UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Mestrado em Educação

LEONARDO PRATES BRUGNEROTTO

TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA LEITURA CRÍTICA A PARTIR DO CONCEITO DE TRABALHO SUJO

ITATIBA-SP
2026

LEONARDO PRATES BRUGNEROTTO – RA: 202451394

TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA LEITURA CRÍTICA A PARTIR DO CONCEITO DE TRABALHO SUJO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos

Orientador: Allan da Silva Coelho

ITATIBA

2026

371.13 Brugnerotto, Leonardo Prates.

B915t Trabalho e educação: uma leitura crítica a partir do conceito de trabalho sujo / Leonardo Prates Brugnerotto. – Itatiba, 2026.

64 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.

Orientação de: Allan da Silva Coelho.

1. Trabalho sujo. 2. Educação. 3. Neoliberalismo.

4. Trabalho docente. I. Coelho, Allan da Silva. II. Título.

Sistema de Bibliotecas da Universidade São Francisco – (SIBUSF) Ficha catalográfica elaborada por: Karen Viana de Oliveira - CRB-8/10956

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

Leonardo Prates Brugnerotto defendeu a dissertação intitulada “Trabalho e Educação: Uma leitura Crítica a partir do conceito de trabalho sujo” aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco - USF em 28 de setembro de 2026, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Allan da Silva Coelho

Orientador e Presidente

Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia

Examinadora

Prof. Dr. Frederico Lyra de Carvalho

Examinador

Aos meus pais que abriram as portas do caminho pelo qual passei.

Aos profissionais da educação que permanecem construindo uma educação libertadora mesmo em um sistema que os obriga a fazer o contrário.

A Steffany, que me acompanha no caminho do horizonte.

BRUGNEROTTO, Leonardo Prates. **Trabalho e educação: uma leitura crítica a partir do conceito de trabalho sujo.** Dissertação (Mestrado em Educação). 2026. 64p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMO

O presente trabalho, financiado pela CAPES[1], está inserido na linha de pesquisa “Educação, Sociedade e Processos Formativos” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco. O objetivo geral desta pesquisa é investigar como se manifesta a lógica do trabalho docente a partir do conceito de trabalho sujo (*sale boulot*), buscando criticar como ela molda as condições laborais de professores(as) mimetizando formas empresariais de gestão e consequentemente, influenciando na concepção de educação com ênfase na rede pública. A abordagem teórica fundamenta-se nos conceitos de trabalho de Marx e Dussel, na teoria crítica de Paulo Arantes, sobretudo com o conceito de trabalho sujo e zonas de espera associadas a racionalidade neoliberal que vai se infiltrando em diferentes aspectos da vida cotidiana. Adotamos a metodologia de cunho qualitativo e bibliográfico, estruturada a partir do estruturalismo genético de Lucien Goldmann, conforme recebido e reestruturado por Michael Löwy. Esse método permite uma análise dialética que busca uma fundamentação histórica dos fenômenos educacionais compreendidos enquanto partes de uma totalidade estruturada. Os estudos aqui apresentados apontam para a crítica da formulação de certos aspectos de uma educação que funcionaria na melhor hipótese como um laboratório de sofrimento psíquico. Impulsionado por reformas empresariais de um capitalismo acadêmico, o ensino público se encontra submetido a uma gestão burocrática, punitiva e instrumentalizada que exige dos docentes o cumprimento constante de metas e avaliações. Esse arranjo desvincula a vocação docente de sua finalidade pedagógica para atender aos interesses de mercado, configurando o trabalho docente contemporâneo como um verdadeiro "trabalho sujo" que promove a alienação, o esvaziamento do sentido e o adoecimento físico e psíquico.

Palavras-chave: Trabalho sujo; Educação; Neoliberalismo; Trabalho docente.

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

BRUGNEROTTO, Leonardo Prates. **Work and education: a critical reading based on the concept of dirty work.** Dissertation (Master's in Education). 2026. 64p. Graduate Program in Stricto Sensu Education, Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

ABSTRACT

This study, funded by CAPES[2], is part of the research line "Education, Society, and Formative Processes" of the Graduate Program in Education at the University of São Francisco. The overall objective of this research is to investigate how the logic of teaching work manifests itself through the concept of dirty work (*sale boulot*), seeking to critically examine how this logic shapes teachers' working conditions by mimicking corporate management practices and, consequently, influencing conceptions of education, particularly in the public school system. The theoretical framework draws on Marx's and Dussel's concepts of labor, as well as Paulo Arantes's critical theory, especially his concepts of dirty work and waiting zones, associated with a neoliberal rationality that gradually permeates different aspects of everyday life. We adopt a qualitative, bibliographic research methodology grounded in Lucien Goldmann's genetic structuralism, as received and restructured by Michael Löwy. This method enables a dialectical analysis that seeks to establish a historical grounding for educational phenomena, understood as parts of a structured totality. The analyses presented here point toward a critique of certain aspects of an educational model that, at best, would function as a laboratory for psychological suffering. Corporate reforms associated with academic capitalism subject public education is subjected to bureaucratic, punitive, and instrumentalized management that demands the constant fulfillment of targets and performance evaluations from teachers. This arrangement disconnects the teaching vocation from its pedagogical purpose in order to serve market interests, rendering contemporary teaching work a form of "dirty work" that fosters alienation, the erosion of meaning, and physical and psychological illness.

Keywords: Dirty work; Education; Neoliberalism; Teaching work.

[2] This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10
CAPÍTULO I 17
O TRABALHO EM DISPUTA: DO SENTIDO ONTOLÓGICO AO TRABALHO SUJO 17
1.1 O CONCEITO DE TRABALHO 17
1.2 O TRABALHO DENTRO DO CAMPO EDUCACIONAL 23
1.3 O CAPITALISMO ACADÊMICO 30
1.4 O CONCEITO DE TRABALHO SUJO 38
1.5 O CONCEITO DE TRABALHO SUJO EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO 45
CAPÍTULO II 51
TRABALHO SUJO E TRABALHO DOCENTE 51
2.1 TRABALHO SUJO E A BANALIDADE DO MAL 51
2.2 UMA POSIÇÃO SECTÁRIA 54
2.3 O TRABALHO SUJO E AS ZONAS DE ESPERA 57
2.4 PACIFICAÇÃO E EDUCAÇÃO 63
CONSIDERAÇÕES FINAIS 74
REFERÊNCIAS 76

INTRODUÇÃO

As concepções de educação sempre estão em disputa. O Ensino Médio das escolas brasileiras foi formalmente reformado durante o governo de Michel Temer em 2017 e apesar de passar por pequenas modificações em governos subsequentes não teve alterações fundamentais de seu escopo. Tais reformas estão longe de ser um consenso e, para muitos, não necessariamente implicam melhorias educacionais para os jovens em geral. Com ênfase em permitir uma maior autonomia para os estudantes tornando-os protagonistas da própria educação e incentivando práticas empreendedoras, a educação dos reformadores empresariais da educação ganha espaço com o álibi de quem pretende oferecer mais liberdade aos estudantes. Segundo (Andria,n; Coelho 2023), a hegemonia neoliberal está marcada pela lógica das chamadas reformas empresariais, em que o setor privado pretende atuar nos fundamentos da educação, talvez com a finalidade de extrair capital da formação e formar melhor o capital humano.

A educação regida pela burocracia instrumental parte de uma racionalidade do trabalho neoliberal que se espalha para muito além dos planos teóricos para a economia e migra para diferentes esferas da vida pública, incluindo a educação. Este é o campo de nosso estudo: a relação entre trabalho e educação sob a hegemonia neoliberal, em um contexto de disputa acirrada sobre as diversas concepções de educação.

A racionalidade burocrática reforçada pelas tecnologias de vigilância, segundo a socióloga da educação Selma Venco, impõe um processo de “uberização” da lógica laboral. Na plataforma da empresa Uber, isto é, na uberização, os trabalhadores motoristas estão sempre submetidos a avaliações a cada tarefa. De forma análoga,

> no caso dos professores, tem-se a avaliação homogênea do aprendizado dos estudantes, mensurada por testes padronizados e atrelada às formas de controle, que se sofisticam e se redesenham. A tentativa de prescrição do trabalho intelectual, por meio de cadernos cujo texto é invariavelmente elaborado em tempo verbal imperativo, mais do que sugerir atividades, induz a condutas didáticas e de conteúdo aos docentes (Venco, 2019, p. 8).

Esse processo de avaliação constante incentiva o zelo necessário para se fazer o trabalho, o que aparentemente seria sinônimo de produtividade se torna um desvio no caso da educação, sendo que a atenção e o foco dos trabalhadores da educação se concentram agora na execução do trabalho burocrático, a perfeita execução de trabalhos prescritivos, o que pode ser compreensível levando em conta toda a pressão de avaliação a que os membros

da rede educativa são expostos e o medo que isso gera. Por outro lado, como resultado desse processo temos que o trabalho educativo propriamente dito é relegado ao segundo plano.

De forma análoga e complementar, ao falar sobre a reforma do ensino médio e plataformização da educação, temos um cenário em que a educação contemporânea sofre mudanças centralizadas em uma gestão burocrática que agora conta com novas tecnologias, burocratização por meio de plataformas que leva a educação ao cume da instrumentalização, a *hiperburocratização* (Alvez; Barbosa, 2023). Assim, se estabelece uma estrutura hierárquica conflitante com formas de gestão democráticas, que segundo a legislação vigente, deveriam reger e organizar a educação no Brasil.

Os autores (Alves; Barbosa, 2023) argumentam que a nova gestão que coloca as novas tecnologias como soluções para velhos problemas na educação o faz a partir de premissas vazias, como se as tecnologias fossem por si mesmas neutras e implicassem assim em melhorias. O cenário resultante é a criação de novos problemas burocráticos e a desumanização dos processos organizacionais na educação, onde se desvanece a face humana do supervisor que, por sua vez, é substituída pela projeção digital imperativa e silenciosa das plataformas.

Para o pesquisador Ângelo Souza (2009) a divisão de poder nesse caso se dá a partir da definição weberiana de poder que o entende como uma disputa e não da arendtiana que buscaria a ação coletiva para a construção de uma vontade comum, princípio para uma *gestão democrática*.

Também a partir das reformas empresariais, o filósofo Christian Laval (2019) ao discorrer sobre a escola na França expõe as dificuldades que se apresentam para a educação que vai se tornando cada vez mais burocrática. Cabe dizer que apesar da atlântica distância, a nova forma de gestão que toma controle das escolas se apresenta com características análogas ao que podemos encontrar no Brasil:

> quanto à centralização burocrática que caracteriza a educação pública francesa, há muito tempo ela produz um espírito de casta, preserva o menosprezo das esferas superiores por uma base considerada incapaz ou imóvel, o autoritarismo do chefe, o fetichismo da regulação, e no geral, uma irritação generalizada do funcionalismo e dos cidadãos que pode tornar bastante sedutoras soluções liberais extremas (Laval, 2019, p. 20).

Cria-se uma gestão que não possui característica democrática, já que o diálogo para a construção da vontade comum é impossibilitado pela burocracia hierárquica e a imperatividade processual reforçada pelo uso das plataformas.

É em um contexto de um novo tempo do mundo no qual se exige uma nova forma de gestão do trabalho que se utiliza de uma racionalidade meramente instrumental,

> Sob a pressão da concorrência interiorizada em seu nível histórico máximo, de um jeito ou de outro todos acabam arregimentados para o serviço da 'colaboração', que não funciona se não insensibilizar seus agentes através de mil expedientes e armadilhas defensivas (Arantes, 2014, p. 33).

Nesse cenário os trabalhadores da educação são coagidos a aceitar processos de violência, seja ela física ou psicológica cada vez com mais naturalidade, dessa maneira podemos dizer que o processo gerencial que guia o trabalho educacional está mais próximo de uma forma autoritária do que a democrática. Temos ciência de que tal posição crítica que é capaz de observar a educação como uma forma de dominação pode tomar alguns de espanto, no entanto temos de ter em mente que a educação é uma prática que possui uma função de formar e o que se forma é algo em disputa, podendo inclusive formar para o mal. Buscamos sempre o melhor, inclusive quando pensamos no importante papel de formador associado à atuação dos professores mas como nosso trabalho propõe uma crítica ao modelo de educação atual temos de falar de como ela realmente é antes de dizer como deveria ser.

Colocados nesse contexto atual de um trabalho que oprime os trabalhadores da educação, podemos também dialogar com Paulo Freire (2019) que nos provoca a perceber uma estrutura em que formas de controle como a conquista, invasão cultural e manipulação surgem a partir de mitos de uma classe opressora e são usadas de maneira a oprimir as pessoas impedindo que elas se tornem sujeito do seu próprio trabalho e do seu próprio mundo, de forma que "a manipulação se faz por toda a série de mitos a que nos referimos. Entre eles, mais este: o modelo que a burguesia se faz de si mesma às massas com possibilidade de sua ascensão" (Freire, 2019, p. 198). Propomos pensar aqui uma aproximação entre o conceito de invasão cultural com o conceito de trabalho sujo, pois como veremos a seguir, quando se coloca para o trabalhador a imagem de um líder ou chefe que coincide com a mesma pessoa que o explora, o resultado desse processo pode até ser uma identificação do oprimido como opressor.

A pergunta latente aqui é, então, como podemos permitir que as pessoas não sejam tratadas como coisas e pelo contrário, possam ser de fato tratadas enquanto sujeitos humanos e livres? Paulo Freire afirmou que

> somente na medida em que os homens criam o seu mundo, que é mundo humano, e o criam com seu trabalho transformador, eles se realizam. A realização dos homens, enquanto homens, está, pois, na realização deste mundo. Desta maneira, se seu estar no mundo do trabalho é um estar em dependência total, em insegurança, em ameaça permanente, enquanto seu trabalho não lhe pertence, não podem realizar-se. O trabalho não livre deixa

> de ser um quefazer realizador de sua pessoa, para ser um meio eficaz de sua "reificação" (Freire, 2019, p. 195).

No entanto este caminho tem suas considerações e dificuldades. Temos de levar em consideração que os humanos em uma sociedade em que o neoliberalismo tenta a todo o tempo dominá-los de diversas formas "estão sob a uma sobredeterminação de uma cultura da dominação que os constitui como seres duais" (Freire, 2019, p. 213). Isso quer dizer que existe em nós esse mesmo ser que oprime. Faz-se necessário então combater não apenas a opressão externa, mas também a interna, de caráter psicológico. Para usar um vocábulo freiriano, carregamos em nós um hospedeiro do opressor. Daí a dificuldade em se fazer uma educação que não seja dominadora.

Sobre as pessoas que, percebendo sua atuação numa sociedade injusta e buscando agir de forma diferente Freire fala: "Sentem a necessidade de renunciar à ação invasora, mas os padrões dominadores estão de tal forma metidos 'dentro deles', que essa renúncia é uma espécie de morrer um pouco" (Freire, 2019, p. 201). Esse processo que exige a superação da dualidade oprimido e opressor implica que se estamos nesse processo, somos ainda opressores e de certa maneira temos que deixar de ser quem somos, um processo que como Freire mesmo retrata, pode gerar medo, mas não qualquer medo, medo da liberdade que por sua vez pode levar a uma postura evasiva diante de situações que levariam ao confronto dessa face opressora.

O desafio então é fazer o contrário, se na ação antidialógica se mistifica a realidade para assim manter a opressão, a ação dialógica é exigige uma colaboração em que os sujeitos problematizam a realidade para se libertarem. Recordando a Freire (2019), enquanto uma classe opressora mitifica o mundo, os sujeitos em processo de libertação o problematizam para a sua desmistificação.

Para alcançar o propósito da pesquisa de analisar a lógica do trabalho docente a partir do conceito de trabalho sujo (*sale boulot*) a pesquisa desdobra-se nos seguintes objetivos: 1) Investigar a gênese e o sentido ontológico do trabalho a partir das contribuições teóricas de Karl Marx, Enrique Dussel e Daniel Bensaïd, contrapondo-o à lógica do trabalho abstrato e instrumental própria da racionalidade capitalista; 2) Analisar o conceito de capitalismo acadêmico e de trabalho sujo formulado por Paulo Arantes, compreendendo-os como chaves analíticas fundamentais para decodificar a violência estrutural que invade as instituições de ensino; 3) Examinar as incidências das reformas empresariais e da plataformização na educação pública com destaque para as transformações recentes no Ensino Médio, identificando como a imposição de metas, avaliações padronizadas e controles burocráticos convertem o espaço escolar em zonas de espera e laboratórios de sofrimento psíquico; 4)

Criticar a transformação do ofício docente em um "trabalho sujo" de contenção e pacificação social, articulando as categorias de Paulo Arantes com o pensamento do campo educacional para evidenciar a expropriação da práxis pedagógica em favor dos interesses de mercado.

Para este trabalho adotamos a metodologia de cunho qualitativo e bibliográfico partindo do *estruturalismo genético* do filósofo e sociólogo Lucien Goldmann que foi utilizado por Michael Löwy que o reestrutura dentro de sua obra. Assim utilizaremos a forma do conceito a partir da obra de Löwy que analisa a educação contemporânea partindo de conceitos como o de *trabalho sujo* de Paulo Arantes que estão em consonância com o tipo de trabalho que podemos observar no meio educativo. Nesta seção apresento os referenciais metodológicos que guiam essa investigação e a razão desse duplo nome.

