáticas do módulo específico e, por fim, uma sobre oficina de competências e habilidades do programa. Ressaltamos que tratar sobre a metodologia do programa consiste no nosso foco de discussão. Além disso, trata-se de um tema exaustivamente discutido em todos os espaços de formação do programa direcionados para o educador (curso, reunião e *grupo de trabalho*). Todas as informações sobre os conceitos, pressupostos pedagógicos e metodologia do programa são transmitidos em todos os cursos de formação de educadores e estão descritos nos materiais disponibilizados pela instituição.

A formação inicial e a formação continuada presencial sobre a temática da metodologia do programa abordam os seguintes pontos: pressupostos pedagógicos, base metodológica do programa, formas de avaliação e de desenvolvimento de competências.

A base metodológica do programa foi elaborada da seguinte forma:

a) Eixo condutor: trabalho.

- b) Princípios norteadores da prática pedagógica: transdisciplinariedade, contextualização, flexibilidade, competências e habilidades.
- c) Conceitos estruturantes: identidades, juventudes e linguagens.
- d) Conceitos transversais: ética, autonomia, diversidade, sustentabilidade, cultura juvenis, conhecimento, empreendedorismo, profissionalização, autoestima, trabalho colaborativo e protagonismo juvenil.
- e) Avaliação da aprendizagem: integral a fim de observar competências e habilidades desenvolvidas.

Cabe ao educador colocar os elementos da metodologia em prática nos encontros que ministra aos jovens. Durante as formações, é reafirmada a importância do seu papel de educador na execução dos objetivos do programa, que está relacionado à promoção do saber por meio de uma abordagem integrada com o propósito de auxiliar ao jovem aprendiz a saber fazer escolhas e dar a sua opinião frente às questões do cotidiano do trabalho.

A promoção do conhecimento com o objetivo de facilitar as escolhas dos jovens aprendizes consiste em um discurso recorrente no processo formativo e está alinhada à dimensão estratégica das políticas neoliberais. Porque é importante saber escolher os meios para atingir um fim no contexto atual de concorrência generalizada. Nesse caso, o objetivo do jovem seria ingressar no mercado de trabalho. Assim como o incentivo, a capacidade do jovem de dar sua opinião no ambiente de trabalho se relaciona ao desenvolvimento de algumas competências avaliadas no programa, tais como a proatividade e a iniciativa para solucionar problemas.

O eixo condutor do programa – o conceito de trabalho – aparece no centro das ações no programa, que consiste em desenvolver o jovem para o mundo do trabalho. No caderno de abordagem metodológica, consta que a escolha pela palavra trabalho representa uma crença de que o trabalho não se restringe a uma única atividade profissional e não pode ser confundido com emprego, pois é uma manifestação criativa do homem. Entretanto, a discussão sobre trabalho é inserida no contexto das diferenças e convívios pessoais, na medida em que delimitam que não é possível falar de trabalho sem falar de identidade, sem falar de diversidade e interação com os indivíduos.

Diante desse eixo condutor da aprendizagem, devemos colocar a seguinte pergunta em tela: qual trabalho? Não basta considerar que o trabalho é uma dimensão criativa do homem, ou até entender como forma do homem produzir sua própria existência, sem considerar as circunstâncias que determinam esse trabalho. Entendemos que o trabalho é considerado central na estrutura do programa, com o objetivo de reforçar o discurso da empregabilidade.

Durante as formações, os próprios educadores formulavam questões sobre esse conceito, e, nas construções de planos de encontro/aula, coletivos ou individuais, o tema da empregabilidade sempre estava em pauta.

A inserção do trabalho, enquanto eixo condutor da prática educativa do programa, no contexto da diversidade, da identidade e da interação, relaciona-se à competência: flexibilidade. E nos leva a interpretar que o contexto e a prática do programa, de forma implícita, fundamentalmente, estão alinhados à perspectiva da empregabilidade. Denominamos flexibilidade como competência porque faz parte realmente das competências avaliadas no programa de aprendizagem CJT/RJ. De acordo com Frigotto (1998), desenvolver empregabilidade é semelhante a ter flexibilidade.

O trabalhador precisa saber ser flexível para lidar com as diferentes identidades, com a diversidade, para ter condições de interagir no mundo do trabalho que está em constante transformação na medida em que é determinado pelos avanços do desenvolvimento das forças produtivas. Trata-se de ter capacidade de adaptação para lidar com todas as mudanças do mundo do trabalho. Os parâmetros atuais para formação dos trabalhadores têm sido definidos por organismos internacionais (OIT, Banco Mundial e outros), e as políticas são elaboradas com a finalidade de atender às demandas do capital, nesse caso a flexibilidade e a empregabilidade fazem parte da lógica formativa neoliberal.

Os princípios norteadores servem para viabilizar a prática pedagógica em coerência com o eixo condutor e com os conceitos estruturantes e transversais da metodologia. No caderno de abordagem metodológica, a flexibilidade se apresenta na possibilidade de adequação do material e de estratégias diante do público diverso da aprendizagem profissional. A transdisciplinariedade se expressa na proposta da abertura do diálogo em articulação com diferentes áreas do conhecimento e no objetivo do programa de fornecer ampla visão de cenários. Em relação ao princípio norteador – contextualização –, a proposta consiste em relacionar a teoria com a prática. Nesse caso, cabe ao educador fornecer ao jovem conhecimento para ele solucionar os desafios que surgem no ambiente de trabalho.

Então, mesmo que o eixo condutor do programa seja o conceito de trabalho, na interação com os demais conceitos, percebemos que a tendência da proposta de formação está no fundamento do trabalho alienado. Nesse caso, tomando fundamentalmente essa direção no cotidiano da prática, o processo educativo não terá como horizonte a reintegração do homem, visto que o trabalho alienado expressa a perda de sentidos e revela o sentido do capital – o sentido do ter, pois a atividade alienada afeta o ser genérico. Nessa forma de sociabilidade, o trabalho também foi provido de centralidade para a formação do homem, mas, nesse caso,

falamos do trabalho produtor de mercadorias. No contexto atual, podemos afirmar que a centralidade está, principalmente, no trabalho produtor da mercadoria dinheiro.⁸⁷ Por isso, é importante pensar nas concepções de trabalho, educação e cidadania que se articulam nos espaços educativos.

Sobre as competências e habilidades que estruturam a prática pedagógica, o caderno metodológico destaca que, além das competências específicas em cada unidade do programa, existem outros princípios que fundamentam o conteúdo didático. Por exemplo, o programa utiliza como referencial o que está definido nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996: “[...] formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho” (BRASIL, 1996, p.34).

Tendo em vista que, nesse contexto de crise estrutural do capital, o processo de acumulação capitalista exige dos trabalhadores a busca constante por conhecimentos, habilidades e atitudes que proporcionem um bom desempenho no trabalho, a formação profissional se estruturou com base na pedagogia empresarial, que, por sua vez, se estrutura em torno dos conceitos de empregabilidade e competência. No discurso que reforça a relevância da empregabilidade, articula-se a retórica do desenvolvimento de competência para conseguir e se manter empregado. Portanto, compreendemos que a empregabilidade e a competência são dispositivos disciplinares neoliberais, assim como os demais conceitos que dão materialidade ao programa de aprendizagem profissional.

O conceito de identidade(s) é um conceito estruturante do programa e está relacionado à ideia de constante transformação. No caso da(s) juventude(s), enfatiza a diversidade dos modos de ser. O conceito de linguagem é entendido como instrumento de expressão e comunicação e traço distintivo do ser social. Os conceitos estruturantes são apresentados no conteúdo, nas situações de aprendizagens propostas pelo programa nos livros que são utilizados como base para estruturar os módulos e os planejamentos de encontro.

Em relação aos conceitos transversais do programa, destaca-se o fato de esses estarem implícitos na aprendizagem profissional. Sobre esses conceitos, o programa considera que podem ser valorizadas as qualidades de cada aprendiz. É solicitado ao profissional que atua como educador que trabalhe com os jovens esses conceitos, contudo três desses conceitos transversais tomam certa centralidade no programa: o empreendedorismo, o trabalho colaborativo (trabalho em equipe) e o protagonismo juvenil.

⁸⁷Ver Tonet (2016).

De acordo com Antunes (2018), a pragmática da empresa moderna, sob uma nova forma de organização e controle do trabalho que está direcionada para a intensificação do processo laborativo, busca envolver qualitativamente o trabalhador, em sua dimensão cognitiva, com a expansão do modelo de acumulação flexível, as técnicas e os discursos que incentivam o trabalho em equipe e a participação do trabalhador na gestão do trabalho buscando o seu engajamento aos objetivos da empresa.

Portanto, esses conceitos transversais do programa, com ênfase para o empreendedorismo, o trabalho em equipe e o protagonismo juvenil, representam também o ajuste neoliberal que se expressa na teoria do capital humano que se assenta na preparação de sujeitos participativos e flexíveis. Depreende-se, então, que esse conjunto de conceitos que estruturam o programa atende à lógica do mercado, ou seja, consiste em discursos, dispositivos e práticas que exigem um novo tipo de disciplinamento com base na concorrência generalizada.