O *estruturalismo genético* se apresenta para o sociólogo marxista Michael Löwy (2016) como a definição que Goldmann utiliza para a dialética marxista, que, no entanto se diferenciaria de outras perspectivas de sua época inclusive as marxistas, pois, elas analisariam uma estrutura que fecharia metodologicamente a dimensão histórica dos fatos sociais e na tentativa de explicar a realidade a partir dessa estrutura perene, torna-se não só impalpável cientificamente como incapaz de explicar a realidade. Pois esse seria um processo contínuo e dialético de estruturação e desestruturação.

Ao seu estruturalismo, Goldmann adiciona a categoria da totalidade em sua metodologia, isso quer dizer que todo fenômeno social ou cultural deve ser observado como pertencente a uma totalidade maior e essa totalidade, por sua vez, que deve ser vista como uma estrutura. Löwy dirá então que:

> O estruturalismo genético é, portanto, um método que procura analisar totalidades estruturadas, e que procura observar qual é a dialética entre o todo e as partes, entendendo que é impossível compreender a totalidade sem a articulação das suas partes, sem perceber o lugar que elas ocupam nas relações que constituem a estrutura total (Löwy, 2016, p. 26).

Assim a concepção do estruturalismo genético busca analisar dialeticamente estruturas significativas para a compreensão de fenômenos culturais e sociais não apenas dentro de sua estrutura, mas também dentro de sua gênese.

A análise propriamente dita passa pelo conjunto da compreensão e explicação. A primeira busca “entender a estrutura significativa imanente de um objeto de estudo, qualquer que ele seja” (Löwy, 2016, p. 26). Por exemplo, o próprio Löwy utiliza o caso de dois pedaços de madeira com um prego no meio, para entender o sentido imanente desse objeto é compreender que esse objeto é uma cruz e está carregado com um significado simbólico e religioso nesse caso. Essa é a estrutura imanente do objeto. No entanto é também necessária

a explicação, já que em um contexto mais amplo a cruz passa a ser apenas um elemento. Se essa cruz nos aparece na parede de uma igreja, no colar de alguém, nos sinais com as mãos, e em suas diferentes formas de manifestação então será o contexto em que ela aparece que lhe vai permitir explicar seu significado e o porquê de ele ali se encontrar.

> deste modo, quando explicamos a função de um objeto, não apenas compreendemos seu significado, como também o porquê de ele estar ali situado, a sua função, e o seu relacionamento com a totalidade mais ampla, no caso, a Igreja. A ideia de Goldmann é de que a compreensão é a análise interna, da significação imanente de um objeto social ou cultural, e a explicação se faz quando se insere este objeto, esta totalidade limitada, parcial, em uma estrutura mais ampla." (Löwy, 2016, p. 27).

Temos então o objetivo desse jogo dialético circular entre compreensão e explicação, o de integrar totalidades particulares em mais amplas até que se revele uma totalidade relevante para o estudo em questão e permita que se reinicie o ciclo, em que esse fenômeno pode ser analisado como parte de uma totalidade maior.

Até agora pudemos entender a parte do estruturalismo, mas e quanto ao genético? Ele se deve por um lado que não se pode compreender uma estrutura sem sua gênese, e por outro, devido a influência da epistemologia de genética de Piaget, apesar dessa influência que levou Goldmann a usar o termo estruturalismo genético o que ele queria dizer com

> genético é, na realidade, a mesma coisa que histórico. O que ele designa como gênese é o processo de constituição histórica do objeto, da totalidade, da estrutura. Nesse sentido, para Goldmann, na realidade, o que se chama de estrutura deve ser entendido como um processo, um processo de estruturação, um processo genético de formação de estrutura, seguido de um processo de desestruturação (Löwy, 2016, p. 29).

Por essa razão Löwy prefere mais o conceito de história, pois sua gênese está ligada com o a origem, isto é, com o passado e, portanto, com a história. O que implica numa linha temporal muito mais ampla da qual o método de Goldmann se beneficia. Por fim podemos dizer que em oposição a outras metodologias não históricas o estruturalismo genético é um método dialético-histórico e portanto, necessariamente histórico que deve "entender a historicidade das estruturas" (Löwy, 2016, p. 30).

A escolha em utilizar os textos de Arantes se deve à percepção de que esse filósofo pode ter contribuições para o entendimento do trabalho no campo da educação que ainda não são bem desenvolvidas. Tanto que, estabelecemos um marco teórico a partir do conceito de capitalismo acadêmico sugerido por Paulo Arantes, relacionando-o às reformas empresariais na educação para esclarecer qual tipo de educação pretendemos criticar aqui. Portanto nossa

intenção aqui não é somente de explicar uma parte da obra de Arantes, mas primeiramente, colocá-la em diálogo com o campo educacional.

A presente dissertação foi dividida em dois capítulos pois julgamos que uma fundamentação teórica (capítulo I) aliada ao diálogo crítico estabelecido a partir das distintas concepções de trabalho e também de educação (capítulo II) se faz suficiente para atingir a proposta dessa dissertação, que é utilizar o conceito teórico de trabalho sujo para então criticar a concepção de trabalho docente manifesta no modelo de educação neoliberal.

No primeiro capítulo objetivamos realizar uma revisão teórica do conceito de trabalho a partir das obras de autores como Marx, Dussel, Bensaïd e Löwy, definindo-o como uma forma consciente de transformar a natureza enquanto desenvolve e realiza as potencialidades humanas. Também apresentamos uma visão de trabalho a partir da pedagogia histórico-crítica, aproveitando sua crítica à visão hegemônica de trabalho que é fundamentalmente neoliberal. Por fim, mapeamos bibliograficamente como o conceito de trabalho sujo foi utilizado em pesquisas, principalmente nas humanidades, para então apresentar o conceito de trabalho sujo desenvolvido por Paulo Arantes.

No segundo capítulo intencionamos aprofundar e relacionar o conceito de trabalho sujo com o trabalho docente. Perguntamo-nos se os professores realizam um “trabalho sujo”, dialogaremos com conceitos como invasão cultural, zonas de espera, pacificação e particularmente com o trabalho sujo com o intuito de analisar e criticar toda uma estrutura multifacetada que vai moldando a concepção de educação das escolas públicas e privadas, reforçando que aqui nosso foco é dialogar primeiramente com as reformas das escolas públicas, pois, apesar do ensino público e privado estarem submetidos a mesma lei de diretrizes e bases da educação brasileira, na prática há distinções em sua aplicação que, por sua vez, não serão abordadas diretamente neste trabalho.

CAPÍTULO I

O TRABALHO EM DISPUTA: DO SENTIDO ONTOLÓGICO AO TRABALHO SUJO

O presente capítulo tem a finalidade de construir a base teórica para investigar as reformas educacionais realizadas pelo capital. Com base na análise do conceito de trabalho em autores como Marx, Dussel, Bensaïd e Löwy, entendemos que o trabalho nesse campo teórico possui uma dimensão que permitiria o desenvolvimento das potencialidades humanas. Realizamos um breve diálogo com a pedagogia histórico-crítica, embora esse não seja a nossa linha teórica, o diálogo foi importante para situar o conceito de trabalho dentro de uma linha teórica da educação.

Nesse cenário introduzimos o conceito de capitalismo acadêmico de Paulo Arantes para estabelecer um marco teórico que caracterize a educação que pretendemos criticar. Realizamos uma revisão bibliográfica para investigar como o conceito de trabalho sujo está sendo utilizado em pesquisas e, particularmente, na área de educação. Por fim, em face de diferentes concepções do conceito de trabalho sujo desenvolveremos o conceito a partir da obra de Arantes.

1.1 O CONCEITO DE TRABALHO

Para este trabalho, no qual temos como objetivo estabelecer uma relação crítica entre a categoria de trabalho sujo (*sale boulot*) e educação, precisamos antes construir uma base conceitual que nos permita estabelecê-la com fundamentos sólidos. Para tal, buscaremos retomar a utilização do conceito de trabalho por Marx, este que possui uma vasta e influente obra sobre o trabalho na sociedade capitalista. Também recorreremos a outros autores como Bensaïd, Dussel e Löwy que conceituam o trabalho a partir de Marx e agregam novos aspectos para o conceito, de forma que suas elaborações teóricas enriquecem a discussão conceitual acerca do trabalho na sociedade moderna e neoliberal.

O conceito de trabalho sofreu várias mudanças historicamente e mesmo dentro de sistemas filosóficos seu sentido pode não ser unívoco. É o caso da obra de Marx, para o

quem, segundo Vaccaro (2015), o conceito de trabalho pode ter vários sentidos, não sendo apenas uma atividade econômica, mas antes um elemento que permitiria até uma diferenciação entre seres humanos e outras espécies. Diferentemente de animais que agiriam como resposta a instintos biológicos, o ser humano possui a capacidade de ideação do seu objetivo antes de realizá-lo, de forma que diferentemente dos animais, seu manejo da natureza se apresenta de maneira consciente. Como diriam Marx e Engels aqui citados por Vaccaro:

> Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material (Vaccaro, 2015, p. 362).

O trabalho em lato sensu segundo o filósofo francês Daniel Bensaïd (2000), designa a atividade humana que permite exprimir a individualidade de quem a exerce, a partir do uso das faculdades humanas como dos músculos, dos sentidos, das mãos, etc, sem que haja necessariamente preocupação com a utilidade do que se faz. Esse trabalho atua como intermediário entre a "humanidade e natureza que faz de um produto natural um objeto social" do mesmo modo que "um conversor de energia, que permite a reprodução e desenvolvimento da espécie pela transformação das energias naturais e diversificação das necessidades sociais" (Bensaïd, 2000).

Bensaïd (2000) nos convida a sonhar com Marx aquilo que poderíamos produzir como seres humanos, de maneira que, no próprio fazer da produção o ser humano realizaria a sua própria individualidade, podendo assim se alegrar com o exercício da sua potencialidade exibida naquilo que produzimos ao se reconhecer enquanto uma potência que se faz ato. O usufruto do trabalho feito, por sua vez, também geraria alegria espiritual por intermédio do atendimento de necessidades humanas particulares ou de algum outro. O trabalho atuaria como uma mediação própria do gênero humano que permitiria reconhecimento de uma parte indispensável a cada humano. Bensaïd cita o seguinte fragmento de Marx para sumarizar sua concepção antropológica sobre o trabalho:

> Terei a alegria de ver que o que a minha vida produz serve à realização da tua, ou seja, de realizar na minha actividade particular a universalidade da minha natureza, a minha sociabilidade humana. Então, as nossas produções serão outros tantos espelhos nos quais os nossos seres irradiarão um para o outro (Bensaïd, 2000).

Temos assim uma constituição do ser humano enquanto ser social quando ele é capaz de realizar suas atividades no trabalho, ao mesmo tempo que realiza uma dissociação do

ambiente natural não permanecendo atado às atividades simplesmente naturais, esse apartamento da natureza lhe permite criar uma sociedade não apenas em sentido biológico mas também social (Vaccaro, 2015). Temos então que Marx entende o trabalho como mediador de produção das próprias sociedades. O filósofo da libertação Enrique Dussel, argentino radicado no México, coaduna com a noção de que para Marx há uma íntima relação entre trabalho e construção social, pois a cultura se basearia em um tipo específico de trabalho que por sua vez criaria uma cultura específica.

> Não é por outra razão que 'agri-cultura' era estritamente 'o trabalho da terra' já que 'cultura' tem sua origem etimológica no latim 'culto', no sentido da consagração da terra. A poética material fruto físico do trabalho e o mítico, criação simbólica, são produções culturais uma exteriorização objetiva do subjetivo, ou melhor, do intersubjetivo e comunitário (Dussel, 2015, p. 54).

Dialogando com Hegel, Marx reconhece o trabalho como uma suspensão da natureza com suas leis, diante do eu.

> É, pois, nítido que este pensamento filosófico de Marx sofreu forte influência das ideias de Hegel, para quem o trabalho era o elemento que viabiliza a mediação entre a carência particularizada de um homem e a satisfação de tal carência através da geração de produtos [...] Em outras palavras, Hegel sustentava que a transferência das energias para o objeto de trabalho formava a consciência do indivíduo produtor e permitia a sua emancipação (Vaccaro, 2015, p. 362).

Nesse momento há de se fazer uma distinção essencial, embora o trabalho possua esse caráter ontológico de autorealização, Hegel teria apenas compreendido um aspecto positivo do trabalho que o apreende enquanto confirmação da própria essência "e não como a essência que se nega por meio do capital" (Vaccaro, 2015, p. 363). A seguir, apresenta-se a análise histórica de como se apresentava o trabalho na sociedade industrial onde se manifesta o aspecto exploratório do capitalismo.

Na realidade histórica o trabalho deixa de ser uma expressão criativa que fundamenta o ser humano para tornar-se um trabalho abstrato, esse trabalho não realiza, mas anula o potencial humano, o que seria passagem para a emancipação na verdade torna-se uma forma de exploração do trabalho humano. O trabalhador é gradativamente reduzido à condição de ferramenta, máquina, perde-se o sentido real daquilo que se produz.

No capitalismo o trabalho é alienado. Essa é a condição em que se aparta o aspecto ontológico e social do trabalho, como ressalta Vaccaro, a ideação prévia é separada da execução, pois o trabalhador não exerce sua autonomia criativa, ele apenas atende a ordens e realiza projeto de outros. Despertamos com Bensaïd:

> É que na sociedade realmente existente nós não produzimos ainda como seres humanos. O trabalho efectivo não é um trabalho amoroso, erotizado, mas sim um trabalho constrangido, alienado: o trabalho abstracto, correspondente, segundo o vocabulário tayloriano, a uma 'leal jornada de trabalho' de um 'homem mediano'. Reduzido a um tempo de trabalho uniforme e indiferenciado, este trabalho é 'por assim dizer desprovido de toda a qualidade', na expressão de Marx (Bensaïd, 2000).

Na sociedade do capital não há mais espaço para a manifestação de gosto próprio, salvo enquanto limitadas opções de consumo, as preferências pessoais abrem espaço para obrigações, ao mesmo tempo as necessidades naturais o colocam à mercê desse trabalho.

A crítica central feita por Marx ao capitalismo não é a injustiça na distribuição da riqueza, mas como ressalta Vaccaro ao citar Erich Fromm -

> é a perversão do trabalho, convertendo-o em trabalho forçado, alienado, sem sentido – por conseguinte, a transformação do homem em uma 'monstruosidade aleijada'. O conceito marxista do trabalho como expressão da individualidade do homem é expresso sucintamente em sua visão da abolição completa da sujeição do homem a vida inteira a uma única ocupação. Visto que a meta do desenvolvimento humano é a do desenvolvimento do homem total e universal, o homem tem de ser emancipado da influência mutiladora da especialização (Vaccaro, 2015, p. 370).

A cultura do trabalho tem no capital tamanha centralidade a ponto de o ser da pessoa se estabelecer na linguagem em relação àquilo que se faz no trabalho, se é professora, é engenheiro, é enfermeiro. Na perspectiva do capital o ser só se manifesta a partir e para o trabalho, se aparta da humanidade para ser ferramenta. Em parte, a tragédia do capital consiste justamente no processo de divisão do trabalho que reduz a potência humana de criação limitando-a a uma funcionalidade produtiva. Como reforça Vaccaro ao citar Marx, não é apenas mercadoria que o trabalho produz, ele também produz a si e o trabalhador como mercadoria.

O trabalho abstrato apresenta um aspecto lógico e quantitativo advindo da física e da astronomia, "o tempo da física medido pelos relógios é uma abstração. Medido pelo tempo, o trabalho tomaria de empréstimo ao seu instrumento de medida uma característica essencial, a abstração" (Bensaïd, 2000). A atenção às características individuais de produção se esmaece, e elas são conformadas a uma medição do relógio, simplesmente quantitativa, uma forma simplificada e generalizada de criar riqueza.

Com o avanço das necessidades de acumulação do capital, aumentam-se os esforços para dominar o tempo de trabalho, como cita Löwy:

> O conflito em torno da regulação da jornada de trabalho é “uma luta de vários séculos entre o capital e o trabalho” e “não se trata de uma questão jurídica: entre os dois direitos que se afrontam, o do proprietário dos meios de produção e o daqueles que possuem apenas seus braços, é ‘a força que decide’ (Löwy, 2017, p. 20).

A decisão do resultado desse embate dependeria das forças sociais e políticas das classes sociais. Nesse conflito entre as classes “a forma mais simples assumida pela resistência operária é simplesmente a recusa em trabalhar mais” (Löwy, 2017, p. 20). Ou seja, é o mais forte que possui o controle do tempo de trabalho.

Seguindo a Löwy, o próprio Marx se utiliza da alegoria, para falar do caráter desumano e insaciável do capital comparando-o com um vampiro, a monstruosidade insaciável, apesar do julgamento moral a imagem tem um sentido particular. Nesse sentido Löwy cita Marx para reforçar o caráter parasitário do capital: “o capital é trabalho morto ‘na forma de máquinas, edifícios, dinheiro’ que suga o trabalho vivo do operário” (Löwy, 2017, p.15). Esse trabalho morto é justamente “o trabalho das gerações precedentes acumulados na forma de técnicas e saberes” (Bensaïd, 1999). Dessa maneira o capitalista industrial busca por qualquer meio a extensão máxima da jornada de trabalho, de forma análoga aos escravagistas. A extensão da jornada de trabalho se dá diante da necessidade de parasitar o trabalho vivo, que por sua vez é única fonte possível de mais-valia. Assim temos que o capital se estabelece em uma relação parasitária, com a expansão do trabalho morto que por sua vez absorve o trabalho vivo, exigindo o trabalho máximo, a maior jornada possível que pode extrair do trabalhador.

Há em Marx um exercício crítico acerca do papel do trabalhador no sistema capitalista de produção e reprodução da vida, mas, para além disso existe aqui uma postura ética, a tomada de partido do proletariado.

> Uma vez que tal crítica (da economia burguesa) representa uma classe, ela apenas pode representar aquela cuja missão histórica é revolucionar o modo de produção capitalista, e, finalmente, abolir as classes sociais: o proletariado (Marx, 1873, apud Löwy, 2017, p. 12).

Não há aqui uma mistura entre juízos de valor e julgamentos de fato, mas antes o uso de um método dialético por parte de Marx, em que a “compreensão, explicação e valoração são rigorosamente inseparáveis (Löwy, 2017, p. 13)”. E para além desse compromisso ético, no capítulo X do livro “O Capital” há algo que poderia ser chamado de força cognitiva da indignação, como argumenta Löwy. Sem essa indignação a obra de Marx não teria a mesma acuidade, sendo esta a potência no processo de produção de conhecimento em O Capital.

A indignação ética como observa Löwy ao citar a nota de David Harvey em seu curso sobre o capital,

> a questão da jornada de trabalho, tão importante para Marx, está praticamente ausente nos inumeráveis tratados e manuais da economia política burguesa, dos grandes clássicos do século XIX aos seus medíocres discípulos neoclássicos de nossa época. Essa problemática, sem dúvida vital para a grande maioria da população trabalhadora, encontra-se simplesmente "invisível" nas categorias da economia oficial (Löwy, 2017, p. 13).

Nesse sentido, as críticas de economistas burgueses a uma ausência de neutralidade científica carecem de validade, sendo que parecem estes incapazes de analisar a realidade em suas manifestações da sociedade capitalista. Nesse sentido a força cognitiva de indignação não é obstáculo para o conhecimento, mas antes um compromisso ético que ao demonstrar a exploração capitalista não tem outra posição senão denunciar os abusos da produção capitalista e reivindicar condições de trabalho justas para os trabalhadores, de forma que estes possam de fato gozar de sua potencialidade humana adormecida dentro do capital.

Para Dussel (1986), o trabalho se estabelece por meio de uma relação tripla entre pessoa-natureza-produto. A relação de trabalho é, no entanto, atravessada por duas outras relações a de *práxis* e *poiésis*

> Na vida cotidiana atual 'práxis' ou 'prático' significa muitas coisas. Para finalidade desta obra, e em sentido estrito, práxis e prático quer significar o ato humano que se dirige a outra pessoa humana; ato em direção a outra pessoa e a própria relação de pessoa: "todos os que tinham fé viviam unidos" (Dussel, 1986, p. 18).

A relação de práxis que se estabelece não apenas uma união em comunidade, mas também carrega em sua fundação critérios éticos:

> Frente a frente, pessoa a pessoa é a relação prática de proximidade entre pessoas como pessoas. A experiência de proximidade entre pessoas como pessoas é que constituí o outro como outro e não como coisa, instrumento, mediação. A práxis, então, na atualização da proximidade, da experiência de ser próximo para o próximo, de construir o outro como pessoa, como fim de minha ação e não como meio: respeito infinito (Dussel, 1986, p. 19).

Práxis é então o conceito usado por Dussel para significar o ato humano em relação a outro humano, uma relação face a face onde o reconhecimento do outro como tal é um fim em si mesmo. Assim, estabekece-se uma relação ética perante o outro.

Poiésis é o conceito para a relação entre a pessoa e a natureza, esta, pode ser entendida enquanto moradia, conhecimento, saberes, contemplação. A relação de trabalho se distingue da práxis e da *poiésis* porque esta acrescenta um novo elemento, o produto ou objeto cultural. Se "Práxis significa *operare*, obrar com e no outro, ou outros; *poíesis* significa fabricar, fazer *facere*, produzir com ou em algo, trabalhar a natureza, relação pessoa-natureza" (Dussel. 1986. p. 18).

O trabalho se estabelece como uma medida para atender às necessidades humanas. o ser humano é um ser vivo e por isso consome energia, por isso precisa recuperar energia, vida, temos então que, para Dussel, o trabalho surge para atender as necessidades humanas:

> A necessidade é uma falta do necessário para vida: fome, frio, ausência de casa, doença... Necessitar algo é abrir-se ao mundo desejando aquilo que pode satisfazer. Esta abertura necessitante é chamada prágmasis (em grego necessitar, usar algo). E por isso aquilo que necessito é o útil (pragmata em grego) (Dussel, 1986, p. 130).

Como comenta Dussel (1986), o trabalho surge para atender as necessidades que não se encontram dentro deste círculo pragmático, são coisas que podem atender às necessidades humanas, porém não se encontram à mão, disponíveis, é então preciso produzi-las, criá-las. Apenas quando objetos úteis não estão acessíveis, é então que o trabalho é realizado, ele surge dessa inexistência, desse não-à-mão.

A relação do humano com o trabalho é visceral, o que levará Dussel a defender que a natureza se faz cultura quando mediada pelo trabalho, é objeto humano, quer dizer, é trabalho humano objetivado.

> Dizer, porém, que o trabalho se fez real no objeto ou se objetivou é o mesmo que dizer que a vida do trabalhador (e a vida tem dignidade sagrada porque é humana, é de uma pessoa) se objetivou. O valor de uso do objeto produzido é, simplesmente, vida humana objetivada. É “sangue”, é vida, é circulação de vida humana do sujeito do trabalho para o objeto trabalhado: o valor do objeto produzido é sangue coagulado (Dussel, 1986, p. 131).

Neste tópico sobre o conceito de trabalho revisitamos algumas definições do conceito de trabalho a partir de teóricos marxistas. Dito isso o que pudemos observar em comum entre os autores aqui citados é o entendimento que o trabalho

1.2 O TRABALHO DENTRO DO CAMPO EDUCACIONAL

No campo da educação do Brasil há alguns expoentes que colocam o trabalho como fundamento para a educação, como é o caso da pedagogia histórico-crítica, apesar de não ser o objeto de pesquisa e a linha teórica que aqui apresentamos, entendemos ser importante realizar uma breve aproximação com sua perspectiva. Segundo a pesquisa de Hellen Marques e Newton Duarte (2020) a necessidade da pedagógica histórico-crítica se dá a partir da urgência de os professores(as) agirem de forma crítica, visando um horizonte de

transformação social, mesmo diante da realidade de uma sociedade marcada pela luta de classes onde a educação servia aos interesses de dominação de apenas uma classe social.

Na história e, mais especificamente, na história da filosofia, houve, segundo Saviani (2007), várias tentativas de determinar a essência humana, perspectivas metafisicas e abstratas de definições da essência humana propostas por vários filósofos como a de Aristóteles, que ao definir as coisas pela diferença, o levará a afirmar que o homem é um animal racional, ou ainda a de Bergson que, reconhecendo uma racionalidade de outras espécies, afirmará que a essência humana seria a de fabricar (*homo faber*). Saviani (2007), no entanto, defende que existe uma relação íntima entre trabalho e educação, de forma que, trabalho e educação são atividades especificamente humanas caracterizando a própria natureza humana e os distinguem dos animais, como diz “o processo pelo qual o ser humano foi se diferenciando dos demais seres vivos tem seu fundamento objetivo no trabalho, enquanto atividade pela qual o homem transforma a natureza e a si próprio” (Duarte, 1998, p. 104). O ser humano age sobre a natureza para atender suas necessidades de maneira que precisa transformá-la para atendê-las; dessa maneira os humanos transformam a natureza por aquilo que chamamos de trabalho e se fazem também pelo trabalho.

> Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (Saviani, 2007, p. 154).

Duarte (1998) argumenta que a partir da necessidade humana é que surge a urgência de aprender a transformar a natureza e a si por meio do trabalho. O trabalho, por sua vez produz objetificações: se produzimos cultura, ferramentas, saberes, novas gerações precisarão realizar a apropriação dessa produção, isto é, o trabalho educativo passa por essa dialética entre objetivar e apropriar para que o sujeito se humanize.

> O que o trabalho educativo produz? Ele produz indivíduos singulares, a humanidade, isto é, o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessários à sua humanização (Duarte, 1998, p. 113).

No entanto é necessário dizer mais uma vez que as condições materiais e históricas levam a compreender o trabalho dentro da sociedade neoliberal como um trabalho que não forma, mas antes aliena e explora. Assim, seguindo a Saviani (2007), se faz necessário

identificar essa cisão entre trabalho e educação. Nas comunidades primitivas, por exemplo, ainda não havia separação entre trabalho e educação.

> Nas comunidades primitivas a educação coincidia totalmente com o fenômeno anteriormente descrito. Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Prevalecia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de "comunismo primitivo". Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. Nessas condições, a educação identificava-se com a vida. A expressão "educação é vida", e não preparação para a vida, reivindicada muitos séculos mais tarde, já na nossa época, era, nessas origens remotas, verdade prática (Saviani, 2007, p. 154).

O trabalho nas sociedades primitivas não era apartado de práticas educativas, "no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade" (Saviani, 2007, p.154). O uso da terra, o usufruto do trabalho eram apropriados de forma coletiva; a própria existência não era compartimentalizada em defesa de uma eficiência produtiva, aqui ainda existência e produção caminhavam juntas e não a partir do descompasso econômico do capital onde o bem maior seria o acúmulo.

O que, então, teria causado a separação entre trabalho e educação? Para Saviani (2007) o início dessa cisão se daria a partir da apropriação privada da terra. Juntamente com a ideia de que se poderia atribuir a posse da terra a alguém surge a divisão dos humanos em classes, os que possuem terras e aqueles que vivem em terras daqueles que as possuem. Levando em consideração que "já que o homem não tem sua existência garantida pela natureza, sem agir sobre ela, trans formando-a e adequando-a às suas necessidades, o homem perece. Daí o adágio: ninguém pode viver sem trabalhar" (Saviani, 2007, p. 155), é positiva a afirmação de que todo humano precisa trabalhar; no entanto, com a posse privada da terra criaram-se condições para que a classe dos proprietários pudesse viver sem ter de trabalhar; mais tarde é essa mesma divisão que criará o sistema de produção escravista. Por sua vez, a com a divisão de classes entre senhores e escravos, haverá práticas, trabalhos específicos de escravos e, como consequência, uma educação para humanos livres e escravizados.

> A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (Saviani, 2007, p. 155).

Por consequência da divisão de classes, divide-se também o trabalho e, por sua vez, a educação. Podemos dizer então que o modo como se organizam os processos de produção e a maneira como os seres humanos produzem e reproduzem seu modo de vida permitem que a escola seja apartada das formas de produção. Surge assim a escola para homens livres que se propõe a trabalhar com o intelecto, preparando uma classe de dirigentes, onde aprenderão formas de liderança militar, política, dos fenômenos naturais e das artes, enquanto isso a educação legada aos encarregados de trabalhos manuais se dava a partir do contexto de suas funções não necessitando de preparo escolar intelectual (Saviani, 2007). Surge aqui a divisão entre trabalho manual e intelectual, sendo a escola, enquanto instituição apartada das formas de produção o resultado desse processo, o que, por sua vez, a relega a uma associação de divisão de classes e a formação de uma educação de teor intelectual para a formação dessa classe dirigente.

Na sociedade de mercado, segundo Saviani (2007) o alto desenvolvimento das formas de produção fez com que a organização da produção se concentrasse em produtos de troca, agora não apenas produtos que atendessem às necessidades de sobrevivência,

> Como se sabe, a sociedade capitalista ou burguesa, ao constituir a economia de mercado, isto é, a produção para a troca, inverteu os termos próprios da sociedade feudal. Nesta, dominava a economia de subsistência. Produzia-se para atender às necessidades de consumo, e só residualmente, na medida em que a produção excedesse em certo grau as necessidades de consumo, podia ocorrer algum tipo de troca. Mas o avanço das forças produtivas, ainda sob as relações feudais, intensificou o desenvolvimento da economia medieval, provocando a geração sistemática de excedentes e ativando o comércio. Esse processo desembocou na organização da produção especificamente voltada para a troca, dando origem à sociedade capitalista. Nessa nova forma social, inversamente ao que ocorria na sociedade feudal, é a troca que determina o consumo. Por isso esse tipo de sociedade é também chamado de sociedade de mercado (Saviani, 2007, p. 158).

Nesse processo a cidade, e não mais o campo, passa a ser o centro da produção social, passa da agricultura para a indústria. A partir disso Saviani (2007) argumenta que a estrutura social deixa de se fundar em laços naturais e passa a se fundar laços sociais estabelecendo aí um contrato com base no direito positivo e não mais no direito natural. Com a intensificação das relações sociais o domínio básico da cultura passa a ser uma exigência e a escola torna-se o instrumento para criar o acesso a esse tipo de cultura.

Com o crescimento exponencial a partir da indústria moderna temos uma nova forma de organizar o trabalho, gerada pelo uso de máquinas que executam trabalhos, antes realizados por mãos humanas.

Saviani (2007) afirma que o advento da indústria moderna conduziu a uma crescente simplificação dos ofícios, reduzindo a necessidade de qualificação específica, viabilizada pela introdução da maquinaria que passou a executar a maior parte das funções manuais. A maquinaria, que não é outra coisa senão trabalho intelectual materializado, deu visibilidade ao processo de conversão da ciência, potência espiritual, em potência material.

O trabalho manual materializado é, como já vimos, o trabalho morto. Se o processo de produção industrial se deu pela conversão de trabalho intelectual, de ciência em processo material, dos processos manuais do artesanato agora incorporado às máquinas, temos então que esse trabalho da era industrial não possui nada que permita a humanização pelo trabalho como pretende a pedagogia histórico-crítica.

A partir da Revolução Industrial, podemos dizer com Saviani (2007) que os principais países dessa revolução tomaram para si a tarefa de organizar os sistemas nacionais de ensino, de maneira a tornar a escola básica mais acessível ao público geral.

> Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação (Saviani, 2007, p. 158).

Essa organização escolar em sua maioria, deve agora atender às demandas produtivas. Se com a introdução de maquinário se eliminou a necessidade de uma qualificação mais específica, a educação passa a servir apenas para atender a um nível mínimo de ensino, permitindo a relação entre humanos e máquinas, por outro lado, surgiram novas necessidades, as máquinas exigiam reparos, manutenções que, por sua vez, exigem uma formação específica, é nesse contexto que a educação vai se dividindo entre escolas de formação geral (intelectual) e profissionalizante (intelectuais e manuais), “Constatamos, portanto, que o impacto da revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção” (Saviani, 2007, p. 159). A essa separação, adicionemos ainda mais uma bifurcação, a educação para a classe dirigente, escolas de ciências e humanidades que coroa a distinção entre classes, afastando-se via de regra, de tarefas produtivas.

Em documentos mais recentes do Banco Mundial: Aprendizagem para Todos: Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial, temos uma concepção de educação e trabalho que se fundamenta nas teorias de capital humano, nesse sentido, se contrapondo à educação proposta pela pedagogia histórico-crítica.

Para o Banco Mundial a educação é vista como um tipo de investimento vistas à produtividade e crescimento econômico. A educação é, sobretudo, uma forma de capacitar para um mercado de trabalho cada vez mais dinâmico, mediado por tecnologias da informação e pelo surgimento de novas tecnologias que, ao aumentar a competitividade, implicam a necessidade de formar indivíduos adaptáveis a um mercado em constante transformação. A estratégia do Banco Mundial seria a de expandir a aprendizagem,

> Aprendizagem para todos significa a garantia de que todas as crianças e jovens - não apenas os mais privilegiados ou os mais inteligentes - possam não só a escola, mas também adquiram o conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo (Banco Mundial, 2011, p. 4).

Apesar de elencar a tarefa de permitir que a educação para todos permita que pessoas possam ter empregos significativos, ela não define exatamente como esses empregos seriam. O trabalho aqui é entendido sob a perspectiva do mercado.

Se na pedagogia histórico-crítica o trabalho é fundamental para o ser humano no sentido em que trabalha não apenas pelas suas necessidades, mas também para se produzir a si mesmo, como humano, na perspectiva do Banco Mundial a prioridade é garantir o aprendizado rápido de habilidades e competências para o mercado de trabalho:

> No nível pessoal, embora um diploma possa abrir as portas para um emprego, são as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades (Banco Mundial, 2011, p. 7).

A prioridade do Banco Mundial é de garantir que os jovens adquiram competências para o mercado de trabalho e assim possuam empregos melhores, contribuindo para sustentar o crescimento econômico. A filosofia do progresso segue adiante sem questionamentos e sem filosofia. O avanço da técnica, o crescimento sem fim, como lembra Löwy (2000), se manifestam como um processo civilizador, em que a barbárie não é uma característica violenta de povos menos desenvolvidos de uma perspectiva eurocentrada, ela se torna uma característica da modernidade, usando da violência agora mediada por tecnologias cada vez mais eficientes para matar, temos então uma “barbárie civilizada”.

> As atrocidades de massa, tecnologicamente aperfeiçoadas e burocraticamente organizadas, pertencem unicamente à nossa civilização industrial avançada. Auschwitz e Hiroshima não são mais “regressões”: são crimes irremediavelmente e exclusivamente modernos (Löwy, 2000. p. 6).