Todo esse conteúdo foi trabalhado no curso de Formação de Educadores (a distância e presencial) por meio de diferentes atividades interativas (exposição lúdica dos conceitos, dinâmicas e atividades em grupo, rodas de conversa para troca de experiência). Nas formações continuadas, esses conteúdos são ministrados aos educadores seguindo a metodologia própria do programa, que é dividida em seis etapas, contudo não discutiremos a forma de planejamento dos encontros ou o próprio currículo do programa neste estudo. Todavia, é importante pontuar que o planejamento do educador com esse material didático permitia certa flexibilidade para trabalhar o material de acordo com o ritmo da turma e incentivava o educador a utilizar sua criatividade.

Durante o ano de 2015, não houve modificações nos pressupostos pedagógicos ou na base metodológica do programa, porém a estrutura da formação de educadores foi modificada. Os educadores receberam o Guia do Programa de Formação de Educadores (Guia PFE - 2015). Nesse documento, consta que o processo de educação continuada seria, principalmente, à distância. O objetivo do PFE consistia na preparação do educador para exercer cada vez melhor o importante papel de mediador nos espaços de aprendizagem. A proposta de formação continuada foi inspirada na metodologia multicurso (aprendizagem presencial, à distância, em rede, grupos de estudos e seminários). A ideia do programa consistia na criação de um processo contínuo de capacitação para o educador. Assim, foi elaborado o Guia PFE para informar aos educadores seu trajeto formativo.

No ano de 2015, foi realizado um seminário presencial, um seminário conectado (encontro presencial, mediado por tecnologia) e oito meses de formação continuada a

distância. Mensalmente, foram disponibilizados cursos on-line sobre temáticas diferenciadas. Os educadores foram divididos em grupos de trabalho de no máximo 4 pessoas para realizar as atividades referentes aos cursos, que solicitavam ao final a entrega de um trabalho feito em grupo, por exemplo, um plano de encontro referente ao tema discutido no curso. No trajeto formativo do Programa de Formação de Educadores, foram discutidos os seguintes temas: organização curricular, mediação, recursos didáticos, prática de conteúdo específico, avaliação, estratégias didáticas e sistematização da experiência. Presencialmente, foi abordado o seguinte tema: apresentação dos contextos e práticas do programa e metodologia pedagógica.

Diante do exposto, entendemos que durante esse período o curso de Formação de Educadores do Programa de Aprendizagem Profissional do CJT/RJ foi orientado em seu contexto e prática sob a perspectiva da empregabilidade. Isso porque, em vários momentos do programa, a articulação entre o trabalho e a cidadania, o trabalho e o emprego eram enfatizados em seus conteúdos e na dinâmica das formações ministradas pela fundação “*parceira*”. No nosso entendimento, sob a perspectiva desse conceito a formação dos educadores estava adaptada para atender às atuais exigências do capitalismo para a classe trabalhadora, pois

A empregabilidade é um conceito mais rico do que a simples busca ou mesmo a certeza de emprego. Ela é o conjunto de competências que você comprovadamente possui ou pode desenvolver – dentro e fora da empresa. É a condição de se sentir vivo, capaz, produtivo. Ela diz respeito a você como indivíduo e não mais à situação, boa ou ruim da empresa – ou do país. É o oposto ao antigo sonho da relação vitalícia com a empresa. Hoje, a única relação vitalícia deve ser com o conteúdo que você sabe e pode fazer. O melhor que uma empresa pode propor é o seguinte: vamos fazer este trabalho juntos e que ele seja bom para os dois enquanto dure; o rompimento pode se dar por motivos alheios à nossa vontade. [...] (empregabilidade) é como a segurança agora se chama (MORAES, 1998 apud FRIGOTTO, 2005, p.72).

As noções de empregabilidade e competência são engendradas aos processos educativos como dispositivos estratégicos neoliberais que incentivam a ideia do investimento tecnológico e da educação como solução para a crise. Esse caso é um exemplo de como a educação e os processos educativos dos espaços formais e informais assumem a mesma natureza do capital, na medida em que “[...] a educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho” (FRIGOTTO, 1993, p.40).

Com a implementação desses dispositivos de disciplina, a prática educativa que busca formar os indivíduos para o trabalho é direcionada pelas ideias que decorrem da nova lógica

normativa/formativa do capital, por exemplo: as teses sobre mobilidade social, meritocracia, componentes cognitivos responsáveis pela rentabilidade, sucesso profissional etc., que possuem uma estreita relação com o discurso da eficiência, eficácia e da produtividade. Os processos educativos são organizados também sobre essas bases que fazem parte do discurso empresarial.

A formação (treinamento) dos educadores é realizada seguindo a forma como eles próprios realizam suas atividades no cotidiano com os jovens, ou seja, seguindo a metodologia do programa em seus planejamentos de encontro/aula. A prática educativa desenvolvida no programa utiliza recursos e estratégias interativas no ensino/aprendizagem, jogos, vídeos, dinâmicas, gincanas etc. Os trabalhadores, desse modo, são envolvidos de forma interativa no processo de trabalho alinhado aos objetivos da instituição.

A formação no trabalho para o trabalho, no capitalismo, é um importante instrumento de manutenção da hegemonia dominante, mas também pode se transformar em uma estratégia para resistir aos dispositivos disciplinadores de reprodução da acumulação do capital, pois entendemos que, mesmo sob o domínio do trabalho abstrato, o trabalho, além de ser vital para a humanidade, possui uma dimensão contraditória e dialética que possibilita a criação e é nessa brecha que talvez seja possível buscar seu potencial emancipador para superarmos a atual forma de sociabilidade.

4.3.2 A perspectiva de maximização da capacidade para o trabalho e o conceito de trabalhabilidade

O ano de 2016 foi de mudanças no programa de aprendizagem do CJT/RJ. O formato do Programa de Formação de Educadores da Aprendizagem, o material didático, a metodologia e a proposta pedagógica foram atualizadas. A palavra ressignificar ganha espaço nos processos formativos internos (reuniões e grupos de trabalho). Durante esse processo de adaptação ao novo formato didático do programa, não houve formações de educadores da maneira habitual (cursos), até porque esse também foi modificado.

O material do programa ganhou um formato inovador: o conteúdo foi organizado em planos de encontro. O livro que era utilizado pelo educador para planejamento dos encontros foi retirado de circulação. O material didático foi organizado em um itinerário formativo com planos de encontro prontos para serem executados. A contextualização passou a ser a principal estratégia didática do programa, com o objetivo de estimular a reflexão sobre a vivência do aprendiz no trabalho e na vida.

O ambiente virtual do programa foi atualizado para uma plataforma mais interativa, com recursos tecnológicos mais atualizados. Dessa forma, todo o conteúdo referente ao programa encontra-se disponível on-line. Os encontros presenciais acontecem somente para a equipe de analistas pedagógicos que passaram a ser responsáveis pela multiplicação dessas formações continuadas. Nesse novo contexto, foi disponibilizado para os educadores um roteiro de estudo sobre o programa, seus contextos e práticas. Nele, são apresentados os novos pressupostos metodológicos, os materiais didáticos e subsídios para que o educador compreenda o papel dele nesse ambiente de trabalho. No roteiro, o educador encontra sugestões de leituras a serem acessadas por meio de *hiperlinks*. A formação inicial permanece na modalidade on-line, e a inovação está representada na consolidação da formação continuada na modalidade online (seminários conectados) e através dos fóruns virtuais.

A base metodológica do programa foi elaborada da seguinte forma:

- a) eixo condutor: trabalho;
- b) temas estruturantes: vivência do aprendiz, trabalhabilidade, diversidade e projeto de vida;
- c) pressupostos pedagógicos: metodologia telessala;
- d) avaliação da aprendizagem: relacionada a dimensões cognitivas – competências.

Nota-se que foi um período de transição. Nessa fase, os educadores foram divididos em grupos de trabalho para estudar o novo material e multiplicar o conteúdo entre os demais colegas de trabalho. Em 2017, foram organizados ciclos formativos para multiplicar os conteúdos repassados para os analistas pedagógicos nas formações para equipe pedagógica da aprendizagem profissional. Tem-se em vista que a instituição *parceira* nesse novo formato, fundamentalmente, disponibiliza formações presenciais para os analistas, supervisores, coordenadores da aprendizagem e não mais diretamente aos educadores. O papel dos analistas, após participarem das formações, consiste em multiplicar o conteúdo para os educadores.

A categoria trabalho, caracterizada pela instituição como conceito, termo ou tema, nessa mudança continuou como eixo condutor do programa, mas foi articulada ao conceito prática. A prática assume a posição de objeto principal do currículo. Contudo, o conceito de prática foi concebido como experiência prática, como vivência no dia a dia da empresa. Nessa direção, o eixo condutor trabalho foi *ressignificado* e a experiência de trabalho passa a ser o eixo condutor do programa. Isso porque a vivência do aprendiz passou a ser central na construção do programa conectada aos outros conceitos. De acordo com o roteiro de estudo, o jovem deve ser entendido e contextualizado no programa como protagonista do processo de

aprendizagem. Trata-se de uma releitura do que já estava sendo proposto, só que dando mais ênfase e/ou centralidade para a experiência do jovem.

Na formação do educador, é frisada a importância da articulação entre o discurso da aprendizagem e a experiência no trabalho. A proposta atual do currículo consiste em proporcionar uma reflexão constante sobre a atividade do jovem aprendiz no trabalho, na família, na comunidade, na sociedade e no mundo. Portanto, durante o processo formativo, o educador é orientado a seguir essa prescrição, orientação institucional, ou seja, deve articular esses conceitos e proporcionar aos jovens atividades fundamentadas nessas premissas.