De certa maneira as propostas de aprendizagem por competências do Banco Mundial implicam numa forma de educação que se resume a habilidades e competências voltadas para a competitividade, produtividade e eficiência no mercado de trabalho. A escola se torna

apenas uma mediadora dos humores do mercado, se baseando em resultados de rankings internacionais. Em oposição clara, a pedagogia histórico-crítica fundamenta o trabalho como uma categoria fundamental do ser humano compreendendo-a como uma atividade para além das necessidades do mercado.

A pedagogia histórica-crítica nos oferece uma perspectiva crítica sobre a sociedade neoliberal, nos permitindo fazer uma análise rigorosa sobre os fenômenos sociais que organizam a educação. No entanto, aqui optamos por não utilizar essa teoria como fundamento deste trabalho, pois como vimos, esta teoria coloca como fundação da natureza humana o trabalho e, por conseguinte, fundamenta todo um projeto de formação humana em volta da mesma. Não é que o trabalho não seja importante para a produção e reprodução de formas de vida, e assim implique na criação cultural e de educação humana. Em vários momentos o trabalho pode não ser tão determinante para o ser humano, e também buscarei evitar categorias ontológicas que buscam afirmar uma forma específica de natureza humana. Para contra argumentar desejo aqui retomar o conceito de *póiesis* de Dussel (1986) que indica a relação entre pessoa-natureza. Para ele, o trabalho passa por uma relação entre "pessoa-natureza-produto", de maneira que a relação entre pessoa e natureza pode se dar de diversas formas que não impliquem o trabalho:

> A relação 'pessoa-natureza' pode ser mera morada, passividade, admiração, conhecimento. Só quando for uma relação de trabalho, de transformação da natureza pela atividade humana é que se segue um produto humano, cultural, não puramente 'natural'. A passagem da natureza ao produto é um processo produtivo, tecnológico implementado hoje pela ciência (Dussel, 1986, p. 214).

Podemos então argumentar que, a partir da perspectiva dusseliana, o trabalho se estabelece a partir de uma relação complexa que ao atender às necessidades humanas, busca criar bens para suprir essas demandas, mas não se limita a uma relação de trabalho, a relação entre humanos e natureza pode ser mediada sem a implicação do trabalho assim como a relação pessoa a pessoa também. Dessa maneira podemos dizer que a natureza humana não se estabelece a partir do trabalho como a pedagogia histórico-crítica supõe, ela tem de passar por outras relações que não são necessariamente produtivas como a de práxis (relação pessoa-pessoa) e *póiesis*. Assim opto aqui por utilizar um arcabouço teórico fundamentado em Marx-Dussel para este trabalho pois estes autores nos permitem estabelecer uma reflexão existencial sobre o fundamento humano para além das determinações do trabalho.

1.3 O CAPITALISMO ACADÊMICO

Para fins deste trabalho é importante identificar o tipo de educação que aqui pretendemos estabelecer enquanto marco teórico para que se possa então analisá-lo e criticá-lo de forma devida. Dessa maneira, neste ponto tentaremos identificar essa educação a partir do pensamento do próprio Paulo Arantes que ao reparar as mudanças estruturais pelas quais a universidade passa, observa corretamente como instrumentos de avaliação são inseridas por uma nova forma de governo próprio dos interesses do mercado. Também colocaremos a leitura do autor em diálogo com outras leituras realizadas por pesquisadores da área da educação. Em leituras recentes dentro da área da educação há interpretações sobre as transformações contemporâneas na área educacional, como é o caso da Nova Gestão Pública (NGP), Movimento Global da Reforma Educacional e da Reforma Empresarial, de forma que podemos aproximar Arantes mais próximo de uma do que de outra destas leituras.

Apesar de ser um filósofo propriamente dito e não ter obras dedicadas diretamente à área da educação, Arantes em 2024 realizou uma fala na ocasião em que os professores da USP organizavam uma greve, sendo transcrita e publicada posteriormente com o seguinte título: Capitalismo Acadêmico. Pelas palavras do próprio autor, esse nome se deve ao livro de algum professor estadunidense com algum nome como o de Leslie e que se chama *Academic Capitalism* (que provavelmente é a obra: *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. De Slaughter e Leslie (1997)), porém Arantes adverte que estava esperando o seu livro chegar e por essa razão ainda não o tinha lido, porém que ele além de vários presentes já teria uma forte intuição do que seria esse capitalismo acadêmico e a sua fala se basearia nisso, isto é, nas suas observações sobre o tema e sobre o que ele teve de contato ao ler outros pesquisadores mesmo que essa não fosse sua área de expertise.

O autor, no começo de sua, fala faz uma pequena observação sobre alguns momentos de greve dentro da USP, que na verdade servem como argumento para demonstrar algumas transformações estruturais na USP e percepções políticas que se formavam na época. Sobre o final da década de setenta:

> E nas assembleias gerais como as coisas estavam girando em falso, como não conseguíamos nada, a mobilização era gigantesca e os resultados eram nulos – diante do impasse, as pessoas começam a especular demais, a teorizar, dizer por que as coisas dão errado e fazer teoria –, quem achava que a nossa greve era um despropósito eram militantes de formação marxista e que mais adiante foram fundadores do PT. Porque diziam o seguinte: “a nossa greve” – não eram furadores de greve, diziam, portanto, “*nós* estamos de greve, paralisados” – “mas é um disparate, não vai dar certo, nunca. Nós não conseguimos civilizar ninguém, a população de maneira geral. Porque

> nós nem trabalhadores somos, somos futuros profissionais liberais e os funcionários são assalariados públicos. Nós somos trabalhadores improdutivos; como manda o figurino, nós não produzimos valor. Portanto, greve é um contrassenso na universidade (Arantes, 2024).

Arantes argumenta que, 35 anos depois, a USP já não é uma instituição; agora, ela teria se tornado uma organização de assalariados. E independentemente da ortodoxia, se produz algo ou se não produz valor, no final se trabalha para alguma coisa, assim funcionam como uma empresa e são avaliados como tal, incluindo os aposentados. O que mais se observa disso é que se no final da década de 70 conseguiam fazer uma paralisação com mais de 3 mil pessoas da instituição, hoje com um contingente muito maior já não se consegue mobilizar essa quantidade. Quer dizer, a passagem de instituição para organização desmobilizou a capacidade de organização e mobilização popular que lhe permitiria a reivindicação de seus direitos.

Pode-se dizer que a USP já passou por um extensivo processo de mudanças estruturais, de maneira que se pode dizer que foi privatizada. Sobre essa categoria de privatização pode-se dizer que “Tal categoria está no centro da concepção da reforma pois ela remete à própria forma de organização da atividade privada: *a empresa*, modelo de gestão que a “nova direita” assume, supondo sua operação em um livre mercado” (Freitas, 2018, p. 46).

Segundo o autor, existe um “segredo de polichinelo”, um avançado capitalismo acadêmico que se espraia, principalmente em áreas do conhecimento diretamente relacionadas a setores específicos da sociedade:

> nas áreas de comando econômico, principalmente nas engenharias. É como se cada professor titular fosse como um político (cada mandato é uma empresa), cada professor titular é uma pequena empresa – de investimento, de captação de recursos, de lobby em ranqueamentos – de modo que tanto faz se isso está sob a tutela do Estado, se é público, se faz parte do ICMS ou não, porque ele já não depende mais do ICMS, tem fontes próprias de financiamento, tem vínculos com fundações e essas fundações têm empresas. Então esse lado empreendedor já está realizado (Arantes, 2024).

Esse processo demonstra, como diria Freitas (2018), uma redução da autonomia institucional e uma crescente dependência do setor privado que se amplia na área da educação. Essas pequenas intromissões do mercado, como temos o exemplo das distintas fontes de financiamento privado por si só são capazes de alterar a estrutura do funcionamento de uma universidade.

O problema para nós, continua Arantes, pesquisadores das humanidades é que somos da ralé acadêmica, não gozamos do mesmo prestígio social que outras áreas do

conhecimento possuem. Por tal razão é que meios de comunicação tradicionais como jornais (O Estadão, jornal “O Estado de São Paulo” é aqui citado diretamente) não iriam fazer um alvoroço caso fechassem o curso de filosofia, para grandes famílias como a Mesquita (uma das famílias tradicionais do Brasil, conhecidas por controlar o Grupo Estado, responsável por editar o jornal “O Estado de São Paulo”) isto seria algo indiferente,

> Para nós, é do maior interesse, porque é aqui que nós fabricamos a ralé politizada e é isso que os incomoda. Então essa ralé tem que ser administrada, gerida, é isso que nós temos de entender porque é isso que acontece com a universidade (Arantes, 2024).

Temos aqui uma primeira justificativa para a invasão do mercado dentro da universidade. A intenção do mercado é o controle do que se pode estudar ou não e dos resultados sociais e políticos que isso gera. Não é necessária, no entanto, uma ditadura militar para ditar esse movimento, é preciso apenas instituições fragilizadas e incapacitadas economicamente, de maneira que se tornem dependentes do capital privado. Este ponto, no entanto, desenvolveremos mais ao falar sobre o movimento de pacificação social futuramente.

O neoliberalismo, segundo Arantes, não teria a ver como é feito muitas vezes de forma simplificadora, uma relação com privatizações, abertura comercial, superávit fiscal, estado mínimo, ele seria antes um sistema:

> uma coisa nova, e é um sistema de governo do poder capitalista (perdoem o jargão, mas é mais ou menos isso), “uma razão governamental, um tipo de governo de populações”. E governo é o seguinte: nós governamos através de instrumentos econômicos (entre outras coisas), o objeto desse governo é uma população e o objetivo desse governo é a segurança (Arantes, 2024).

Para além disso, também seria um mito a ideia de que o estado tem se tornado mínimo; hoje ele é tão central e articulado como nunca, a diferença dele em relação ao keynesiano seria que seu foco não seria mais um bem-estar social para alguns, mas sim de garantir que o mercado se expanda o máximo possível e assim consequentemente a sua lógica de operação se expanda a outras áreas da vida humana, estas que a princípio não operavam a partir da lógica de mercado.

O capitalismo funcionaria como um sistema de concorrência generalizado, onde todos atuam como empresas, sempre buscando novas oportunidades, novos espaços que, inexplorados, serviriam de campo para a criação de um novo mercado, que então; sempre é acompanhada pela própria restrição de suas mercadorias.

> A novidade é que essa generalização da forma mercado, da forma empresa concorrencial, é uma construção política e essa construção política, portanto, tem um lastro de coerção e é feita contra alguma coisa (contra nós, obviamente). Bom, essa construção política faz com que essa forma

> concorrencial se estenda para além do mercado, além do funcionamento dos mercados. Dito de outro modo (o que eles estão dizendo por aí e é o que nós cabe como universidade) é o seguinte: o neoliberalismo constrói politicamente situações de mercado em âmbitos sociais em que não são produzidas mercadorias, nem serão produzidas mercadorias. Mas é um mercado, por exemplo, o de semente, mercado internacional cotado em Chicago, e isso não tem nada demais – é o ABC, o padre nosso do capitalismo. Agora, fazer com que funcionem como mercados esferas sociais, entidades, sistemas que não produzem mercadorias, é uma coisa completamente diferente (Arantes, 2024).

Como argumentam Andrian e Coelho (2023) a lógica da intersecção entre o sistema econômico e educacional é a ênfase que se oferece para o sistema econômico, este que vai da produção ao consumo, e por sua vez, o sistema econômico ofereceria como possibilidade de realização humana a ideia de que um diploma o recompensaria com um salário maior e assim poderia consumir mais, se adequando socialmente a certos grupos sociais.

> De modo geral, mesmo o sentido da formação humana deixa de ser um projeto de sociedade e comunidade, para ser a empregabilidade que assegure o sucesso financeiro individual. Trata-se da privatização da finalidade educativa, que deixa de ser uma práxis, um serviço de um humano a outro, para ser um modo de ganhar dinheiro (Andrian; Coelho, 2023, p. 368).

Essa forma de oferecer um sentido à vida a partir do consumo e da ordem do mercado reduz a educação ao status de mera mercadoria. A educação é atravessada por um processo de reificação e tem seu sentido de ser privatizado e ao buscar atender aos interesses econômicos do capital deixa de lado a formação humana para formar ativos econômicos, ou melhor “capital humano”, para a extração de mais-valia.

Essa estrutura que não é formalmente mercado, mas funciona como um, se deve em grande parte ao que Arantes intui corretamente sobre o dispositivo mais prático nessa estrutura que se desenha pelos interesses do mercado: as avaliações. Elas funcionam como dispositivos de controle e atuam diretamente como ponto de apoio para alavancar as reformas que, para Freitas, são denominadas como reformas empresariais e atuariam da mesma maneira, transpondo a lógica do mercado para dentro das instituições públicas. O resultado desse processo é a constituição de um aparato de violência e punição

> Isto é, a violência contemporânea é que você vai funcionar como se estivesse dentro de um mercado quando você não é nem uma empresa, nem está concorrendo a nenhuma empresa similar a você mesmo. Isso é uma violência. E isso acontece na universidade. Como? Pela transposição desse pequeno dispositivo chamado avaliação, que é um dispositivo de poder de sanção e um dispositivo punitivo, cujo principal objetivo não é avaliar – avaliar no sentido de verificar se um investimento está dando retorno (se nós, como 9,6% de ICMS, estamos dando retorno: isso é um nonsense econômico, não

> tem como avaliar), avaliar é simplesmente governar a conduta das pessoas dentro dessa organização (Arantes, 2024).

Podemos afirmar a partir desse último enunciado, para já dialogar com um texto no qual nos aprofundaremos mais à frente (sobre as Zonas de Espera), é que se há uma imobilização, um controle dos corpos, podemos observar que na academia essa imobilização do intelecto que faz as pessoas se comportarem como se estivessem numa empresa, utilizando a mesma lógica operacional de eficiência, não poderia ter outro resultado senão um estranhamento, um adoecimento pelo trabalho.

> Ora, a conduta dessas pessoas dentro de uma organização, que são regidas por um dispositivo chamado avaliação, é a de total mobilização psíquica, intelectual nesse trabalho e a total desmobilização nisso que nos interessa que é a política. Então você transpõe esse mecanismo de avaliação de uma empresa (que produz, por exemplo, moléculas para uma indústria farmacêutica) introduzindo numa universidade que não está produzindo nada. Então as pessoas são avaliadas como se fossem trabalhadoras produtivas quando elas não são, e como elas são avaliadas? Por um índice numérico, por quantidade. A crítica a ser feita não é de que é um absurdo a cifra cifrar em quantidade uma atividade que é pura qualidade – como é a atividade de pesquisar, dar aula, falar, escrever, conversar, fazer música, fazer teatro e assim por diante (Arantes, 2024).

Acrescentando um histórico político, Freitas (2018) aponta que ao final da década de noventa já existe uma coalizão política de centro-direita entre PSDB e PFL (hoje DEM) com o intuito de inserir no país um sistema de responsabilização (*accountability*) e seu primeiro passo é a criação de referências nacionais curriculares, o que décadas mais tarde tomaria forma como as leis de diretrizes e bases da educação brasileira (LDB).

Para Oliveira (2015) a NGV tem como um de seus principais mecanismos a avaliação. É por meio dela que se realizam monitoramentos de resultados e o fornecimento de dados para argumentar sobre a qualidade da educação. Um dos problemas desse método seria a centralidade desse dispositivo que se torna critério de verdade, que, por sua vez, é utilizado como mecanismo de distribuição social, mas que

> Contudo, ao adotarem os sistemas de avaliação como parâmetro das políticas educacionais, definindo em alguns casos até mesmo a distribuição e destinação dos recursos públicos, os governos acabam por legitimar suas escolhas político-ideológicas por meio da racionalidade técnica (Arantes, 2024).

Medir o que não pode ser medido, medir o qualitativo a partir de métrica numérica, de certa maneira é isso que os reformadores da educação tentam fazer ao forçar a forma de operação empresarial dentro das escolas e como podemos observar, das universidades.

> o absurdo não é esse (todo mundo sabe que isso é um absurdo, até eles sabem que isso é um absurdo), o absurdo é fazer você se comportar como se estivesse prestando contas de sua atividade produtiva numa empresa que não é uma empresa. Daí a violência: as pessoas adoecem, enlouquecem, ficam inseguras, com medo, elas se autocontrolam, se autocontrolam pelo medo e vem aí o que nós sabemos, que é uma coisa trivial, epidêmica, que é a depressão, o suicídio, vidas arrebentadas e assim por diante. Porque você institui um sistema de mercado, um falso mercado onde não existe mercado (Arantes, 2024).

Há aqui um verdadeiro deslocamento do *télos* do trabalho docente que deveria possuir uma natureza pedagógica, para a do mercado proposto pelo neoliberalismo. Nesse contxto, a prioridade das instituições educacionais seria a melhoria da educação por meio da livre escolha e ampla concorrência, o que por consequência implica numa redução proporcional para qualquer finalidade pedagógica que ainda possa lhe restar. Como também reforça Freitas:

> O mercado, através da concorrência, vai moldando (e precificando) cada proposta feita pelas empresas educacionais e cuida das condições de qualificação e oferta. Nesse caso, as provedoras de educação privada já são *empresas*, em si mesmas operando com os procedimentos típicos da organização empresarial. Quem não o fizer vai à falência e é eliminado do mercado. Assim, é o mercado que faz a depuração da qualidade, pois escolas de pouca qualidade não serão “escolhidas” pelos pais e irão à falência como qualquer empresa (Freitas, 2018, p. 33).