De fato, observamos que a mudança conceitual do programa foi justificada com a inserção de um novo tema estruturante: trabalhabilidade. Consta no roteiro de estudo que atualmente vivemos em um cenário pós-moderno, e, nesse cenário, a visão de trabalho foi fragmentada, ou seja, perdeu a “solidez” conhecida por gerações anteriores. Destaca-se no momento de problematização do tema, no roteiro de estudo, a seguinte afirmação: “[...] na década de 90, o conceito de empregabilidade surgiu para ‘dar conta’ dessa visão fragmentada”.⁸⁸ O conceito de empregabilidade colocava o trabalhador como protagonista para conseguir uma ocupação no mundo do trabalho. Entende-se que, quanto mais preparado para desafios, maior seria a empregabilidade. A questão, hoje, é que o conceito de empregabilidade está sendo ultrapassado. Na década de 2000, para o mundo do trabalho o conceito de trabalhabilidade passou a fazer mais sentido. “A trabalhabilidade é a capacidade que o indivíduo tem para gerar trabalho, muito além do emprego, transformando seu know-how (conjunto de conhecimentos práticos) em habilidade para produzir”.⁸⁹

Podemos dizer que a trabalhabilidade, de acordo com o programa de aprendizagem estudado, é a aptidão que o indivíduo tem de se colocar no mundo do trabalho de diversas formas, seja como empregado, consultor, empreendedor, em entidades cooperativas etc. O novo currículo foi formulado para desenvolver o jovem para, além do acesso ao primeiro emprego formal, incentivar o aprendiz aprofundar o autoconhecimento de modo a transformá-lo em habilidades para se manter no mundo do trabalho.

Entretanto, de acordo com Frigotto (2005), trabalhabilidade ou laborabilidade são versões do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho para o conceito de empregabilidade, que, na realidade, evidencia ainda mais o caráter mistificador quando

⁸⁸ Essa afirmativa consta no roteiro de estudo entregue durante a formação de educadores da aprendizagem, realizada no CJT/RJ, em abril de 2016.

⁸⁹ Essa afirmativa consta no roteiro de estudo entregue durante a formação de educadores da aprendizagem, realizada no CJT/RJ, em abril de 2016.

confrontadas com a realidade, ou seja, quando confrontadas com as relações de produção concretas que ocorrem no capitalismo.

A sociabilidade capitalista fundamentada no trabalho abstrato intensifica, diante da crise de reprodução do valor, suas formas de produzir estranhamento. Assim, é necessário ao capital adequar o trabalhador ao modo capitalista de produção a cada geração. Então, esses conceitos, discursos e práticas servem ao sistema do capital na produção do trabalhador empreendedor de si mesmo, visto que “hoje [...] o capital busca reenvolver, remobilizar os trabalhadores no processo de trabalho, apelando para sua iniciativa e experiência, garantindo-lhes autonomia e qualificação” (BIHR, 1998, p. 100).

E sob a determinação da mercadoria, da universalização (ampliação) do trabalho abstrato, que é típico dessa forma de sociabilidade, impulsionado pela concorrência generalizada que o capital reproduz as condições específicas para a reprodução do sistema do capital: as diferentes formas de trabalho alienante. Trata-se de intensificar a expropriação da subjetividade do trabalhador, para que ele esteja inteiramente envolvido em sua atividade laborativa. Para isso, todas as atividades que os trabalhadores fazem precisam se assemelhar ao ambiente empresarial. É nesse contexto que os jogos de empresas, as dinâmicas de grupo que incentivam o trabalho em equipe e, ao mesmo tempo, a competição, que as competências denominadas necessárias para ingressar e se manter no mercado de trabalho são estimuladas.

Tem-se em vista que, de acordo com a legislação vigente da aprendizagem profissional, os itinerários formativos devem objetivar o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social, o trabalho realizado a partir do desenvolvimento de competências está em consonância com a política, a qual está alinhada ao discurso da pedagogia toytista que estabelece ambiguidade nas práticas pedagógicas, atendendo às pressões externas dos organismos internacionais, conforme apresentamos no capítulo anterior.

Para o educador no processo formativo, é explicada a importância do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes nos encontros ministrados para os aprendizes, ou seja, a importância de realizar sua prática educativa orientada para o desenvolvimento de competências. Fundamentalmente, essas competências estão alinhadas com as necessidades do mercado e podem ser consideradas essenciais para a sobrevivência do trabalhador na competição acirrada no contexto atual de concorrência generalizada. Conforme descrevem Dardot e Laval (2016, p. 333),

Enquanto maneira do ser humano, a empresa de si mesmo constitui um modo de governar-se de acordo com valores e princípios [...] O que distingue esse sujeito é o próprio processo de aprimoramento que ele realiza sobre si mesmo, levando-o a melhorar incessantemente seus resultados e desempenhos. Os novos paradigmas que

englobam tanto o mercado de trabalho como o da educação e da formação, “formação por toda a vida” (*long life training*) e “empregabilidade”, são modalidades estratégicas significativas.

A nova lógica normativa que é regida pelo mercado financeiro engendra o perfil do trabalhador que possui a característica de um indivíduo em formação que aparentemente faz a si mesmo. Ele – sujeito (trabalhador) neoliberal em formação - é chamado de *colaborador* nas empresas e é visto como capital humano que precisa valorizar-se constantemente. E também é considerado um empreendedor. Ter o espírito empreendedor não está restrito a ter o próprio negócio, pois envolve a totalidade das relações de produção, pois, segundo Von Mises (apud DARDOT; LAVAL, 2016, 140), “[...] em toda economia real e viva, todo ator é sempre empreendedor”.

Para os referidos autores, essa é a nova concepção de mercado que coloca o empreendedorismo como modo de governo de si: autogoverno. Então, o trabalhador pode ser empreendedor na empresa, na escola e na vida particular. Pode traçar planos, só que deve considerar os riscos, e por isso deve elaborar seu plano B, plano C... Riscos que são fenômenos típicos das atividades insalubres, perigosas, inseguras, mecânicas, instáveis e degradantes dessa forma de sociabilidade fundada no trabalho abstrato/alienado, que vem gerando, de forma intensificada, um sentimento de instabilidade, insegurança entre os trabalhadores que pode ser explorada pelo próprio sistema. Nesse contexto, o trabalhador deve ser criativo, flexível, proativo e inovador. Tudo isso porque o futuro é cheio de incertezas. Portanto, cabe ao trabalhador gerenciar esses riscos.

Para Von Mises, assim como para Kirzner, o empreendedorismo não é apenas um comportamento “economizante”, isto é, que visa à maximização dos lucros. Ele também comporta a dimensão “extraeconomizante” da atividade de descobrir, detectar “boas oportunidades”. A liberdade de ação é a possibilidade de testar suas faculdades, aprender, corrigir-se, adaptar-se. O mercado é um processo de formação em si (DARDOT; LAVAL, 2016, p.145).

Consideramos que essa dimensão do empreendedorismo, com base nos referidos autores, trata-se da originalidade do neoliberalismo que tem como ponto focal “a relação entre as instituições e a ação individual” que busca universalizar a ideia de homem-empresa (2016, p.134). Observamos um forte discurso incentivador ao empreendedorismo, no conteúdo, conceitos estruturantes, técnicas e práticas durante a formação dos educadores, portanto esse também é o discurso que é transmitido para os jovens aprendizes. E isso acontece durante todo o curso/capacitação teórica do aprendiz, mas, principalmente nos encontros/aula que trata do tema projeto de vida. Até porque, de acordo com essa lógica de mercado a faculdade

empresarial trata-se “da capacidade de se tornar empreendedor nos diversos aspectos de sua vida ou até mesmo de ser o empreendedor da sua vida” (2016, p.151).

O programa de aprendizagem profissional CJT/RJ trabalha com planejamento de carreira e orientação profissional, buscando sempre incentivar o jovem a elaborar projeto profissional, plano de carreira. Sendo assim, a temática do projeto de vida sempre fez parte do currículo do programa, a fim de ser ministrada nos encontros e solicitada aos jovens enquanto atividade da capacitação teórica. Por isso, esse tema, sempre que possível, era discutido nas formações de educadores da aprendizagem. Com as modificações do material, Projeto de Vida se tornou tema estruturante do programa. No nosso entendimento, é uma temática extremamente importante para a manutenção das formas de expropriação do mais-valor, por isso ganhou destaque na estrutura do programa.

A valorização do discurso do risco impulsiona o indivíduo para fazer planos e o coloca como único responsável pelo seu destino nessa forma de sociabilidade. Diante disso, propaga-se o discurso da meritocracia, então, se o trabalhador não conseguiu “ser alguém na vida”, o problema é somente dele, que não se esforçou o suficiente. Desse modo, é preciso se organizar, se planejar. “Se o indivíduo é o único responsável por seu destino a sociedade não lhes deve nada, em compensação, ele deve mostrar constantemente seu valor para merecer condições de existência. A vida é uma perpetua gestão de risco [...] (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 213).