Ainda nesse contexto, são criados instrumentos para medir a eficiência e qualidade da educação, através de avaliações e provas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que, ao serem utilizadas como instrumentos de controle do processo pedagógico, geram pressão para bons resultados nessas avaliações. Essas avaliações criam um foco para que os esforços pedagógicos sejam voltados para bons resultados nestas provas, assim ignorando outros aspectos formativos e contrariando a própria proposta de uma educação para o mundo do trabalho atrelada a uma educação integral.

Seguindo Arantes, o campo acadêmico se assemelha ao mercado, poderia ser um mercado de *papers?* Isto é de publicações acadêmicas? Porém essa possibilidade não existe. A pergunta que nosso expositor coloca é – “Para que então esses campus servem? Para o desenvolvimento social? Mas é preciso pagar contas, e de que maneira isso acontece? Por avaliações”. Esse sistema que pede avaliações para pesquisa, para aula, como se fossem atividades produtivas tal como empresas e o faz se comportar como se fosse uma empresa apesar de ser um falso mercado. Essa forma de organizar o trabalho acarreta uma violência contra o corpo que precisa fazer essa atividade avaliativa e por sua vez não encontra um propósito que possa ser justificado para a finalidade do seu trabalho.

> Ela produz aquilo que o Pablo Ortellado diz no artigo “A fábrica de papers”, ela produz justamente operários (“fábrica” entre aspas) dóceis. Porque eles estão com o pescoço nessa guilhotina permanentemente, sem que seja feita nenhuma violência externa, a violência é sempre interna, a pessoa está sempre se controlando, está sempre atualizando o seu Lattes, está sempre procurando se conformar a esses critérios que são inteiramente fictícios. Portanto, você está simplesmente colaborando, e colaborando de maneira fanática e atroz, para sua própria devastação pessoal, por isso que as pessoas estão mobilizadas até a extenuação nesse campo e, portanto, desmobilizadas nos outros (Arantes, 2024).

Não existe um mercado de *papers* na educação, pois nela a finalidade é outra. No entanto, ainda assim há um desvio de finalidade para com a educação básica e assim um apagamento de seu papel pedagógico em favorecimento das vontades do mercado. Nesse sentido, podemos fazer uma relação com o texto de Freitas (2018) em que uma vez que a educação passa por processos de privatização ela deixa de servir aos alunos da escola pública e os entrega às escolas privadas. Esse processo de passagem do público ao privado exigiria inclusive a adoção de medidas de padronização, avaliações e responsabilização necessárias para indicar de maneira positiva que escolas ensinam bem ou não, criando uma segregação por meio de processos avaliativos que possam segregar as escolas, o que serviria de argumento para sua privatização. Vale lembrar que essas avaliações, como sugere Freitas (2018), colocam toda a responsabilidade do fracasso escolar sobre as escolas e professores(as), não levando em consideração outras questões materiais e sociais, que possuem grande influência na formação dos estudantes.

No que concerne a um possível alinhamento de Arantes com as leituras das modificações que vêm assolando a educação pública no Brasil, tenho inclinação a concordar com Freitas (2018) quando afirma que há dificuldades para se entender a política educacional da nova direita pois esta possui uma natureza fluida e multifacetada, disto isso, me parece mais precisa a formulação “reformas empresariais”. Entendendo que apesar de se sugerir uma nova gestão da educação a NGV teria como limitação o entendimento de que ocorreria simplesmente uma mudança na gestão, porém, da perspectiva de Freitas, as reformas empresariais buscam não apenas o controle de gestão, mas também a destruição mesma da educação pública enquanto tal, seus reformadores atuariam por meio de redes difusas de influência, que envolveriam a construção de alianças com instituições educativas, instituições financeiras, acadêmicos, políticos no interior das instâncias legislativas, organizações sociais etc. Nas suas palavras “O objetivo final deste movimento é a retirada da educação do âmbito do “direito social” e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado” (Freitas, 2018, p. 42). Dessa maneira, poderíamos dizer que Arantes está mais próximo da interpretação de que esse movimento é conduzido pelos reformadores empresariais da educação, pois estariam alinhados no

entendimento de que o objetivo final desse movimento seria a destruição da educação pública em todas as suas esferas, de tal maneira que tudo possa ser privatizado e sirva aos interesses do mercado.

Por fim, temos uma discussão de sentido existencial que ainda precisa ser finalizada. Retomando a ideia de que há um desvio de finalidade do trabalho docente para atender a interesses outros a partir das reformas empresariais, podemos dizer que o trabalho resultante desse processo gerencial por avaliações é um trabalho alienado, pois separa a possibilidade de ideação e projeção do trabalhador em relação ao próprio trabalho que agora fica restrito a atender às expectativas do mercado

> Do outro lado – que eu leio, não tenho nenhuma experiência, de pesquisa, depoimentos, enfim, coisas que eu converso, como eu disse – a escola passa a ser uma fonte básica, de um lado você normaliza essa situação de "viração", sem perspectiva absolutamente nenhuma. É por isso que a molecada não para quieta, ela sabe que aquilo ali é enganação, que é apenas uma antecâmara para se virar mais a diante. Do outro lado passa a ser uma espécie de fábrica de desconforto ou de infelicidade, ou, como se diz na nova sociologia da alienação do trabalho, do sofrimento social (Arantes, 2024).

Estabelece-se, assim, um vazio existencial que não passa despercebido pelos docentes e pelos jovens, vítimas desse processo brutal. Esse sofrimento é inclusive potencializado nesse contexto de ausência de sentido do que se faz e falta de perspectiva futura, ou talvez da perspectiva de que o futuro é algo assim como se apresenta no presente, uma contínua forma de suportar sofrimento.

> E no caso do Ensino o sofrimento é muito maior do que alguém que está fazendo um trabalho, digamos, mais redundante num setor produtivo qualquer, porque o ensino em princípio não é, nunca foi, não é pra ser, isso que ele é atualmente. (É uma coisa substantiva, tem que ver com a humanidade, com as pessoas, enfim.) As pessoas estão lá ensinando não é porque não encontraram trabalho num banco e fazem um concurso para ser professor de matemática, de geografia; por um lado porque acham que ensinar matemática e geografia é uma coisa boa, para quem ensina, para quem vai aprender matemática e geografia, para o mundo em geral, para a vida, para a civilização, para a sociedade, portanto está lá porque gosta (Arantes, 2024).

Aqui podemos fazer um diálogo com Paulo Freire, em que se entende que o ser humano possui uma vocação ontológica para o ser mais. Todo ser humano carrega em si possibilidade de se humanizar, de se fazer sujeito da própria história juntamente a outros sujeitos que fazem o mesmo.

> Chamava-se antigamente de vocação: fazer o que gosta, trabalhar no que gosta. E é um trabalho lato sensu. Nesse sistema infernal, alguém que vai lá, quer isso, vai ser mal remunerado, vai ser arrebentado, vai ser humilhado socialmente – humilhado não só pelas hierarquias do sistema e da rede –,

> mas vai ser humilhado socialmente porque vai ser desconsiderado e desclassificado socialmente como professor secundário da rede estadual. Então você imagina o sofrimento de alguém que faz aquilo, quer ensinar, mas não consegue (Arantes, 2024).

Em síntese, ressaltamos que o modelo de educação usado como marco teórico e que se pretende criticar aqui é esse contextualizado por Arantes, o do capitalismo acadêmico. Também em consonância com o texto de Freitas sobre os reformadores empresariais da educação, pudemos observar que os interesses de uma pequena parcela da sociedade impõem seus valores para a construção de um ser humano apto a viver numa sociedade individualizada, de uma indústria 4.0, que enxerga o outro como concorrente e propõe uma educação para criar sujeitos resistentes emocionalmente, pois devem suportar a pressão de uma crise constante semeada por essa mesma classe abastada que se entende dona do vir a ser da humanidade. Estabelecido o modelo educacional que analisaremos, passaremos a seguir para o conceito de trabalho que utilizaremos para criticar esse modelo de educação.

1.4 O CONCEITO DE TRABALHO SUJO

Neste tópico analisaremos a origem do conceito de trabalho sujo em seu contexto de origem, que, muito além de indicar uma ocupação fisicamente suja ou sem reconhecimento social, indica uma outra modalidade de trabalho. A partir do texto de Paulo Arantes em seu texto "*Sale boulot*: uma janela sobre o mais colossal trabalho sujo da história", observaremos a construção de um tipo de trabalho necessário para a existência da solução final proposta no Holocausto. Analisando o trabalho realizado nos campos de concentração veremos que ele não seria possível sem uma forma específica de trabalho, isto é o zelo que permite a realização do trabalho bem feito, mesmo que sem instruções diretas. Este tópico demonstra como a racionalidade do trabalho sujo sobrevive no interior do neoliberalismo.

O conceito de trabalho sujo ou *dirty work*, embora frequentemente associado a um tipo de trabalho insalubre, se estabelece na sociologia das ocupações como uma categoria sobre a moralidade e o prestígio social. Através de pesquisa realizada pelo catálogo de teses e dissertações da Capes, pode-se observar que os trabalhos de diferentes áreas do conhecimento (no caso administração, sociologia, psicologia, psicossociologia, letras) que utilizam a expressão trabalho sujo ou *dirty work* como os de J. R. Pereira (2021), J. F. Albuquerque (2019), S. B. Nunes (2018), I. B. Andrade (2020), F. G. Oliveira (2016), têm em

comum que o conceito foi originalmente cunhado pelo sociólogo da Escola de Chicago Everett Hughes (1958) para descrever atividades socialmente necessárias, mas delegadas a grupos marginalizados para preservar a “pureza” do restante da sociedade “as tarefas fisicamente asquerosas ou que simbolizam algo degradante ou humilhante”. Também é importante ressaltar no escopo das pesquisas realizadas que o termo *Dirty work* foi expandido por Ashforth e Kreiner (1999). Estes autores sistematizaram a teoria ao identificar que a referida sujeira pode ser de ordem física, social ou moral, incidindo diretamente sobre a construção da identidade do trabalhador.

O debate brasileiro tem avançado ao cruzar essa herança teórica com as perspectivas da psicodinâmica do trabalho, investigando sobretudo, como sujeitos em ocupações estigmatizadas e ou degradantes desenvolvem estratégias de resistência e ressignificação para converter o desprezo social em dignidade e identidade profissional. Como se pode observar na pesquisa de Oliveira (2016) sobre os processos psicossociais e de subjetivação dos catadores de materiais recicláveis, na qual se nota a passagem que leva a um afastamento da ideia de sujeira, muda-se a noção de catador de lixo para a catadores de materiais recicláveis. A pesquisa de Albuquerque (2019) sobre socioeducação e punição permite compreender, de forma análoga, que há uma ressignificação sobre o trabalho socioeducativo da UISS, no qual apesar de existir um entendimento dos próprios trabalhadores sobre os estigmas sociais que rotulam sua profissão como perigosa e desagradável, ao mesmo tempo, entendem que seu trabalho é importante por atender a uma necessidade social que poucos se dispõem a cumprir. No trabalho de Pereira (2021) sobre “significados e sentidos do trabalho e identidades”, observa-se como o sentido do trabalho se modifica a depender de sua qualificação na sociedade de forma geral. Ao contrapor o trabalho de profissionais da medicina e do sexo, observa-se que a percepção de sujeira varia de acordo com o prestígio social de cada trabalho.

Numa perspectiva para além da ressignificação do trabalho nota-se que a pesquisa de Andrade (2020) sobre “a morte como instrumento de trabalho: a experiência subjetiva dos coveiros” destaca que apesar do estigma e da invisibilidade social sofridos por esses trabalhadores, eles buscam compensar essa percepção por meio de um trabalho bem feito: “Os coveiros julgam que precisam fazer um trabalho de qualidade para impressionar as empresas, bem como as famílias que contratam o serviço funerário, pois o reconhecimento do trabalho bem feito produz satisfação ao trabalhador” (Andrade, 2020, p. 153). Já a pesquisa de Nunes, intitulada de “trabalho sujo ou missão de vida? Persistência, reprodução e legitimidade da letalidade da PMESP” investiga o uso de força letal pela polícia militar de São Paulo e oferece uma perspectiva na qual se apresenta a dicotomia entre amigo e inimigo. As investigações de chacinas no estado de São Paulo se alteram com o tempo, os suspeitos são

menos os bandidos que buscam um acerto de contas e passam a ser os policiais, sobretudo os militares. A situação possui agravantes, pois estabelece a ideia de que o policial está em um estado constante de guerra; o trabalho policial seria, então, o de combate ao inimigo da sociedade. De acordo com Bueno (2018), as situações de homicídios são justificadas com frequência devido à resistência do sujeito, mesmo que este não esteja fazendo algo ilícito, um histórico que esteve ligado ao crime ou uma associação à marginalidade pode servir de justificativa para classificar a vítima como resistente à ação policial, e, assim, como um inimigo da sociedade que precisa ser eliminado reforçando a dicotomia amigo/inimigo ou bandido/cidadão de bem.

Podemos dizer que o conceito de trabalho sujo perpassa vários setores da sociedade, mas um ponto em comum que esses trabalhos apresentam com maior ou menor destaque é a maneira de como o trabalho sujo é atribuído a certas classes sociais. Como vimos em Saviani, certos trabalhos se tornaram legado de certas classes sociais nas quais os proprietários de terras, as elites já não precisam mais trabalhar para sobreviver então seu trabalho quando o há implica em gerenciamento econômico, liderança política ou de guerras. Os trabalhos menos prestigiosos ficam relegados às classes sociais populares, nas quais o desprestígio e degradação do trabalhador gradativamente se transformam em trabalho sujo.

Arantes (2014) retoma o conceito de trabalho sujo ou o *sale boulot* e nos permite fazer uma releitura do que foi o Holocausto. A novidade teórica de nosso autor ou a “janela” à qual ele se refere consiste em observar o fenômeno do Holocausto, o genocídio não como a intenção assassina de um grupo em particular na eliminação de todo um povo, nem somente numa banalidade do mal em que uma incapacidade racional levaria à colaboração com tal ato, mas, antes de mais nada, em compreendê-lo enquanto uma forma específica de trabalho.

O termo *sale boulot* é uma expressão do francês que, traduzida, significa literalmente trabalho sujo, um dito que se relaciona com um tipo de trabalho realizado por colaboradores e sempre qualificado como sujo, seja devido a sua natureza ou devido a sua imoralidade. É, segundo Arantes (2014), um trabalho que implica uma sujeira literal de sua execução ou ainda que é referido como sujo devido ao manejo com suas vítimas, que supostamente impuras e poluídas, tornariam o seu manejo repulsivo e nauseante. É o trabalho que não se quer fazer, mas ao mesmo tempo se apresenta como necessário, e seus propositores apresentam sua execução como desafiadora, e às vezes até como heroica.

A compreensão de que foi uma forma específica de trabalho colaborativo que resultou em um trabalho sujo, justamente um dos trabalhos mais marcantes do século passado, o Holocausto, deriva dos estudos de Dejours e Torrente sobre um arrefecimento das reações de indignação diante do aumento das desigualdades sociais e do sofrimento no trabalho. O

trabalho dos autores possui uma leitura histórica que ao perscrutar uma origem do sofrimento no trabalho contemporâneo realiza uma comparação histórica que observa nas origens do neoliberalismo uma relação íntima com o nazismo, em que o primeiro teria cooptado o segundo dentro de si como um:

> achado de percepção histórica, enxergou-se apenas o despropósito de uma assimilação obviamente disparatada, a saber: a do Neoliberalismo vencedor ao antigo sistema nazi de violência, nada mais nada menos. Tomada literalmente, uma analogia sem pé nem cabeça, por mais calamitoso que seja o horror econômico do nosso tempo (Arantes, 2014, p. 101).

Essa relação perpassa diferentes períodos históricos, mas destaca a resignação de se viver em uma sociedade contemporânea onde não é possível pensar em uma sociedade alternativa. Uma outra forma de organização social torna-se impensável, levando a pensar que em seu núcleo de funcionamento, ou, melhor dizendo, em sua gênese, opera um sistema de caráter totalitário.

É notória a colaboração da sociedade europeia nos territórios onde se impôs o sistema nazi de violência, não apenas enquanto tolerância, de forma que:

> A sugestão historicamente descabida de cumplicidade não se refere, portanto, à conivência trivial num malfeito, nos termos da responsabilização individual segundo o direito comum. A colaboração propriamente dita (anacronismo incluído, por certo cum grano salis), ontem e hoje, só ocorre (mais uma volta no parafuso da ênfase máxima) quando o Mal – seja lá o que isso queira dizer, por enquanto – se erige em sistema, convertendo-se em norma de todo ato civil (Arantes, 2014, p. 102).

Assim esse sistema de organização social se apresenta como uma estrutura que possui como objetivo a gestação de um novo tipo de violência, a disseminação da violência social por meio do trabalho utilizando-se dos colaboradores como difusores de uma nova forma de praticar violência.

Dentro do contexto do Terceiro Reich a associação entre colaboração e violência não é por acaso. Como lembra Arantes (2014) a partir do momento em que Hitler estabelece o objetivo do nazismo como tornar o território do Reich livre de judeus até a chamada Solução Final com a construção dos campos de concentração foi necessário um grande número de agentes que permitissem que tal projeto fosse possível. Aqui surge um ponto fundamental: para a realização desse projeto de genocídio com dimensões colossais seriam necessários o agenciamento, a colaboração e o empenho de todo um povo.