Em relação ao Projeto de Vida, fica determinado que o papel do educador, nesse caso, é o de estimular o jovem a criar seu planejamento de carreira considerando os aspectos: financeiros, acadêmicos, pessoais e os imprevistos. Além disso, a sistematização das experiências do jovem é utilizada como recurso na construção do seu projeto de vida. O norte deste trabalho com o jovem visa ao desenvolvimento do protagonismo. Desenvolvendo essa competência, o jovem pode resolver problemas e aprender a se organizar diante dos imprevistos. O objetivo do educador seria incentivar o jovem a fazer um planejamento pessoal, familiar, acadêmico, profissional e financeiro, ou seja, seu projeto de vida.

A elaboração do projeto de vida consolida a proposta do programa de articular todos esses pontos da vida social do jovem aprendiz. Na formação de educadores, os recursos didáticos e as estratégias metodológicas para a elaboração desse projeto são ministrados pelos analistas e também estão descritos nos manuais, roteiros e planos de encontro. Trata-se de mais uma forma de impulsionar o trabalhador a buscar constantemente o bom desempenho e de responsabilizá-lo por suas escolhas envolvendo suas aspirações individuais com os

objetivos do capital. Nessa direção, seu projeto pessoal (de vida) e o projeto profissional devem ter uma conexão.

O conceito de diversidade – outro tema estruturante do programa – envolve a multiplicidade dos modos de ser. Dessa forma, o currículo foi construído objetivando promover o debate sobre as diferenças em todos os campos da vida social e, fundamentalmente, no trabalho. As modificações do material didático, a organização do currículo, a atualização dos conceitos e a rearticulação da proposta de formação dos educadores mostraram-se mais flexíveis e mais estratégicas na direção da lógica de mercado. E reafirmaram o desafio do programa, conforme consta no roteiro: criar possibilidades, durante a execução do plano de encontro com os aprendizes de articulação entre o trabalho (experiência na empresa), o ensino que ele recebe na escola e sua vida cotidiana.

A mudança na metodologia visa facilitar esse processo para o educador, portanto foi pensada de forma que nos encontros de formação teórica do jovem, ou seja, na capacitação do aprendiz, o educador consiga claramente conectar a prática da empresa com a vivência na escola e o cotidiano dos jovens. Fundamentalmente, é através do uso dessas tecnologias, dessas técnicas que as ideias de mobilidade social, meritocracia e busca pelo sucesso profissional são introduzidas processualmente na rotina de trabalho, na escola e em todos os espaços da vida social. O desafio, então, consiste em não reforçar esses vínculos na direção da lógica destrutiva do capitalismo financeiro.

Em síntese, o trabalho (experiência no trabalho) é o eixo condutor da aprendizagem, a prática do aprendiz é o objeto principal do currículo, e os pressupostos teóricos e pedagógicos que norteiam o programa são baseados na metodologia Telessala. Isso significa que esses pressupostos entendem a educação como prática da liberdade, autonomia e cidadania. Nesse sentido, a educação deve ser progressista, libertária e multicultural. E a avaliação da aprendizagem deve ser processual, diagnóstica e formativa.

Os planos de encontro continuam divididos em seis etapas (momentos) metodológicas, contudo, algumas delas foram reformuladas. Conforme pontuamos, foi elaborado um novo material didático. Os educadores receberam o denominado kit educador composto pelos seguintes materiais: mochila, livro, carta de apresentação, marcador de livro, box com o novo material (material físico) e pendrive (para armazenamento do material digital). E, ainda, o acesso à nova plataforma de apoio pedagógico on-line do programa e acesso ao roteiro de estudo.

Na carta de apresentação, a instituição *parceira* descreve o motivo da modificação estrutural da pedagogia e da metodologia do programa. E informa que o educador está

recebendo o livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire. A leitura desse livro é indicada com o objetivo de facilitar o entendimento do educador sobre o papel no programa de aprendizagem, que consiste em mediar, articular os saberes dos jovens com suas vivências e os conteúdos ministrados. A carta também destaca que o novo material foi construído a partir da reflexão do referido autor. Diante do exposto, colocamos em questão: “[...] a facilidade com que a pedagogia toyotista se apropria, sempre do ponto de vista do capital, de concepções elaboradas pela pedagogia socialista e, com isso, estabelece uma ambiguidade nos discursos e práticas” (KUENZER, 2005, p. 78). A preocupação da referida autora consiste em destacar que essa apropriação do capital da pedagogia socialista, ou melhor, dos saberes dos trabalhadores, é utilizada, fundamentalmente, em favor do mercado e ultrapassam os interesses da classe trabalhadora, do ponto de vista democrático. Cabe aos trabalhadores do campo da educação, nos espaços de contradição, educar/formar em outra direção, mediar sua prática educativa no horizonte da emancipação humana. No caso do referido programa de aprendizagem, deve ser considerado o desafio de não se reforçar o vínculo entre o trabalho e a educação na direção produtivista.

Segundo Mészáros (2008), a educação institucionalizada/internalizada atende, substancialmente, os interesses da classe dominante, produzindo conformidade e consenso, contudo avaliamos que não podemos ignorar a importância do conhecimento para a melhoria das condições de existência. Portanto, afirmar e reproduzir a lógica do capital ou mediar criticamente o conhecimento na direção da emancipação humana é um desafio que se coloca nos espaços educacionais e/ou de produção do conhecimento.

A grande diferença do material didático atual para o antigo (livro) é que ele está dividido em trajetos (itinerários formativos) separados por pastas que contêm os planos de encontro já formulados. Cabe ao educador estudá-los e executá-los no cotidiano. Os planos apresentam o conteúdo de forma lúdica, neles constam opções para o educador utilizar em sala de aula de vídeos, textos, imagens e outros recursos didáticos. Contudo, o profissional não possui a mesma autonomia para planejar suas aulas/encontros como antes, quando utilizavam os livros como base. Pois, são cobrados, fundamentalmente, pela execução do plano de encontro e pela utilização dos materiais disponibilizados pela instituição *parceira*, principalmente pela utilização dos vídeos e dos textos.

Inferimos que, com as modificações estruturais do programa, a proposta de formação e a forma como foi delineado o material facilitou o controle institucional sobre a prática educativa do educador. O próprio Programa de formação de educadores assume um caráter de controle, conforme já apontamos no texto. O educador é cobrado pela execução do plano

construído pela instituição. O profissional não estuda as temáticas do livro e cria seu plano de encontro/aula; ele executa o plano pronto, mas no discurso institucional, entende-se que o educador possui certa liberdade de escolha, dentro das opções que o plano lhe dá. A prescrição da instituição sobre o processo educativo foi intensificada, mas é propagada como benefício para o trabalhador, que ganha tempo para fazer outras coisas, já que seu plano de encontro/aula está pronto.

Esse novo formato do material também padroniza o trabalho. A nova organização do processo de trabalho visa viabilizar que qualquer profissional tenha capacidade de executar o planejamento, pois é só seguir as etapas, as orientações, ou seja, a prescrição do planejamento. No discurso institucional, essa mudança é benéfica para o trabalhador, pois seu tempo para planejamento diminuiu. No entanto, se o profissional tem mais tempo livre, ele pode ficar responsável por mais turmas. Depreende-se que, além das formas de subjetivação e de controle sobre o educador, esse novo formato do programa demonstra com clareza que possui uma lógica produtivista.

Mesmo que indiretamente, todos os denominados *atores e/ou parceiros* envolvidos no programa de aprendizagem são direcionados pelas estratégias neoliberais que promovem a liberdade de escolher, mas essa liberdade de escolha não é real, pois o trabalhador é obrigado a obedecer a uma conduta maximizadora, do ponto de vista do valor, dentro dos limites que a instituição permite. No entanto, consideramos o trabalho em sua dupla determinação, assim entendemos que o trabalho realizado pelo o educador é contraditório.

Portanto, de uma perspectiva ontológica, é importante refletir não só sobre o que é imposto pelo capital ao Estado e/ou ao trabalho (trabalhadores). E não só sobre o que requisitado pelo empregador, sobre o que é prescrito nos espaços de trabalho como orientação para realização das atividades no cotidiano. Mas avaliamos que também é essencial entender como essa prescrição, esse plano a ser desenvolvido pelos profissionais contratados como educadores, é realizado concretamente. Até porque, algo que não estava previsto pode ser ocupado, talvez, por um saber construído pelo próprio trabalhador em uma direção diferente, pois a execução é realizada pelos indivíduos. A partir dessa perspectiva, avaliamos que estudar a prática educativa do educador da aprendizagem profissional no cotidiano pode ser objeto de novos estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizamos um percurso longo para compreendermos a proposta de formação dos educadores da aprendizagem profissional em face das atuais exigências do capitalismo para os trabalhadores. Iniciamos a dissertação afirmando que a mercadoria é a forma elementar da riqueza da sociedade capitalista e, ao final deste estudo, reafirmamos a relevância dessa categoria para apreensão dos fenômenos atuais. Isso porque a tendência em transformar a força de trabalho em uma simples mercadoria se intensifica nesse contexto de crise de reprodução do valor. Sabemos que os homens produzem sua própria existência por meio do trabalho. Na sociedade capitalista, essa existência está fundamentada no trabalho abstrato, contudo, atualmente, o sistema utiliza cada vez mais técnicas que produzem formas eficazes de subordinação dos trabalhadores às necessidades do capital. Por isso, observamos um contexto de superexploração da força de trabalho por meio de um intenso processo de mercadorização da vida humana.

O processo de reestruturação produtiva que expande o modelo de acumulação flexível associada ao advento do neoliberalismo, sob a determinação do capitalismo financeiro, não resolveu a questão da crise da reprodução do valor, todavia se mantém deslocando a crise por meio de diversas formas (apropriação do fundo público, expropriação dos trabalhadores, degradação do meio ambiente etc.).

O contexto atual é de concorrência generalizada frente a esse cenário de crise estrutural e, ao longo do processo de financeirização do capital, com as mudanças que vão ocorrendo no mundo do trabalho, os trabalhadores precisam ser adequados às condições de trabalho atuais. Compreendemos, por meio deste estudo, que a classe trabalhadora hoje é mais ampla, complexa, heterogênea, fragmentada do que os trabalhadores do século XIX e do século XX. Atualmente, os trabalhadores são pressionados a serem empreendedores de si mesmos e incentivados a buscarem melhores qualificações e competências para obterem sucesso em seus “projetos”.

Portanto, percebemos que o capitalismo exige dos trabalhadores um perfil adequado para manter o seu processo de acumulação e, paralelamente, os processos educativos também são ajustados para atender à demanda do capital.

Vimos neste estudo que as características que fazem parte do perfil do trabalhador atual e a descrição do sujeito neoliberal em formação (DARDOT; LAVAL, 2016) podem ser articuladas. Isso porque são ideias que apresentam a tendência do capital em transformar as personificações do trabalho em personificações do capital, uma vez que os trabalhadores são

incentivados a serem empreendedores de si mesmo e/ou investir em si mesmo como capital humano.

No discurso do cotidiano, em todos os espaços da vida social estamos nos acostumando a ouvir sobre como é importante fazer escolhas assertivas, ser resiliente, se manter motivado, superar os desafios do mercado de trabalho. Além disso, precisamos saber trabalhar em equipe, desenvolver bom relacionamento interpessoal, flexibilidade e criatividade. Ou seja, cabe ao trabalhador a busca pelo bom desempenho – todos devem ser competentes, do ponto de vista do valor.

Com isso, percebemos que os processos educativos de formação para o trabalho utilizam técnicas, discursos e práticas que visam internalizar no trabalhador as competências necessárias para se adaptarem no mundo do trabalho, tais como: flexibilidade, proatividade, relacionamento interpessoal e motivação. A criatividade merece destaque dentre as mais variadas competências propagadas como fundamentais para o mercado de trabalho atual, pois os trabalhadores mesmo sem emprego devem ser criativos. Compreendemos que os trabalhadores podem ser empreendedores no mercado informal, devendo criar suas oportunidades de trabalho. Diante disso, motivação, criatividade e saber identificar riscos são competências básicas para um empreendedor.

No nosso entendimento, toda essa retórica é resultado de uma articulação subjetiva alinhada aos interesses do capital. Essa é uma marca do modelo de acumulação flexível e da nova racionalidade neoliberal: ampliação da apropriação da subjetividade dos trabalhadores pelo capital que acontece também por meio do envolvimento interativo do trabalhador aos objetivos do mercado. O empreendedorismo está relacionado a esse processo, principalmente por ser uma forma oculta de trabalho assalariado.

Observamos que, durante o período de expansão da acumulação capitalista, a relação entre o Estado, o trabalho (trabalhadores) e o capital nos países centrais foi aparentemente harmoniosa, isto é, fundamentalmente, nos países centrais. Nesse período, ocorreram transformações no perfil da classe trabalhadora, expansão das políticas sociais e da teoria do capital humano que influenciaram todo o mundo. Contudo, o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista é uma das expressões fenomênicas para o surgimento da atual crise estrutural do capital – crise de reprodução do valor. Por isso, foi importante resgatar nesse estudo as categorias que sustentam o modo de produção capitalista - o processo de acumulação do capital -, e entender as novas estratégias do capital e suas repercussões na vida dos trabalhadores. Diante disso, a análise da mercadoria e do movimento do capital foi

importante para apreensão das mudanças no padrão de acumulação capitalista e da dinâmica do sistema do capital.

Assim, na atual conjuntura de crise estrutural do capital com a expansão do novo padrão de acumulação – toyotismo –, foi instituída uma nova forma de organizar o trabalho. Desse novo paradigma produtivo surge o perfil do trabalhador desejado, ou seja, compatível com o processo de acumulação do capital, e para isso alguns conceitos são impostos, como flexibilidade, empregabilidade, multifuncionalidade, polivalência e empreendedorismo, entre outros. A partir disso, o discurso da importância do desenvolvimento de pessoal por meio da avaliação de competências e/ou desempenho cresce nas empresas e na educação.

Esses conceitos, discursos, técnicas são dispositivos estratégicos neoliberais que buscam conduzir os trabalhadores para competição sob a lógica da concorrência generalizada. Diante disso, é importante pontuar que o caráter estratégico do neoliberalismo visa instaurar a nova norma mundial da concorrência, que no nosso entendimento significa transitar da lógica da democracia para a própria lógica da concorrência. E reside também na estratégia de tornar os trabalhadores aptos a se ajustarem às novas condições de trabalho e/ou não trabalho que lhes são impostas nessa forma de sociabilidade.

O modo de produção capitalista é um processo de reprodução das relações sociais capitalistas. Assim, cada etapa do desenvolvimento das forças produtivas consiste em um processo de reprodução de indivíduos sociais. O que buscamos destacar neste trabalho é o processo de reprodução de condições cada vez mais intensas de exploração da força de trabalho, com vistas à expropriação subjetiva dos trabalhadores por meio de imposições de comportamentos que se adequam às tentativas de recuperação dos patamares elevados de reprodução do valor. Então, por meio do seu próprio comportamento, o trabalhador corresponde às expectativas do sistema, tornando-se um empreendedor que, por fim, irá reproduzir as relações de competição que reforçam o cenário de concorrência entre os próprios trabalhadores. De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 154), “[...] essa sociedade é caracterizada por sua ‘adaptabilidade’ e sua norma de funcionamento, é a mudança perpetua: o empreendedor vai buscar a mudança, ele sabe agir sobre ela e explorá-la como uma oportunidade”.

Os referidos autores chamam atenção para o atual papel da mídia e da educação que possuem o objetivo de difundir a lógica da concorrência – racionalidade neoliberal –, proliferando o discurso da empregabilidade e do empreendedorismo. Então, alguns conceitos, ou melhor, dispositivos de disciplina, de eficácia vão fazer parte da linguagem das políticas públicas, da mídia, da cultura e especialmente da educação. Isso porque o indivíduo na

sociedade estruturada pelo trabalho abstrato/alienado não tem valor como ser humano integral, mas é medido pela sua viabilidade produtiva, pela sua força de trabalho. E no capitalismo, fundamentalmente, a educação possui o papel de formar para o trabalho – trabalho assalariado.

Mais uma vez, cabe ressaltar que o processo de reestruturação produtiva vinculado à racionalidade neoliberal tem ajustado a teoria do capital humano ao capitalismo financeiro. Os processos educativos se desvinculam cada vez mais da sua dimensão ontológica, e isso acontece por meio de uma metamorfose dos conceitos. Essa metamorfose é um fenômeno que desvincula os conceitos até mesmo da perspectiva da emancipação política.

Nesse contexto, a educação assume a mesma natureza do capital, expressando, por meio da teoria do capital humano, os interesses conflitantes que decorrem das relações sociais de produção. A educação é concebida como produtora de capacidade para o trabalho e passa a ser considerada como um investimento, como o principal capital humano. O estudo sobre a teoria do capital humano foi fundamental para o embasamento teórico dessa pesquisa, pois foi possível captar as particularidades da relação entre o trabalho e a educação sob prisma das relações de mercado. Desse modo, segundo Mészáros (2008), a educação é um mecanismo de internalização, ou seja, além de fornecer o pessoal necessário para a máquina produtiva, também transmite um quadro de valores que legitima os interesses da classe dominante. A ideia é que cada pessoa adote as possíveis metas de reprodução do sistema. A internalização busca estimular que os indivíduos adotem as pressões externas da sociedade da mercadoria como inquestionáveis.

Todo esse processo contribui para reforçar a mistificação da mercadoria, ou seja, o fetiche da mercadoria sobre a realidade e as suas contradições, mantendo, assim, a alienação do trabalho. Nessa direção, atualmente o trabalhador de modo mistificado é denominado de *colaborador* e/ou empreendedor. Conforme já afirmamos antes, a racionalidade neoliberal se expressa, também, por meio da teoria do capital humano que se assenta no discurso da preparação de indivíduos participativos e flexíveis. Esses conceitos marcaram a verdadeira natureza da relação entre o trabalho e a educação, que só aparece como capacidade para o trabalho na medida em que atendem à necessidade do mercado. Essa teoria, portanto, visa reforçar o senso comum, e, dessa forma, percebemos que o fetiche da mercadoria está na base dessa teoria, assim como é sua razão de ser.

O Centro de Juventude e Trabalho (CJT/RJ), com o seu programa de aprendizagem profissional, implementa uma política pública de formação para o trabalho que foi engendrada historicamente por organismos multilaterais (ONU, OIT e outros) que recomendam,

supervisionam, elaboram diretrizes das políticas educacionais. Essa ideia de investimento em capital humano é difundida por esses organismos internacionais. Observamos que a educação no Brasil foi se desenvolvendo com base nas orientações dos documentos propostos pelos organismos multilaterais internacionais. No que diz respeito à aprendizagem profissional, a Organização Mundial do Trabalho (OIT) merece destaque, pois, com a assistência técnica dessa referida organização, foi criada a Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude no Brasil (ANTDJ). De acordo com a própria organização, a aprendizagem profissional está em plena consonância com os objetivos dessa agenda.