Como assinalado por Arantes, uma das pedras angulares dessa nova tradição historiográfica foi lançada por Raul Hilberg, que ao elencar todas as providências organizacionais que culminaram na passagem ao ato da Solução Final

> [...] de fato demonstrou que a máquina nazista de extermínio não seria nada sem essa terrível capacidade de agenciar milhões de seres humanos e extrair deles, como notaram por sua vez Dejours e Torrente, uma paradoxal coordenação e cooperação de inteligências e subjetividades singulares (Arantes, 2011, p. 104).

Dada a escala do acontecimento, ele não poderia ser resultado de um processo não intencional, em que muitos trabalhavam inocentemente em prol da destruição de toda uma população.

Aliada à colaboração, como sugere Arantes (2014), está a utilização da inteligência, de esforço, e principalmente de um zelo sem o qual não seria possível cumprir o trabalho sujo do qual o Terceiro Reich se propôs. A título de exemplo, a categoria dos ferroviários que trabalhava diretamente com a logística dos campos de concentração, nunca parava. Mesmo em tempo de guerra e diante da derrota iminente, o funcionamento dos campos de concentração raramente falhava. Havia dissidências dentro da organização nazi que acabaram por receber bastante atenção no pós-guerra; no entanto, é notável o empenho e cuidado dos colaboradores mesmo em tempo de guerra. Esse zelo é justamente objeto de escrutínio chave para entender o trabalho sujo.

No texto de Arantes, o laço entre o sofrimento no trabalho atualmente remeteria a colaboração que ocorreu por exemplo nos campos de extermínio. A figura da zona cinzenta de Levi demarca esse espaço ainda obscuro para o pensamento sobre o trabalho:

> [...] é ingênuo, absurdo e historicamente falso julgar que um sistema infernal, como o nazismo, santifique suas vítimas: ao contrário, ele as degrada, assimila-as a si, e isto tanto mais quanto elas sejam disponíveis, ingênuas, carentes de uma estrutura política ou moral. Muitos sinais indicam que parece ter chegado o tempo de explorar o espaço que separa (não só nos Lager nazistas!) as vítimas dos opressores, e de fazê-lo com a mão mais ágil e o espírito menos turvo do que se fez, por exemplo, em alguns filmes. Só uma retórica esquemática pode sustentar que aquele espaço seja vazio: jamais o é, está coalhado de figuras torpes ou patéticas (às vezes possuem as duas qualidades ao mesmo tempo) que é indispensável conhecer se quisermos conhecer a espécie humana (Levi *apud* Arantes, 2014, p. 105).

É no centro dessa zona cinzenta que surge a figura dos *Sonderkommandos*, unidades especiais da SS, formadas pelos próprios prisioneiros que fazem grande parte dos trabalhos dentro dos campos de concentração, principalmente os mais sujos. A criação das unidades especiais, ato inescrupuloso por parte do fascista não elimina o fato de que a criação dessas unidades especiais reduziu o espaço entre comandantes e comandados, senhores e escravos (Arantes, 2014). Essa estratégia não busca apenas economia ou eficiência, mas antes a destruição moralidade dos próprios sujeitos, pois apesar de não sofrerem a violência final dos campos, são forçados a completar esse trabalho, e ainda obrigados a cumprirem esse

trabalho do mal com todo o zelo possível, caso contrário nada poderia garantir que não fossem destituídos de seu posto, e por sua vez, acabassem tomando um lugar na fila para as câmaras de gás.

Há aqui um aumento da complexidade do conceito de trabalho sujo, no sentido de que não se pode mais utilizar a simples resolução maniqueísta de bem e mal, já que neste cenário a vítima, para entrar novamente na zona cinzenta, passa a ser o próprio sujeito que gera a violência. Arantes (2014) reforça que, para que o trabalho sujo seja possível, é necessário um deslocamento da sua atenção do sentido do trabalho para uma outra coisa, no caso para a eficiência da sua execução.

> Os sujeitos daquela ação – seja dito sem humor negro, além do mais deslocado – só puderam aguentar firme, afrouxando a relação consciente com o sentido de uma ação de tal modo pavorosa, deixando-se ocupar inteiramente pelas exigências específicas de um "trabalho" encarado como atividade meramente instrumental (Arantes, 2014, p. 130).

No rastro desse descolamento temos mais um exemplo de Arantes, dessa vez em 1942, um batalhão de reserva da polícia alemã entra na Polônia onde prendem judeus e exterminam os que não são aptos para o trabalho escravo. No início desse processo, homens que não são nazistas, pessoas normais, são alertados da dureza do trabalho que se encontra à frente, ou seja, surge uma justificativa moral que cria a imagem de um trabalhador com um fardo pesado, e não de um assassino. O trabalho a princípio faz colaboradores hesitarem na tarefa, mas afinal, a imensa maioria obedece, passando seu foco para uma forma de aprendizado:

> O que de fato mostrou Christopher Browning? Que os policiais enviados para limpeza na Polônia, não experimentando nenhuma satisfação especial, pelo contrário, naquela função macabra de executar durante horas e horas, um dia depois do outro, inocentes indefesos, aprenderam no ato os segredos do "trabalho de extermínio", concentrando suas preocupações exclusivamente nas operações exigidas pelo trabalho, cujos 'macetes' foram descobrindo ou inventando aos poucos (Arantes, 2014, p. 123).

Com a necessidade de terminar a tarefa o quanto antes, o trabalho sujo se tornou um processo de aprendizado para otimizar as maneiras mais rápidas e eficazes para matar sem, por ironia, se sujarem no processo.

Arantes utiliza-se da constatação de Dejours de que há um intenso aumento de sofrimento no trabalho na contemporaneidade, é justamente essa percepção que permite relacioná-lo ao trabalho sujo do holocausto. Ele não se manifestaria sempre como o trabalho que leva ao extermínio alheio pois existem gradações do trabalho sujo, isto é, o trabalho sujo

não é apenas o trabalho de extermínio, mas antes ele é característico de toda a estrutura que permitiu que o holocausto acontecesse.

O trabalho real, ou seja, a característica central do trabalho seria o trabalho revestido pelo zelo. Como afirma Arantes (2014) há sempre uma decalagem, uma distância tangível entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Essa decalagem leva a entender que o trabalho é por fim o trabalho vivo do zelo, de maneira que o trabalho sempre exige que se faça alguma outra coisa, algo a mais, como se o trabalho prescrito nunca fosse suficiente. Dessa maneira, como reforça Arantes “o trabalho é o trabalho vivo do zelo” (2014, p. 126).

O trabalho enquanto zelo é, segundo Arantes, fundamental para a compreensão dessa forma de trabalho. O zelo, que implica a ideia de um trabalho bem feito e de forma autônoma é tão fundamental que “se não fosse pelo zelo, as fábricas nazistas da morte não poderiam operar” (Arantes, 2014, p. 126). A necessidade de superação de dificuldades, que no caso é uma operação em escala fabril em tempo de guerra, exige dos colaboradores que atuem de maneira autônoma para que esse processo atinja os resultados pretendidos.

No contexto de de guerra ou então de crise, a exigência do trabalho prescrito jamais seria suficiente para gerar uma conclusão real:

> O assim chamado trabalho de execução é uma quimera. Nenhuma empresa, instituição, serviço, oficina etc. funcionaria se os trabalhadores não acrescentassem à prescrição um sem-número de bricolagens, macetes, gambiarras, truques, sem que de resto lhes seja solicitado, longe disso: tais provas de inteligência e cooperação no trabalho coletivo são praticamente mobilizadas num estado de semiclandestinidade (Arantes, 2014, p. 126).

E também como lembra Dejours, esse trabalho pode seguir um outro conjunto de regras que necessita de uma superação de sua prescrição formal:

> Para além da prescrição o trabalho para ser executado precisa de fugir as regras de sua própria descrição a ponto que “de certa maneira trabalhar é trapacear” (Dejours *apud* Arantes, 2014, p. 126).

A gestão do trabalho na Alemanha nazista não implica num total controle de um Estado altamente burocrático sobre as tarefas dos colaboradores, nesse sentido a expressão: “trabalhar para o Führer” passaria para além do campo linguístico. A colaboração assim parte para uma autogestão, de acordo com Arantes (2014) cada sujeito precisa buscar compreender por si a vontade do Führer individualmente não precisando esperar por comandos diretos, cada um deve observar e compreender a vontade do líder e agir de acordo com ela de forma autônoma.

De forma análoga, com neoliberalismo veremos que a autoprescrição assume a face do empreendedor, em que o sujeito antecipa as normas e metas de eficiência, podendo até

ignorar limites éticos para a realização do trabalho e acaba por realizar a exploração dos outros e de si mesmo, muitas vezes até cometendo violência contra si mesmo ao se fazer trabalhar até a exaustão de maneira aparentemente autônoma.

De certa maneira, podemos dizer que o trabalho sujo ganha forma em um estado de exceção. As leis e normas são gradativamente substituídas por regulamentos permanentes e cada vez mais detalhados, a interpretação dessas normas passa para os colaboradores que devem, a partir da própria vontade decidir o que fazer. A ausência de normas legais, apesar de dar um poder despótico ao colaborador, ao mesmo tempo o insere em um cenário constante de incerteza, que, por sua vez, exige o trabalho regido pelo zelo, pois, neste contexto o fracasso significaria seu descarte enquanto ferramenta que cumpria a vontade do Fuhrer.

Assim o trabalho sujo não é apenas a execução de uma tarefa cruel; ela depende da mobilização, da astúcia e da inteligência humana para resolver os gargalos de um sistema burocrático e injusto. No neoliberalismo, essa lógica se refina: o colaborador zela pela sua própria exploração e pela dos outros, utilizando defesas psicológicas que convertem a percepção da injustiça em metas a serem batidas ou desafios profissionais. Finalmente, o trabalho sujo se situa no entre espaço que é a zona cinzenta, o sujeito do trabalho sujo que não ocupa nem o lugar do senhor nem o do escravo é arremessado ao limbo moral de se tornar ferramenta para cumprir uma vontade que não é sua. Vale lembrar que o trabalho sujo implica em infligir sofrimento a si mesmo, porém é levado adiante; como retoma Arantes (2014) ao avaliar a medicina do trabalho, que essa atividade só é possível com a ativação de sistemas de defesa psicológicos, que fazem com que o trabalho sujo seja apenas mais um trabalho como qualquer outro.

1.5 O CONCEITO DE TRABALHO SUJO EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO

No campo da educação existem poucas pesquisas que utiizam o conceito de trabalho sujo e menos ainda que possuem esse conceito como foco central de pesquisa. Buscarei aqui apresentar algumas formas de como esse conceito é usado nas pesquisas dentro do campo da educação.

Autores como Falcão, Messias e Andrade (2020, p. 78) retomam o conceito de trabalho sujo a partir da sociologia de Hughes, que, como vimos, descreve uma categoria de trabalho considerada perigosa, servil, que causaria nojo e não geraria qualquer prestígio social para os trabalhadores que se propõem a realizá-lo e de que já vimos alguns exemplos. Os autores(as) proporão uma abordagem de evolução para a análise do conceito de trabalho sujo, onde este passaria a ser um trabalho precário (incluindo professores(as) do ensino fundamental) e por sua vez passaria para um trabalho precarizado. Por um lado, a extensão que a categoria conceitual de trabalho sujo carrega seria em si um problema que dificultaria um entendimento da especificidade do conceito – "De fato, o trabalho sujo não tem um invariante que o caracterize como tal, e sim um conjunto de aspectos que, por acumulação, caracteriza um conceito teórico em "exaustão", conforme alude Koppe" (Falcão; Messias; Andrade, 2020). Por outro lado, na tentativa de estabelecer uma invariante do conceito outros autores como

> Bendassolli e Falcão (2013) propuseram a consideração da vivência de solidão em relação a um grupo de referência (coletivo ou gênero), como sendo a característica marcante de uma modalidade de trabalho não mais denominada de "suja" (pois não teria na sujeira ou na evocação de asco social a sua marca distintiva), e sim de precária (Falcão; Messias; Andrade, 2020, p. 83).

Nesse sentido, para esses autores o conceito de trabalho sujo estaria agora interiorizado dentro da categoria de trabalho precário e o esvaziamento de sentido do trabalho seria o fator mais relevante para sua caracterização. Como no exemplo citado dos catadores de lixo, a categoria passou por reestruturação e lutas para que os catadores de lixo passassem a ser reconhecidos como trabalhadores, o que, por outro lado, também marca o desprestígio social próprio do trabalho sujo. Certos tipos de trabalho estariam sendo ressignificados, trabalhos ligados intrinsecamente à sujeira como o de coletores de lixo, não necessariamente ao trabalho sujo, mas antes a um trabalho precário marcado por aspectos de isolamento socioprofissional em relação a outros trabalhadores de área semelhante (Falcão; Messias; Andrade, 2020). O processo de precarização do trabalho afetaria a capacidade de ação do trabalhador.

A precarização da atividade de trabalho diz respeito à diminuição ou ao comprometimento do poder de agir do trabalhador, em termos dos meios a seu dispor para, em diálogo com seu coletivo de trabalho, usufruir de referência e poder contribuir inovadoramente para esse mesmo coletivo, em prol de seu próprio desenvolvimento psicossocial.

Nessa pesquisa o conceito de trabalho sujo é apresentado na construção de um outro conceito, no caso o da precarização, não sendo o conceito central, além de que se utiliza o conceito de Hughes e, diga-se de passagem, Arantes não é citado.

O texto “Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação” de Carolina Catini não discute o conceito de trabalho, pois seu objetivo neste artigo é mostrar como a educação vai sendo tomada pelas elites empresariais com o intuito de “pacificar” e controlar a população em geral. A autora apresenta uma série de críticas que o ensino médio sofre, influenciada principalmente por grupos empresariais em reação às ocupações dos estudantes secundaristas em 2015, ocupações que se manifestam num contexto de “reorganização” escolar que implicaria no fechamento de escolas e cursos noturnos da rede pública estadual de São Paulo. Para Catini (2020) o novo currículo paulista é flexível e apresentado de maneira a incentivar o protagonismo juvenil, no entanto as propostas de institutos como o Ayrton Senna e Todos Pela Educação parecem não observar questões sociais sérias para a educação pública – “Um dos responsáveis pelo programa Bolsa Família, Paes de Barros pensa que “a necessidade de trabalhar durante o dia para complementar a renda familiar não é impeditivo para aulas em tempo integral” (Catini, 2020, p. 56).

Catini (2020) argumenta que essas instituições sociais que apresentam seus interesses privados na educação das classes populares têm o intuito de adquirir recursos da União e ampliar de seus mercados, mas, além disso, é preciso organizar de maneira interna as classes populares atravessando-as com os interesses da classe dominante de forma que o mercado não se preocupa apenas com a produção, mas também com a reprodução social.

Outra característica fundamental do currículo é um de seus eixos, o empreendedorismo, que aparece para fundamentar a ideia de um protagonismo juvenil que permitiria ao jovem possuir mais autonomia e melhores condições de trabalho

> O protagonismo aparece absolutamente ligado ao empreendedorismo periférico cultural, cuja revolução no campo dos negócios nada mais é do que a necessidade de se engajar de corpo e alma, não apenas para conseguir um emprego, mas também para a criação dos próprios empregos. A reinvenção conceitual é a boa e velha exploração com roupa de profissionalizar “hobbies” e paixões e realização de projeto pessoal. A contrapartida é a presença na escola e o próprio empreendedorismo social que, supostamente, leva desenvolvimento para o bairro (Catini, 2020, p.61).

O empreendedorismo juvenil serviria, como fala Catini (2020), para ensinar a lidar e sobreviver diante das adversidades da vida, em nome de um suposto protagonismo, aceita-se trabalhar por independência destituída de qualquer direito fundamental; os sujeitos são incitados a viver seguindo a lógica empresarial onde o eu é levado a ser concebido enquanto

um projeto; essa racionalidade busca a criação de condutas específicas para o trabalho mesmo que as condições sociais não sejam adequadas.

Podemos dizer com Catini (2020) que a intenção dos grupos empresariais é criar mecanismos de gestão por meio dos quais se possa conter conflitos sociais, um verdadeiro treinamento para o sofrimento com a finalidade de gerir tensões sociais provenientes da sua própria forma de funcionamento.

> [...] Quase 20 anos depois, com a virada da qualificação para o empreendedorismo, pode-se dizer que o alvo não é a empregabilidade, mas o próprio trabalho de Sísifo. A educação permanente se tornou, ela mesma, um meio de gerir a pobreza para o apassivamento dos conflitos sociais, pelo seu caráter de mobilização total e preenchimento do tempo, que exige engajamento objetivo e subjetivo tanto de quem realiza o trabalho social precário e intermitente de educar, quanto pelo engajamento constante dos educandos e das educandas dos programas (Catini, 2020, p. 65).

Dessa maneira, o ensino desse currículo empreendedor evita a formação intelectual enquanto cria a disciplina para uma nova ordem do capital. Ensinamos para o capital para a submissão das classes populares. É nesse contexto que Catini evoca a figura do trabalho sujo, em que os professores(as) se tornariam cúmplices dessa educação alienada que tenta normalizar condições cada vez mais miseráveis de existência, nas palavras da autora:

> Quem teria que fazer o trabalho sujo de seleção e triagem não seria mais ninguém além de professores, professoras, educadores e educadoras e não os formuladores da proposta, economistas, assessores e assessoras de bancos de investimentos, gestores e gestoras da casta que representa a hegemonia empresarial (Catini, 2020, p. 65).