Sendo assim, a aprendizagem profissional visa promover a “boa” transição ao mundo do trabalho, isso porque visa proporcionar condições de conciliação entre o trabalho, o estudo e a vida familiar (pessoal). Observamos que não é só por garantir uma jornada de trabalho reduzida e/ou por exigir do jovem trabalhador a frequência e o bom desempenho escolar que a aprendizagem é considerada uma “boa política”. Ou seja, combinar estudo e trabalho, para a OIT, é algo positivo em países denominados “em desenvolvimento”. Diante do exposto, entendemos que a aprendizagem profissional busca reforçar os vínculos entre a educação, a escola, o trabalho e a produção. Essa é uma demanda que tem sido posta pelo capital para os processos educativos.

Uma das diretrizes gerais da Portaria 723/2012, que regulamenta a aprendizagem profissional, institui que as entidades de formação técnico-profissional devem promover a mobilidade no mundo de trabalho pela aquisição de formação técnica geral e de conhecimentos e habilidades específicas como parte de um itinerário formativo a ser desenvolvido ao longo da vida do aprendiz. E ainda devem atender às demandas do mundo do trabalho vinculadas ao empreendedorismo e à economia solidária (BRASIL, 2012).

Trata-se de reforçar valores, saberes, competências e subjetividades que se integrem ao mercado. No entanto, a perspectiva do trabalho como princípio educativo, na direção da formação do homem integral, não surge da necessidade de capacitar para o trabalho ou reforçar vínculos entres esses complexos sociais, mas pressupõe a onilateralidade. Diante disso, compreendemos a partir desse estudo e afirmamos o quanto é importante não reforçar esses vínculos nos espaços de trabalho.

Então, observamos durante o estudo que o CJT/RJ também é marcado pela lógica formativa neoliberal que exige um novo tipo de disciplinamento, que não é só para o mercado de trabalho, mas para todos os âmbitos da vida social. Além disso, busca desenvolver uma prática educativa baseada no desenvolvimento de competências.

Podemos perceber concretamente esses vínculos entre a educação e o trabalho no processo de formação dos educadores da aprendizagem, analisando a metodologia e a proposta pedagógica do programa que coloca o educador para assumir o papel de articulador entre o trabalho, a escola e a vida cotidiana dos jovens aprendizes. Vale destacar que o novo material do programa de aprendizagem do CJT/RJ foi construído para facilitar a conexão escola, empresa e vida social. A proposta de gerenciamento do curso também tem como base a gestão compartilhada com a empresa, a escola, a família, os organismos reguladores e a própria instituição.

De modo geral, durante o processo de formação dos educadores da aprendizagem, os profissionais são estimulados a incentivar os jovens a serem protagonistas de suas próprias vidas. Isso requer de cada um de nós a construção de um projeto de vida. Contudo, a relevância do discurso de instituir a conexão entre a escola, a empresa e a vida social está relacionada à ideia de que o jovem pode ser empreendedor na empresa, na escola e na vida particular. Por isso, ao construir o projeto de vida, o jovem deve contemplar essas três dimensões. Observa-se nesse discurso um movimento da lógica de mercado para além do âmbito do trabalho.

Nesta pesquisa, também observamos que o discurso empreendedor foi reforçado na recente reforma da educação brasileira, pois, de acordo com a BNCC, a escola deve se estruturar a fim de proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento do empreendedorismo. Observamos, no CJT/RJ, esse discurso do empreendedorismo tornando-se mais categórico na formação dos educadores a partir das modificações do material didático alinhado ao conceito de trabalhabilidade. Portanto, esse conceito de trabalhabilidade, no nosso entendimento, é o eufemismo do desemprego estrutural e da precarização estrutural do trabalho. Isto é, falseia, mascara a barbárie que se constrói na sociedade do trabalho abstrato. Assim como, os termos empregabilidade, trabalhabilidade significam melhores condições de competição, de concorrência entre os trabalhadores, do ponto de vista do valor, nesse contexto de desemprego estrutural, mascarando a natureza desse fenômeno.

Podemos afirmar que a proposta de formação dos educadores da aprendizagem do CJT/RJ atende, mesmo que indiretamente, uma necessidade do sistema do capital que é manter a hegemonia capitalista por meio do consenso, na medida em que o capital para manter sua existência precisa se reproduzir constantemente. Diante disso, é fundamental manter as condições de exploração da força de trabalho. Contudo, não basta para o capital somente expropriar as condições de existência dos trabalhadores, a fim de manter a hegemonia de uma classe sobre a outra, porque, entendemos que formas de coerção e

consenso são necessárias para que os trabalhadores internalizem as exigências desse modo de produção.

Não basta que as condições de trabalho apareçam num polo como capital e no outro como pessoas que não têm nada para vender, a não ser sua força de trabalho. Tampouco basta obrigá-las a se venderem voluntariamente. No evoluir da produção capitalista desenvolve-se uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição e hábito, reconhece as exigências desse modo de produção como leis naturais e evidentes por si mesmas (MARX, 2013, p.983).

Diante do exposto, cabe destacar que o CJT/RJ contrata profissionais de nível superior para exercer a função de educadores, ou seja, uma força de trabalho qualificada e especializada para exercer essa função dentro dos parâmetros institucionais. E também por isso proporciona um espaço para formação para esses profissionais dentro da própria instituição. Uma formação continuada que acontece periodicamente por meio de cursos presenciais e a distância, e ainda durante suas reuniões mensais. Percebemos que essa proposta de formação de educadores está alinhada com as atuais exigências de valorização do valor sob a égide do capitalismo financeiro, que tem como direção política econômica o neoliberalismo.

Entendemos o neoliberalismo não só como uma política econômica, mas como uma forma de racionalidade que altera o exercício do poder do Estado implantando uma nova lógica formativa que está direcionada a uma mudança de comportamento por meio do acesso de técnicas e dispositivos de disciplinas. Portanto, a metodologia da capacitação de educadores da aprendizagem atende às atuais determinações do capitalismo na formação dos educadores. Percebemos que a metodologia do programa tem uma relação com a racionalidade neoliberal na medida em que acessa os dispositivos e técnicas disciplinadoras dessa racionalidade.

Na capacitação do programa de aprendizagem do CJT/RJ, os seguintes conceitos são apresentados como estruturais: empreendedorismo, protagonismo, motivação, competência, flexibilidade, trabalho em equipe, proatividade, criatividade, empregabilidade etc. Todo esse conjunto de conceitos são mecanismos estratégicos direcionados para disciplinar os trabalhadores e contribuem para manter essa forma de sociabilidade burguesa. Portanto, essa capacitação colabora para a construção social de um trabalhador extremamente competitivo, ou seja, perfeitamente adequado à necessidade atual da reprodução do capital. Necessidade que consiste em atender ao momento de concorrência generalizada do capitalismo financeiro.

A participação dos profissionais contratados como educadores e/ou analistas pedagógicos, no processo formativo interno da referida instituição também visa cumprir uma

exigência da própria legislação da aprendizagem (Portaria nº 723/2012) que determina que a entidade formadora de jovens aprendizes capacite seu corpo de educadores/instrutores. Por isso, é importante promover estudos que analisem a função e o papel do Estado sob o prisma do neoliberalismo, considerando que no contexto atual de crise estrutural do capital. Segundo Dardot e Laval (2016), o projeto neoliberal provoca alterações no papel do Estado, na atual conjuntura, observamos o Estado assumir o papel de articulador da nova razão do mundo. Dessa forma, a tendência é de um reengajamento político, econômico e social articulado à financeirização do capitalismo (concorrência generalizada e competição exacerbada).

No que diz respeito ao capital, podemos observar uma expansão do capitalismo financeiro em busca de acúmulos de riquezas cada vez maiores. Em relação ao trabalho, percebemos que os trabalhadores estão sendo cada vez mais explorados, expropriados e envolvidos em uma nova norma subjetiva: do sujeito neoliberal em formação, que pode ser denominado de homem flexível, precário, fluido, competitivo e/ou empreendedor que segue uma nova modelagem da sociedade pela lógica da empresa. Ou melhor, pode ser chamado de empreendedor de si mesmo. Importante salientar que a análise do sistema do capital e das suas articulações deve ser aprofundada em estudos futuros, considerando as particularidades de cada formação social.

Ainda sobre a participação dos educadores no processo formativo do CJT/RJ, observamos que os profissionais que exercem essa função são de diferentes áreas das ciências humanas e sociais. Notadamente, a aprendizagem profissional também é um campo de trabalho para o profissional de serviço social, pois educadores com esse título são contratados para assumir essa função. Percebemos que é uma tendência cada vez mais atual no mundo do trabalho que profissionais de formações diferentes assumam cargos genéricos, por exemplo o cargo de educador. Podemos citar outros exemplos, como: técnicos de referência no campo da saúde mental e analista de políticas públicas. Avaliamos que investigações a respeito desse tema também devem ser aprofundadas em estudos posteriores sob a perspectiva do processo de valorização do valor. Isso porque percebemos que as transformações que ocorrem no mundo do trabalho alteram as condições de trabalho, as relações de trabalho e a organização do trabalho, e isso tendencialmente pode provocar um processo de desprofissionalização.