O artigo de Coelho e Correia (2019) intitulado “A banalização da injustiça social e a pedagogia do sofrimento” aponta como as mudanças geradas pelo neoliberalismo criam uma racionalidade que se apresenta como critério último para a conduta humana. Os autores estabelecem uma relação direta entre os conceitos de banalização da injustiça social de Dejours, que observa o sofrimento como consequência dessa banalização, o *sale boulot* que atuaria principalmente como uma forma de adaptação ao trabalho atroz e, por fim, o sofrimento como pedagogia, que seria um princípio “estruturador da sociedade pelo qual se legitima a violência do corpo e pela cultura do sacrifício necessário para viver em uma sociedade e/ou se manter nas relações de trabalho” (Coelho; Correia, 2019, p. 100).

Em diálogo com Arantes, os autores Coelho e Correia (2019) argumentam que o medo passa a ser um dos ingredientes dos princípios organizacionais das empresas, relembrando a figura dos trabalhadores de Auschwitz forçados a trabalhar por medo, mas que se mantêm firmes devido a defesas psicológicas que buscam a sobrevivência e estabelecem uma comparação direta com o trabalho contemporâneo: o trabalho hoje estaria legado à zona

cinzenta de Primo Levi um lugar para o trabalho. Alargando o diálogo com a antropóloga indiana Veena Das, os autores observam que haveria uma “Teodiceia do sofrimento”, que atuaria como uma pedagogia com o intuito de disciplinar os corpos para que aceitem relações de trabalho, mesmo que isso implique a aceitação de um sofrimento descabido; assim, sacrifica-se pelo trabalho no capital.

Outros textos dentro da área de educação que utilizam brevemente o conceito de trabalho sujo, como o de Régnier e Monin (2009) lembram que há uma divisão de trabalho dentro da escola, onde as atividades de natureza científica e intelectual são frequentemente reivindicadas por professores(as) que normalmente não sujariam a própria profissão, e trabalhos ligados à disciplina ou higiene seriam legados a instituições do maternal, gerando uma cisão institucional.

Os autores Gomes, Lira, Caldas, Lima e Lopes (2013), ao dissertarem sobre o mal-estar da vida docente, destacam o choque de realidade entre teoria e prática da atividade docente, em que as situações que não exigem um grau de conhecimento científico configuram-se no trabalho sujo de ter de disciplinar a sala e ganhar o controle da turma, de se dividir entre tarefas e demandas difíceis de atender e que por consequência levaria o professorado ao sofrimento psíquico e físico.

Neste primeiro capítulo realizamos a revisão teórica do conceito de trabalho utilizando autores como Bensaid, Löwy, Dussel e Marx e entendemos o trabalho como uma forma consciente de transformar a natureza para atender às necessidades humanas e, ao mesmo tempo, como uma maneira de realizar as potencialidades humanas. Dialogamos em seguida sobre como o conceito de trabalho é utilizado pela pedagogia histórico-crítica e o seu entendimento de que a natureza humana se produz pelo trabalho. Também dentro do campo educacional observamos como o trabalho é pensado pelo mundo empresarial, este que, sendo hegemônico em nossa sociedade, tem o controle das diretrizes educacionais, e, como argumentava Catini, um dos objetivos dessa educação neoliberal seria o de pacificar a população menos abastada incluindo ideais empreendedores como resposta a movimentos populares.

Observamos ainda que o conceito fundamental deste trabalho, o de trabalho sujo (ou *sale boulot*) é majoritariamente estudado a partir de Hughes, ligando o conceito apenas às suas características empíricas e sociais no sentido do desprestígio que certos trabalhos recebem em relação a outros devido a sua natureza suja ou que entra em conflito com a moral da sociedade vigente. Em contrapartida, o conceito de Arantes concebe o trabalho como uma manifestação de violência física e sofrimento psíquico, e é justamente esse conceito do trabalho como manifestação de violência que é pouco explorado dentro do campo

educacional. O *sale boulot*, partindo de seu contexto muito íntimo segundo as formas de gerenciamento do trabalho em campos de concentração, manifesta-se nas formas de gerenciamentos neoliberais e assim, também pode-se argumentar que há trabalho sujo na nova gestão pública-educacional. Por fim, observamos alguns trabalhos no campo da educação que se utilizam em maior ou menor medida da ideia de trabalho sujo, no entanto, sem diálogo ou aprofundamento do conceito como foi desenvolvido por Arantes.

CAPÍTULO II

TRABALHO SUJO E TRABALHO DOCENTE

Neste segundo capítulo intencionamos aprofundar o conceito de trabalho sujo dialogando com outros conceitos de Arantes e outros autores(as). A reflexão partirá da seguinte questão: podemos dizer que os professores(as) realizam um “trabalho sujo” no sentido do conceito de Arantes? Para isso, dialogaremos com conceitos como banalidade do mal, invasão cultural, zonas de espera, pacificação com o intuito de analisar o conceito de *sale boulot* em contraposição a outros conceitos ou em diálogo com eles para permitir maior clareza do conceito de Arantes. Isso permitirá criticar toda uma estrutura formulada pelo capitalismo acadêmico ou pelos reformadores empresariais para a educação pública.

2.1 TRABALHO SUJO E A BANALIDADE DO MAL

Apesar de não ser uma autora marxista, a obra de Hannah Arendt é mobilizada com frequência por Arantes em seu texto sobre o *sale boulot*. Arendt representa bem uma linhagem de filósofas(os) modernos como Heidegger, Jaspers e Kant. Para além disso, era judia e vivenciou na pele os desdobramentos da ascensão fascista na Alemanha, o que fez com que a autora se dedicasse extensamente a temas pertinentes a sua vivência como o totalitarismo, mas, como veremos adiante, Arantes entende que a obra de Arendt não compreende certos aspectos do trabalho sujo, aspecto próprio do holocausto.

O conceito de Banalidade do Mal é cunhado por Hannah Arendt a partir do seu relato do julgamento de Eichmann em que a autora realiza uma série de questionamentos acerca do comportamento moral do acusado. O réu Eichmann, ao ser questionado sobre suas ações não demonstrou que, apesar do resultado de suas ações, ele não era uma pessoa sádica ou mal-intencionada, era apenas um homem que seguia as leis, era bem comportado, honrado e leal, “De fato, Eichmann era um cumpridor de seus deveres; não se corrompia nem desrespeitava as normas vigentes; cumpria com eficiência o seu dever: encaminhar de maneira eficiente milhares de judeus para a morte” (Andrade, 2010, p. 111). Como desenvolve

Andrade (2010), são esses aspectos de caráter que levam Arendt a uma constatação assustadora: que o acusado não era um monstro, mas um homem comum assim como muitos outros, e essa é justamente a tese fundamental da banalidade do mal; os resultados do nazismo não derivariam do comportamento individual ou da sociedade alemã; o nazismo não era uma patologia, obra de algum demônio ou determinismo histórico. “Eichmann não é um assassino convicto. O mal encontrado nele é banal porque não tem explicação convincente, não tem motivação alguma, nem ideológica, nem patológica, nem demoníaca” (ANDRADE, 2010, p. 113).

> A banalidade desse mal cristalizado na figura de Eichmann se assentaria no fato de que ele não tem raízes, é sem motivo e sem utilidade. Isso não quer dizer, como fez pensar vários de seus críticos, que todo mal seja banal (Correia, 2013, p. 70).

É justamente essa ausência de causa aparente que leva Arendt a pensar que Eichmann é um homem sobretudo comum, mas também um burocrata que não reflete sobre suas ações.

> A hipótese de Arendt é a de que Eichmann de modo algum era burro e que a razão de ele ter se tornado um dos maiores criminosos do século passado era simplesmente a irreflexão. Essa incapacidade de pensar, já mencionada por Arendt em Origens do totalitarismo como sendo uma consequência do acesso ao mundo apenas pela força autocoerciva da lógica ou da ideologia, é que estaria por trás de todos esses atos monstruosos para cuja perpetração a maldade nem o interesse próprio ou egoísmo não parecem ser necessários (Correia, 2013, p. 74).

A banalidade por fim, como argumenta Andrade (2010) não é algo sem importância ou que possamos chamar de normal, é antes de mais nada o comportamento que ocupa o espaço comum e passa a ser vivenciado como se fosse algo comum.

Na tentativa de estabelecer os fundamentos do trabalho sujo, Arantes dialoga com Arendt; no entanto, diverge da autora quanto à irracionalidade desse mal. O trabalho sujo exigiria uma relação de dependência que coloca o sujeito do trabalho sujo no limiar entre razão e autoconservação. O trabalho sujo se realiza também como uma forma de autopreservação pelo trabalho. Existe então uma racionalidade que, ao relacionar o trabalho à sobrevivência, estabelece uma relação lógica onde o trabalho sujo pode ser entendido como aceitável e até mesmo como algo bom.

> Conversão mútua entre racionalidade e obediência – sempre se poderia acrescentar, na linha da imbricação entre razão e autoconservação –, devidamente instituída no momento em que entra em cena a dependência mediada pelo trabalho, entendido como a atividade daqueles que perderam a liberdade ou que de algum modo foram subjugados. O que resta do Holocausto é assim a revelação, menos da banalidade do mal, do que de sua

> racionalidade, entendida como adequação formal e meramente subjetiva entre meios e fins. Por isso o mal não precisa de seguidores entusiasmados, basta o cálculo pulsional da autopreservação (Arantes, 2014, p. 115).

Outro aspecto que reforça a divergência dos autores sobre a fundação desse trabalho se encontra no zelo: para a realização do colossal trabalho, fora necessário o empenho. Enquanto havia oficiais que organizavam o massacre de seus gabinetes, um incontável número de outros cidadãos se esforçavam para tornar a eliminação de um povo algo factível e impossível sem seu esforço, o que implica a superação de diversos desafios logísticos, enfrentamentos morais, que, por consequência, dificilmente escapariam de alguma reflexão:

> [...] ao contrário dos países aliados ou satélites, o pessoal da burocracia alemã "não se deixava desencorajar pelos problemas, não recorria jamais ao faz de conta, como os italianos, nem a medidas simbólicas, como os húngaros, nem aos perpétuos diversionismos dos búlgaros. Os administradores alemães davam o melhor de si. Diferentemente de seus colaboradores estrangeiros, os alemães não se contentavam jamais com o mínimo: eles faziam sempre o máximo (Arantes, 2014, p. 131).

O espectro que ganha destaque é o zelo, tão necessário para dar fôlego à empreitada de chacina que, por sinal, não era um trabalho banal. Torrente estabelece uma relação direta entre o holocausto e trabalho, afirmando que o primeiro só foi possível diante do segundo:

> [...] de sua visão de conjunto da Shoah decorre uma ideia mais precisa do processo assassino: iniciativa, zelo, tenacidade, firmeza nas tomadas de decisão, obstinação no cumprimento de uma tarefa homicida. O encarniçamento, o *esprit de suite* dos alemães que participaram de todo o processo mostra muito mais do que um comportamento dócil. Foi preciso refletir, se motivar, remover os obstáculos administrativos, econômicos, militares, não se deixar extraviar em meio a dossiês numerosos e enredados, enfim, mobilizar-se totalmente, intelectualmente e afetivamente, dar prova de uma grande e constante implicação (Torrente, 1999 *apud* Arantes, 2014, p. 131).

Note-se que as palavras usadas remontam a um léxico de palavras que se confundem com a iniciativa e proatividade neoliberal do tempo presente. De qualquer maneira, a argumentação de Arantes em relação à questão da banalidade do mal gira em torno dessa percepção de que o trabalho para o Führer exigia um zelo próprio para a tarefa que era colocada diante dos trabalhadores, de tal maneira que a tese de banalidade do mal perde fôlego e o uso da engenhosidade humana é que gera as condições materiais para que os campos de concentração continuem funcionando a todo vapor.

2.2 UMA POSIÇÃO SECTÁRIA

Já argumentamos que o trabalho sujo não é apenas um trabalho desprestigiado, é antes uma forma de gerar e gerir sofrimento, mas é importante destacar que se trabalha para alguma finalidade e para alguém, como Paulo Arantes (2012) vai dizer sobre o trabalho no contexto da Alemanha nazista “No Terceiro Reich não havia a menor dúvida sobre a identidade do terceiro para o qual se fazia o trabalho sujo. Ora literalmente, ora metaforicamente, trabalhavam todos para o Führer” (Arantes, 2014, p. 60). A ideia de que se trabalha para o Führer descreve uma dinâmica em que a relação de trabalho é mediada por uma obediência de antemão. Não é mais necessário dar ordens diretas ou realizar uma coerção direta, pelo contrário, nesse cenário os trabalhadores antecipam de maneira proativa aquilo que pensam ser a vontade do líder.

> A fala do secretário, arengando seus homólogos dos demais Länder, vale a citação: depois de lembrar que o Führer não podia cuidar de tudo, quer dizer “tudo o que pretende realizar mais cedo ou mais tarde”, conclui que, até agora, “cada um trabalhou melhor na nova Alemanha se, por assim dizer, trabalhou para o Führer”, para logo adiante trocar em miúdo esse “por assim dizer”: a saber, que não se deve “esperar por comandos e ordens”, mas, ao contrário, é dever de cada um “tentar, no espírito do Führer, trabalhar para ele. Quem cometer erros vai notar logo isso. Mas aquele que trabalha corretamente para o Führer, conforme suas diretrizes e voltado para seus objetivos, terá no futuro, como anteriormente, a melhor recompensa de um dia alcançar subitamente a confirmação legal de seu trabalho”. Impossível um recado mais espontaneamente inequívoco. Está tudo ali, do acobertamento legalista do inominável à confiança de que as iniciativas contariam com o respaldo superior, em suma, da exceção como paradigma de governo ao mais selvagem carreirismo, era tudo uma questão de prever, mas sobretudo antecipar, a vontade do Führer, cuja decifração levava inexoravelmente ao conflito endêmico entre todos os escalões do zelo que irrigavam as províncias soberanas e beligerantes do Partido, da Administração estatal, das Forças Armadas e dos Monopólios privados (Arantes, 2014, p. 136).

Realiza-se uma substituição das leis pelas normas. Ao realizar essa substituição cria-se uma falsa ideia de autonomia, pois, nesse contexto, as leis são um impedimento para o exercício da vontade do Führer, assim, violam-se as leis e criam-se as normas, essas serão utilizadas como as ferramentas que permitem que a vontade do Führer se expresse.

> De qualquer modo é inegável que foi justamente naquelas terras de ninguém de um não-Estado sem nome que os primeiros massacradores face a face foram treinados na escola do trabalho sujo que o zelo da iniciativa pessoal tornava maleável, inclusive para fins de equilíbrio psíquico suportável, como se viu (Arantes, 2014, p. 138).

Essa ideia de um não-estado surge como uma maneira de romper um pacto social democrático, suspendendo as leis para exercer uma forma de dominação que atravessa a vontade dos próprios sujeitos destes trabalhos; confunde-se então a vontade do dominador e dos dominados.

Na racionalidade neoliberal, temos uma dinâmica semelhante. O trabalhador passa a ser um gestor de si mesmo, inserido em um sistema que promove a competição, produtividade e a disciplina, o trabalhador paradoxalmente acaba por cobrar de si mesmo as exigências do sistema, de maneira que o trabalhador mesmo é aquele que oprime a si mesmo. Há nesse contexto um paralelo possível com o conceito de invasão cultural, de Paulo Freire (2018):

> Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão. Neste sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la (Freire, 2018, p. 369).

A invasão cultural é um dos instrumentos da ação antidialógica em que a visão de mundo dos invadidos é vedada em favor dos invasores que impõem sua própria visão de mundo; é alienante, pois retira do sujeito a sua autenticidade “Como manifestação da conquista, a invasão cultural conduz à inautenticidade do ser dos invadidos. O seu programa responde ao quadro valorativo de seus atores. A seus padrões, a suas finalidades” (FREIRE, Paulo. 2018. P. 371). Como resultado desse processo o oprimido passa a observar a si mesmo como inferior, passa a mimetizar os comportamentos do opressor e adotar para si seus valores. Nesse sentido para Freire:

> É importante, na invasão cultural, que os invadidos vejam a sua realidade com a ótica dos invasores e não com a sua. Quanto mais mimetizados fiquem os invadidos, melhor para a estabilidade dos invasores. Uma condição básica ao êxito da invasão cultural é o convencimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca. Como não há nada que não tenha seu contrário, na medida em que os invadidos vão reconhecendo-se “inferiores”, necessariamente irão reconhecendo a “superioridade” dos invasores. Os valores destes passam a ser a pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo (Freire, 2018, p. 373).

Há aqui a possibilidade de realizar uma interseção entre Freire e Arantes, precisamente com o processo de invasão cultural com a subsunção da vontade despótica de outro. Podemos dizer que o “trabalhar para o Führer” é uma forma bem-sucedida de invasão cultural, são mais necessárias aqui punições (apesar de ainda existirem) pois a vontade do

opressor já habita dentro de si. O oprimido assume o papel de hospedeiro da vontade de outro, torna-se ator responsável pela própria subordinação.

Na educação podemos fazer uma leitura a partir desta dinâmica, na qual a racionalidade neoliberal que domina ferozmente o trabalho docente leva o professor a fazer um trabalho análogo e por isso espantoso ao de “trabalhar para o Führer”. Cumprir metas, atender às diretrizes e normas, preencher plataformas digitais, alcançar bons índices de avaliação, e nesse processo o objetivo desse projeto educacional é levado adiante sem maiores críticas ou reflexões. Para usar uma linguagem Freiriana, o docente é reduzido a um ser do puro fazer. E se há quem indague que o professorado não poderia realizar um trabalho que seja complacente com uma dominação cultural e para já fazer uma relação direta, fazer um trabalho sujo, o próprio Freire alerta:

> Com efeito, na medida em que uma estrutura social se denota como estrutura rígida, de feição dominadora, as instituições formadoras que nela se constituem estarão, necessariamente, marcadas por seu clima, veiculando seus mitos e orientando sua ação no estilo próprio da estrutura. Os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais. Funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuros ‘invasores’ (Freire, 2018. p. 377).