Todo esse caminho percorrido para compreender a lógica da proposta de formação dos educadores da aprendizagem profissional em face das atuais exigências do capitalismo para os trabalhadores nos fez perceber que nessa conjuntura de crise de reprodução do valor a racionalidade neoliberal viabiliza a degradação da democracia por meio da consolidação da concorrência generalizada. Este é mais um ponto que consideramos fundamental neste estudo:

compreender criticamente como estamos transitando da lógica da democracia para a lógica da concorrência. E isso nos remete a algumas questões: a quem interessa a democratização dos processos educativos? Qual o real significado para a juventude de ser incentivada para exercer criticamente sua cidadania nos processos educativos? Será que é possível alguma articulação entre educação na sua forma concreta, cidadania e emancipação humana?

E, ainda, percebemos, nesta pesquisa, que toda a evolução do capitalismo e as suas crises têm origem na sua primeira contradição, ou seja, na mercadoria e sua dupla determinação: valor de uso e valor de troca. Também na contradição entre o trabalho concreto e abstrato que a produz. Dessa forma, mais uma vez, sublinhamos a importância do estudo das categorias de base do capitalismo, a relevância de entender algumas das contradições fundamentais do capital, porque o capitalismo não funciona sem elas. Entender a contradição que se encerra na mercadoria foi fundamental para compreender a crise estrutural do capital e suas implicações para a classe trabalhadora.

Compreendemos com este estudo que, enquanto a forma de sociabilidade humana tiver como base uma relação estruturada no capital, na troca e na busca constante por mercadorias, pelo lucro, o caminho é a barbárie. O capital é valor que se valoriza. Assim, nessa forma de sociabilidade fundada no trabalho abstrato, o movimento do capital está sempre direcionado para produzir mais-valor. Por isso, enquanto o valor de troca predominar sobre o valor de uso nessa forma de sociabilidade, tendencialmente o horizonte é de crise. Até porque, conforme já afirmamos, a mercadoria é crise.

Diante disso, existe uma tendência de aumento da produtividade, que significa também aumentar a intensidade da exploração da força de trabalho que paralelamente amplia o exército industrial de reserva. Esse aumento da superpopulação relativa acontece pelo movimento permanente de expropriação dos trabalhadores dos seus meios de subsistência (expropriação da terra, instrumentos de trabalho, matéria-prima). No entanto, vale a pena destacar que atualmente os trabalhadores também são expropriados dos seus direitos sociais e políticos. Trata-se de uma reificação mais interiorizada com base na desregulamentação dos direitos. Portanto, na atual conjuntura ocorre uma dupla degradação do trabalho.

Outro ponto é a crescente substituição do trabalho morto pelo trabalho vivo. Observamos nesse movimento o acirramento da contradição entre as forças produtivas e as relações de produção. Isso porque a história do capitalismo é a história das suas leis de movimento; o processo dito civilizatório ocorreu concomitante com o desenvolvimento da barbárie institucionalizada, aprofundando limites para a humanidade. Nessa direção, observamos que tendencialmente o abismo entre a riqueza e a pobreza se intensifica cada vez

mais, pois, paralelamente ao processo do acúmulo de riquezas, ocorre o acúmulo da miséria. Entendemos esse processo como a barbárie do capitalismo, pois, diante do processo de sujeição atual do trabalhador aos ditames do trabalho abstrato, a pobreza aparece como estruturalmente natural.

Então esses processos que ocorrem nos espaços de trabalho, nas escolas, nos diversos espaços de produção de conhecimento, na mídia, no âmbito cultural, entre outros, por meio dos dispositivos estratégicos neoliberais, ampliam e interiorizam o fetichismo da mercadoria, assim como mascaram a realidade, o que reforça a aparência de naturalidade da barbárie do capitalismo. Mészáros (2006, 2008) afirma que esse processo de interiorização produz uma falsa consciência representada, que cultiva e reforça a autonomia individual em detrimento da solidariedade de classe. Portanto, revelar o caráter falseador das relações que estão sendo estabelecidas pode contribuir para restaurar os laços de solidariedade coletiva, a fim de no mínimo preservar os direitos democráticos. E até de construir laços de solidariedade de classe em busca da transformação social.

Para finalizar essas considerações, observamos no nosso estudo que a classe trabalhadora está lançada à própria sorte: “fadados a ter presas invisíveis do fetiche da mercadoria”. Assim, na atual conjuntura, as opções ficam entre “[...] sacrificar a vida ao trabalho ou sofrer as consequências de não ter trabalho” (JAPPE, 2013, p.12). Pois a sorte da classe trabalhadora enquanto a sociabilidade capitalista perdurar é sofrer uma expropriação constante, uma exploração sem controle e pobreza extrema.

Acrescentamos, também, diante dos questionamentos que apresentamos nestas considerações, que avaliamos como necessária a realização de novas pesquisas para ampliar interpretações e reflexões sobre o campo da aprendizagem profissional. Diante disso, temos algumas sugestões para estudos futuros: análise do currículo e dos materiais didáticos da aprendizagem; estudo sobre o trabalho docente na aprendizagem profissional; e análise do trabalho realizado pelos educadores com formação em Serviço Social, utilizando a entrevista como instrumento de coleta de dados.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, L. Uma década de promoção do trabalho decente no Brasil: uma estratégia de ação baseada no diálogo social. Organização Internacional do Trabalho. Genebra: OIT, 2015.
- ALMEIDA, M. S. A transição da escola para o mundo do trabalho constituída em objecto de estudo: uma abordagem teórico-metodológica. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 34, n. 94, p. 385-400, set.-dez., 2014. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 28 mar. 2019.
- ALVES, G. Trabalho e sindicalismo no Brasil: um balanço crítico da "década neoliberal" (1990-2000). *Rev. Sociol. Polit.* Curitiba, n.19, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>>. Acesso em: 19 jan. 2019.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- ANTUNES, C. *A educação em Mézáros: trabalho, alienação e emancipação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- ANTUNES, R. *Privilégio da servidão*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- _____. Prefácio. In: MESZÁROS, I. *Para além do Capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2011, p. 15-20.
- _____. *Sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- DIEESE. Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda 2016: Qualificação Profissional e Aprendizagem: livro 4/Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. São Paulo: DIEESE, 2017.
- ARROYO, M. G. Trabalho – educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.138-188.
- BARBOSA, R. N. de C. A alienação, a crise e os Manuscritos Econômicos Filosóficos: retomada do debate na formação intelectual. *Revista Textos e Contextos*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 291-301, jul./dez. 2014.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BAPTISTA, A. T. O jovem trabalhador brasileiro e qualificação profissional: a ilusão do primeiro emprego. In: SALES, A. M. (Org.). *Política Social, Família e Juventude: uma questão de direitos*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 131-146.
- BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. *Política Social: fundamentos e história*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BIHR, A. *Da Grande noite à alternativa*. São Paulo: Boitempo, 1999.

BOTTOMORE, T. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRASIL. Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude – Brasília: MTE, SE, 2011.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Decreto n. 9.579, de 22 de nov. 2018. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo federal que dispõem sobre a temática do lactente, da criança e do adolescente e do aprendiz, e sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Fundo Nacional para a Criança e o Adolescente e os programas federais da criança e do adolescente, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 nov. 2018.

_____. Decreto n. 5.598, de 01 dez. 2005. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2 dez. 2005.

_____. Decreto-Lei n. 5.452, de 01 mai. 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. *Diário Oficial de União*, Rio de Janeiro, 9 ago. 1943.

_____. Decreto n. 9.394, de 20 de dez. de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 jul. 2004.

_____. Decreto Nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts.39 a 42 da Lei Federal Nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1997.

_____. Decreto-Lei n. 5.091, de 15 dez. 1942. Dispõe sobre o conceito de aprendiz, para os efeitos da legislação do ensino. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 31 dez. 1942.

_____. Decreto-Lei n. 8.622, de 10 jan. 1946. Dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece deveres dos empregadores e trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 12 jan. 1946.

_____. *Portaria MEC nº 646/97, de 14 maio 1997*. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal Nº 9.394/96 e no Decreto Federal Nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da Rede Federal de Educação Tecnológica). 1997.

_____. Portaria n. 723, de 23 abr. 2012. Cria normas de avaliação de competências relativas à verificação da aptidão da entidade para ministrar programas de formação técnico-profissional que permitam a inclusão de aprendizes no mercado de trabalho. *Diário Oficial da União*, Brasília, 24 abr. 2012.

_____. Portaria nº 335, de 15 de maio de 2018. Aprovar o plano nacional de aprendizagem profissional, na forma do anexo a esta portaria. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 mai. 2018.

BRASIL. Portaria n 951, de 16 nov. de 2018. Institui Grupo de Trabalho para avaliar e discutir os conteúdos de formação humana e científica dos programas de aprendizagem previstos na Portaria MTE 723/2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 nov. 2018.

_____. Lei n. 10.097, de 19 dez. 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovado pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 01 de maio de 1943. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 2000.

_____. Lei n. 8.069, e 13 jul. 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 jul. 1990.

_____. *Manual da aprendizagem: o que é preciso saber para contratar o aprendiz* 9. ed. Brasília: MTE, SIT, SPPE, ASCOM, 2014.

_____. *Boletim da Aprendizagem Profissional – Ano 2015* [da] Secretária de Políticas Públicas de Emprego do Ministério do Trabalho. Brasil, 2015.

_____. *Boletim da Aprendizagem Profissional – Ano 2016* [da] Secretária de Políticas Públicas de Emprego do Ministério do Trabalho. Brasil, 2016.

_____. *Boletim da Aprendizagem Profissional – Jan a Set 2017* [da] Secretária de Políticas Públicas de Emprego do Ministério do Trabalho. Brasil, 2017.

_____. *Boletim da Aprendizagem Profissional – Jan a Dez 2017* [da] Secretária de Políticas Públicas de Emprego do Ministério do Trabalho. Brasil, 2017.

_____. *Boletim da Aprendizagem Profissional – Jan a Dez 2018* [da] Secretária de Políticas Públicas de Emprego do Ministério do Trabalho. Brasil, 2018.

_____. CNE/CEB. *Resolução Nº 4 de 08 de dezembro de 1999*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília. 1999.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista*. A degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

CIAVATTA, M. *Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores*. Rio de Janeiro: Lamparina, CNPQ, Faperj, 2009.

_____. *Gaudêncio Frigotto: um intelectual nos pequenos e nos grandes embates*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. Trabalho e educação: a questão da qualificação. In: SERRA, Rose (org.). *Espaços ocupacionais e serviço social: ensaios críticos*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012, p. 221-241.

CLEMENTINO, J. V. Aprendizagem Profissional: A Lei que promove trabalho decente para a juventude e desenvolvimento econômico e social. In: BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego (MTE); Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Mercado de trabalho: conjuntura e análise*, n.55 Brasília: Ipea: MTE, ago, 2013, p. 45-50.

COAN, M. Educação para o empreendedorismo como estratégia para formar um trabalhador de novo tipo. *Revisa Labor*, n. 9, v. 1, 2013.

CONSTANZI, R. N. *Trabalho decente e juventude no Brasil*. Brasília: Organização Internacional do Trabalho, 2009.

COUTINHO, C. N. O Estado Brasileiro: gênese, crise e alternativas. LIMA, J. C. F; NEVES, L. M. W (Org.). *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, p.173-200.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERREIRA, D. C. K. Educação, trabalho e suas mediações ao longo da história da humanidade nos diferentes modos de produção da existência. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 3, n. 2, p. 46-57, dez. 2011.

FERREIRA, R. O diálogo entre o Direito e o Serviço Social na Aprendizagem Profissional: as carpas sobem o rio. In: JOSVIK, M.; BLEY, R. B.; TRAUZYNSKI, S. C. (Org.). *Aprendizagem Profissional e Direitos Humanos: o direito fundamental dos jovens à profissionalização*. São Paulo: LTr, 2017, p. 53-63.

FERNANDES, F. *Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FONSECA, R. T. M. da. As formas de aprendizagem no Brasil: questões emergentes. In: JOSVIK, M.; BLEY, R. B.; TRAUZYNSKI, S. C. (Org.). *Aprendizagem Profissional e Direitos Humanos: o direito fundamental dos jovens à profissionalização*. São Paulo: LTr, 2017, p.15-29.

FONTES, V. *O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história*. Rio de Janeiro: EPSJV/ UFRJ, 2010.

FORTI, V. *Ética, crime e loucura: reflexões sobre a dimensão ética no trabalho profissional*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

FRIGOTTO, G. A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática. PENNA, F; QUEIROZ, F; FRIGOTTO, G. (Orgs.). *Educação Democrática: antídoto ao Escola Sem Partido*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018, p.15-31.

_____. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico social capitalista*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc., Campinas*, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FRIGOTTO, G. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANNI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005.p. 61-74.

_____.; CIAVATTA, M. (Org.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. São Paulo, Expressão Popular, 2016.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANNI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. p. 45-59.

_____. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1998, p.76-99.

GIANOTTI, J.A. Considerações sobre o método. In: MARX, K. *O Capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 86-108.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 7. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HARVEY, D. *O enigma do capital*. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. *17 contradições e o fim do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2016.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2018. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br>> . Acesso em: 23 fev. 2019.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br>> . Acesso em: 01 jun. 2019.

IPEA. Trabalho e Renda. Políticas Sociais: acompanhamento e análise. Diretoria de Estudos e Políticas Sociais. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Brasília: IPEA, 2017

_____. *Brasil: o estado de uma nação – mercado de trabalho, emprego e informalidade*, 2006 Paulo Tafner, editor. – Rio de Janeiro: IPEA, 2006.

JAPPE, A. *As aventuras da mercadoria: para uma nova crítica do valor*. 2. ed. Portugal: Antígona, 2013.

JINKINGS, I. Apresentação. In: MESZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008, p.10-14.

JOSVIK, M.; BLEY, R. B.; TRAUZYNSKI, S. C. (Org.). *Aprendizagem Profissional e Direitos Humanos: o direito fundamental dos jovens à profissionalização*. São Paulo: LTr, 2017.

KUENZER, A. Z. Exclusão incluyente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANNI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005, p.77-96.

LIMA, M. F. *Trabalho, reprodução social e educação em Lukács*. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

LOMBARDI, J. C. Educação e ensino em Marx e Engels. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42, ago. 2010.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACENO, T. E. *Educação e Reprodução Social: a perspectiva da crítica*. São Paulo: Instituto Luckács, 2017.

MANACORDA, M.A. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1996.

MANDEL, E. *Capitalismo tardio*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. *O Capital: crítica da economia política. Livro I*. 23. ed. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1996, v. 1.

_____. *Glosas críticas marginais ao artigo “O Rei da Prússia e a reforma social: de um prussiano”*. São Paulo, Expressão Popular, 2010.

_____. A lei geral da acumulação capitalista. In: *O capital*. Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, p. 715-749, v. 1.

_____. A mercadoria. In: *O capital*. Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008, p. 53-105, v. 1.

_____. *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Abril, 1982.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1992.

_____. *A ideologia alemã*. São Paulo: Moraes, 1984.

MESZÁROS, I. *Para além do Capital: Rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2011a.

_____. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2011b.

_____. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. *Estado, Classe e Movimento Social*. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, C. F. N. *O trabalho com grupos em serviço social: a dinâmica de grupo como estratégia para reflexão crítica*. São Paulo: Cortez, 2015.

NETTO, J. P. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011a.

_____. *Capitalismo Monopolista e Serviço Social*. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2011b.

_____. *Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64*. São Paulo: Cortez, 2010.

NETTO, J. P. *O que é marxismo*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____.; BRAZ, M. *Economia política: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2006.

NEVES, L. M. W. *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, F. de. *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

OIT. Trabalho decente. Disponível em: <<https://www.ilo.org/brasil/temas/trabalho-decente/lang--pt/index.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

_____. *Perspectivas Sociales y Del Empleo em el Mundo – Tendencias 2017*. Organização Internacional do Trabalho. OIT, 2017. Resumen ejecutivo. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasil/noticias/WCMS_615927/lang--pt/index.htm>. Acesso em: 26 jul. 2018.

_____. *Tendencias Mundial es Del Empleo Juvenil 2017: caminos hacia um mejor futuro laboral*. OIT, 2017. Resumen ejecutivo. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasil/noticias/WCMS_615927/lang--pt/index.htm>. Acesso em: 26 jul. 2018.

OIT. *Perspectivas Sociales y Del Empleo em el Mundo – Tendencias 2018*. OIT, 2018. Resumen ejecutivo. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_615927/lang--pt/index.htm>. Acesso em: 18 jan. 2019.

PIRES, A. A. M.; MOURA, D. G. de. Empreendedorismo, protagonismo e pedagogia de projetos: uma simbiose transdisciplinar. *VI ENPEC: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 2007.

POCHMANN, M. Trabalho e formação. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 491-508, maio/ago. 2012.

PRESTES, E.; VÉRAS, R. Educação, qualificação, trabalho e políticas públicas: campos em disputas. *Revista Lusófona de Educação*, Paraíba, n. 14, p. 45-59, 2009.

PRONKO, M. A. A OIT nos primórdios da institucionalização do ensino técnico profissional. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, jan/abr. 2003.

RAMOS, M. S.; STAMPA, I.; Políticas de Educação Profissional: naturalização das expressões da questão social. *Argumentum*, Vitória, v. 7, p. 74-88, 2015.

RODRIGUES, A. C. Empresas recorrem a multiplicadores internos para reduzir custos. Um conteúdo de você RH. *Revista Exame*. 06 dez 2017. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/negocios>> Acesso em: 05 jun 2019.

SALES, P. E. N. *Políticas para a capacitação profissional de jovens: estudo sobre as relações entre as atividades teóricas e práticas em um Programa de Aprendizagem*. 2010. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SAMPAIO, P. de A. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. *Serv.Soc. Soc.*, São Paulo, n. 112, p. 672-688, dez. 2012.

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

SAVIANNI, D. *Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. História, trabalho e educação: comentário sobre as controvérsias internas ao campo marxista. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 3, n. 2, p. 46-57, dez. 2011.

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

SILVA, T. R. Influências neoliberais na mudança das expectativas da juventude brasileira. 2011. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2011.

TONET, I. *Educação contra o Capital*. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

TROTSKY, L. *História da Revolução Russa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VENTURI, G.; TORINI, D. Transições do mercado de trabalho de mulheres e homens jovens no Brasil. Organização Internacional do Trabalho. - Genebra: OIT, 2014