Por conseguinte, a relação indicada aqui pela invasão cultural e a realização do trabalho sujo como sendo um “trabalhar para o Führer” atuam como uma forma de dominação, atravessam a vontade do sujeito para que se realize uma vontade que não a própria, ao mesmo tempo, não é mera alienação; é uma forma de violência social que gera sofrimento físico e psíquico. Em seu grau mais elevado faz com que a exploração seja proativamente transformada em autoexploração. O trabalho docente hodierno claramente é diferente do trabalho dos campos de concentração, tentamos indicar aqui paralelos sinistros em seus princípios de gestão. Neste contexto, para além de todo o desprestígio, o trabalho docente parece atuar em certa medida como um trabalho sujo, já que em diversas ocasiões a imposição, e não o diálogo, que se impõe nas instituições educacionais e a vontade dos professores e estudantes é atravessada por uma outra que se impõe e os domina. Para Freire (2018), a superação de tal condição de dominação se daria por meio da dialogicidade. Seria necessário então o reconhecimento do opressor hospedado na consciência do oprimido, para, a partir de uma reflexão crítica, romper com essa obediência que atravessa a própria vontade, criando abertura para uma educação que realize efetivamente um projeto de humanização e emancipação.

2.3 O TRABALHO SUJO E AS ZONAS DE ESPERA

Neste tópico pretendo apresentar a relação entre trabalho sujo e as zonas de espera que, seguindo o raciocínio de Paulo Arantes, são manifestações de uma maré punitiva que atravessa as formas de trabalho. Nesse contexto, as reformas empresariais e as plataformas digitais surgem para reforçar o aspecto de controle gerencial de docentes e discentes. Com uma urgência radical de transformar o presente em dadoss realiza-se uma quebra temporal do horizonte, que, como veremos, implica uma incapacidade de imaginar um futuro. Por outro lado, relacionamos a utilização das plataformas que não possuem finalidades pedagógicas, mas antes gerenciais e de vigilância de professores(as) e alunos(as) que substituem a prática pedagógica e contribuem para tornar o espaço escolar em zonas de espera.

Observa-se uma sociedade em que a otimização e eficiência se tornaram os valores fundantes e as tecnologias digitais avançam criando uma estrutura digital para a organização econômica e social de um neoliberalismo que busca o acúmulo de capital fácil e rápido agora mediado por tecnologias de vigilância que atuam com uma lógica carcerária. Neste mundo o não fazer, a espera, se distancia de qualquer forma de contemplação ou reflexão, o descanso é a atividade improdutiva de maneira que, na impossibilidade de continuar a produção, o resultado não poderia ser outro que um mal-estar devido à própria improdutividade. Mal-estar que é infringido de forma proposital, seguindo na esteira do trabalho sujo.

> Volto a sugerir, sem poder seguir em frente, que os sofrimentos do encarceramento são infringidos por um trabalho do mal a ser pesquisada na linha referida anteriormente, isto é, que só ‘se encarcera para fazer um mal’ se tal tratamento de choque for encarado, e sublimado na sua própria violência específica, como um ‘trabalho’ do ‘zelo’ na contenção da insegurança social e seus transbordamentos. Relembro que do ângulo mencionado, o da psicodinâmica das situações de trabalho, a realidade do trabalho é zelo com quais suas prescrições são contornadas. Assim quando Wacquant assinala como uma exceção o fato “de certos carcereiros considerarem ser sua incumbência fazer reinar no interior de seus estabelecimentos um rigor penal superior ao estipulado pelos regulamentos, é do trabalho carcerário propriamente dito que está falando, e, por tabela do zelo característico do ‘trabalho do mal’ (Arantes, 2014, p. 146).

Entendendo que o trabalho carcerário implica uma forma de violência proveniente do zelo que, por sua vez, é característico do trabalho sujo, o trabalho de vigia torna-se uma forma socialmente aceita de gerar sofrimento por meio da imobilização.

Uma forma de compreender como a imobilização se constitui como uma forma de poder é preciso então investigar a estrutura punitiva que utiliza a espera como uma forma de

punição. Relembrando as formas de disciplinarização de Foucault a espera não seria apenas uma necessidade social para se organizar em filas, que diga-se de passagem, vão desde instituições escolares a centros de detenção prisionais, como diria Arantes:

> [...] mas não a revelação de num breve relance de que fazer esperar e punir não só rimam no universo das disciplinas redescobertas por Foucault, mas sobretudo que fazer esperar já é punir, na exata medida que não se pune mais para corrigir um desvio, mas para agravar um estado indefinido de expiação e contenção (Arantes, 2014, p.150).

Mobilidade e velocidade são agora bens legados a poucos, servindo como que um adorno de uma classe social abastada, poder ir e vir, abandonar o trabalho temporariamente e ir viajar. Para as classes populares, há filas de espera nos hospitais, aeroportos, prisões, etc. A velocidade e o espaço se tornam ferramentas de poder e exclusão. A guerra mesma, como lembra Arantes opera pela lógica do domínio do movimento e do espaço,

> A prova de que a velocidade é antes de tudo um fenômeno político – como mostrou o estudo pioneiro de Paul Virilio – pode ser encontrada na polarização social que ela produz, reinventando verdadeiras 'aristocracias da velocidade' cuja 'lógica da corrida', que no fundo é a lógica mesma da guerra, através da qual a dominação se exerce por meio do controle do movimento, da supremacia do não lugar sobre o lugar, prosseguirá por outros meios no tempo instantâneo em que se desloca o capital fictício autonomizado. (Arantes, 2014, p.152).

Essa estrutura de regulação e controle do espaço e movimento é em si uma realização de caráter belicoso. Retomando a ideia de que o direito a mobilidade não se dá igualmente entre as pessoas, seria plausível entender esse movimento como mais um elemento da guerra de classes.

O neoliberalismo existe num constante estado de emergência social que será usado como justificativa para implementar sua forma de gestão

> Um estado de emergência no front penal e social, ao qual não corresponde, como explica extensamente Wacquant, nenhuma ruptura na evolução do crime e da delinquência, inaugurando, pelo contrário, um novo paradigma de governo da insegurança social, alimentada pela turbulenta ansiedade gerada pela normalidade do trabalho desclassificado, de resto imposto como uma danação precursora do que virá pela frente em caso de recalcitrância e contumácia (Arantes, 2014, p. 142).

Nesse sentido, a sociedade punitiva decorre de uma sociedade de classes, de maneira que, como veremos, a espera e, por conseguinte, a punição ficam legadas sobretudo aos mais pobres. O aumento arbitrário na intensidade das punições indica não um aumento da violência, mas um novo princípio de governo que pressupõe uma insegurança social urgente e permanente.

Mas por que, afinal, se aprisionam as pessoas? A resposta que Arantes oferece sobre a questão seria dada pela virada punitiva:

> por que ainda se trancafiam pessoas no século XXI, coisa que no fundo ninguém mais sabe responder, e por isso mesmo a pergunta parece tão obviamente sem propósito: é preciso fazer com que os presos cheirem a presos, make prisoners smell like prisoners (Arantes, 2014, p.145).

Com a geração dessa maneira de distinguir classe social por meio da mobilidade, e a isso podemos incluir quem é que vai preso justamente ou até injustamente, mas tem de esperar preso da mesma maneira, os pobres devem ser tratados como pobres, ricos como ricos. Esse movimento parece surgir de uma forma de insegurança durante o pós-guerra, já que se buscava reativar a política da contrainsurgência, agora por meio da pacificação que se manifesta por políticas aparentemente justas ou necessárias.

> A virada punitiva da guerra, ao ressuscitar a velha estratégia da contrainsurgência dos anos 1960, arrastou consigo, como garantia de que se trata mesmo de uma contrainsurgência sem fim, o foco na "pacificação" através da boa governança econômica, da provisão social e securitária etc. (Arantes, 2014, p.145).

Outro fator que pode ser levado em consideração e que se somou a essa maré punitiva estaria relacionado com o que Arantes (2014) retoma de Bourdieu sobre os diferentes polos do campo burocrático, isto é, uma mão leve e feminina responsável pelas funções de amparo e proteção, que é entendida como uma mão aberta seja para acolher ou para gastar e desperdiçar recursos com essa prática. Com a mão direita masculina, ela representaria a mão dura da nova disciplina econômica.

> Dessa troca de mãos, ou melhor, superposição, pois a rigor se trata da "colonização do setor social pela lógica punitiva e panóptica, característica da burocracia penal pós-reabilitação", resulta uma crescente "remasculinização do estado" e "reafirmação marcial de sua capacidade de controlar os pobres problemáticos, tanto os beneficiários do workfare quanto os que resvalaram para o mundo do crime" (Arantes, 2014, p. 144).

Há nesse sentido um abandono do estado de suas funções de amparo e cuidado assumindo uma postura viril, especificamente violenta a fim de gerir os problemas que ele mesmo criou. Como veremos, nesse cenário de emergência constante, o trabalho sujo ganha um caráter de necessidade técnica. No campo das políticas educacionais essa remasculinização do estado será observada no abandono da postura de educador para a de vigia e contenção das classes populares.

Os principais espaços de que Arantes se utiliza para conceitualizar as zonas de espera são as prisões e aeroportos, que, em última instância, são formas de aplicar a disciplina da espera.

> o campo, como espaço permanente de exceção, e que devemos reconhecer através de todas as suas metamorfoses contemporâneas, justamente, mas não só, as zonas de espera, de nossos aeroportos a certas periferias de nossas cidades –, tenha deixado escapar o detalhe capital de que em tais zonas é a disciplina da espera que funciona como alavanca de todo o aparato suspensivo daqueles territórios da exceção (Arantes, 2014, p.177).

A disciplina da espera surge como uma característica fundamental das zonas de espera, e não é difícil fazer a associação entre disciplina e educação. Só que aqui mesmo que ainda nem tenhamos entrado dentro dos muros da escola, devemos lembrar que a educação não se limita ao que se ensina nas escolas.

> Sobreviver ali é antes de tudo aprender a esperar, mas não esperar sem mais, porém numa zona de não-direito onde cresce o poder punitivo, cuja microfísica, como estamos vendo, irradia por toda a parte onde flutuam essas populações transitando por fronteiras críticas, terras de ninguém onde a vida se arrasta no meio viscoso de uma perspectiva por assim dizer sem horizonte. (Arantes, 2014, p.177).

Essa ausência de horizontes, por sua vez, é característica da crise sobre a promessa moderna de progresso, como sustenta Löwy (2000), há uma centralização do poder de violência no estado moderno (que aqui observamos enquanto as zonas de espera) e com ele uma justificativa racional para o seu uso. Acontece que numa sociedade que se organiza para vigiar as camadas mais vulneráveis da população como se oferecessem um risco inato à existência da mesma, esse controle implica numa limitação da percepção de outras formas de existência. As zonas de espera são uma grande afirmação de que tudo deve ficar como está.

Para falar de forma mais direta, como podemos dizer que o trabalho educativo é imobilizado? A essa altura já construímos alguns argumentos que são úteis para responder a essa questão, principalmente o que já foi dito neste capítulo. O que é uma constante nesta dissertação até o momento é o fato de que existe um desvio da finalidade do trabalho docente, este que deixa de ser emancipador e passa a ser um trabalhador sujo de contenção. Isso dito gostaria de adicionar mais uma dimensão para observar esse fenômeno, o das zonas de espera enquanto uma forma de gestão do tempo morto.

> Podendo ser letal, o tempo morto é mais do que uma metáfora, é o tempo próprio da epidemia punitiva que contamina todos os cantos escuros do mundo, e os não tão escuros assim, que estão sendo remodelados pelo novo governo do capital. Escuros e subalternos, pois a imposição da espera nos labirintos do sistema penal afeta a base e não o topo da pirâmide social. Numa palavra, o tempo morto da espera punitiva é uma questão de classe. (Arantes, 2014, p. 150).

Aqui há uma forma direta de justificar a importância do autor em criticar a onda punitiva que se expande para várias áreas da vida cotidiana. Isso também pode ser pensado no campo da escola, mas que afeta principalmente as pessoas das classes menos abastadas.

O tempo morto aparece como uma negatividade onde impede-se o desenvolvimento da vida mesmo, mas claro, intensificada propositalmente para as classes mais baixas. Nesse sentido, a operação carcerária do tempo morto se atualiza também na escola e atinge antes a educação pública que é mais precária, reforçando o caráter de classe. A operação obriga os docentes a seguir formalismos e protocolos, e a utilizar plataformas digitais para o controle de conteúdo (aliás, esse já vem pronto e não é passível de alterações fundamentais) e da presença dos discentes. Dessa maneira podemos dizer que a professora(o) deve guardar com zelo seu papel de disciplinador. Isso não ocorre sem encontrar dificuldades, pois, desde a pandemia da Covid-19 se intensificou drasticamente o uso de plataformas digitais na educação, adicionando novas competências para o trabalho docente.

> Algumas das dificuldades no uso de AVA, relatadas pelos alunos, está no fato da acessibilidade quanto ao uso do seu portal educacional e a capacidade da conexão de internet. Já pelos professores, as dificuldades enfrentadas são em cumprir os prazos estipulados pela instituição para postagem de avaliação e trabalhos acadêmicos. Isso se dá porque, com o ensino remoto, as horas de dedicação do professor aumentaram muito mais do que a presencial, tendo em vista que as tecnologias atuais são mais avançadas e exigem uma melhor capacitação (Fiori; Goi, 2021, p. 15).

Para além da pressão temporal dos novos encargos, diga-se de passagem, não pedagógicos, vale também citar a precariedade desses mesmos sistemas, apesar de os autores não se preocuparem com a possibilidade de esse problema se dar de maneira intencional ou não:

> As diversas dificuldades encontradas e relatadas na inserção do AVA na área escolar, devem-se muito ao descaso dos governos quanto à aquisição de equipamentos, manutenção e formação de professores. Nas escolas públicas, as tecnologias necessitam estar inseridas nos currículos e ter prioridade e investimento. Não somente, é preciso estar presente na formação e atualização de professores. Do ponto de vista destes, há que se vencer o receio de usar as tecnologias em seu trabalho docente, efetivando a mudança do próprio comportamento (Fiori; Goi, 2021, p. 17).

Diante desse cenário, parece pertinente nos perguntarmos se essa gestão que opera a partir da lógica da espera e, por consequência, do trabalho sujo, não teria a intenção de simplesmente fazer os professores(as) desistirem de seus cargos? Isso porque, se retomarmos a lógica do trabalho sujo, um trabalho do zelo, as dificuldades operacionais do trabalho estão presentes, porém quem trabalha com zelo pode superar estas dificuldades. É

lamentável que no cenário do trabalho sujo, a superação de desafios sirva apenas para o cumprimento do trabalho do mal, isto é, do trabalho que gera sofrimento.

Em um cenário de precarização da educação, Catini (2020) descreve o processo de privatização e criação de uma educação com valores empresariais. Podemos observar principalmente após as ocupações estudantis de 2014 a movimentação de uma elite econômica que instrumentaliza a educação para implementar um projeto de pacificação social, projeto esse que podemos ler como projeto de controle e disciplinarização como uma forma de gestão da pobreza das massas.

Concorrência e competição são apontadas como a forma de resolver os problemas de desemprego entre os jovens, de forma que o novo currículo tem como eixo principal o empreendedorismo incentivando o protagonismo dos jovens. Essa prática coloca os jovens à deriva da própria sorte pois parece ignorar os problemas sociais explícitos ao indicar de modo falacioso a solução de problemas sociais com uma resolução individual, “Um aparente paradoxo resultava das condicionalidades que o direito impõe: jovens em situação de vulnerabilidade social devem se tornar protagonistas e empreendedores sociais” (Catini, 2020, p. 63).

O empreendedorismo surge como mais uma forma de aportar uma solução individual para um problema que na realidade é social. No fundo se estabelece como uma forma de evitar empregos com direitos garantidos. Essa proposta está frequentemente acompanhada da frágil ideia de protagonismo juvenil, que diz colocá-lo no centro das decisões e lhe permitiria escolher parte das disciplinas que poderia estudar, o que, no entanto, é radicalmente limitado ao que a escola precarizada pode oferecer.

O empreendedorismo não aparece dentro da escola como uma teoria, mas antes como uma prática que permita criar profissionais flexíveis que sejam capazes de sobreviver a crises constantes geradas pelo próprio sistema que as criou, assim

> O empreendedorismo juvenil nas políticas sociais ensina a ‘sobreviver na adversidade’, como analisam Corrochano e Tommasi (2020), mas também ensina a reproduzir essa forma de vida. Assim, em nome do protagonismo se aceita trabalhar para oferecer direitos, destituído de todos eles. Esse modelo de gestão da pobreza pelas “estratégias de condução de condutas’ faz com que a racionalidade apareça como ‘autonomia do *self*’, na qual os indivíduos são incitados desde cedo a ‘viver como se fossem projetos (Catini, 2020, p. 62).

Temos então um desvio estrutural da finalidade da escola pública: as novas demandas implicam a necessidade de contenção e pacificação da pobreza, em vigiar e punir. Assim como a virada gerencialista da nova gestão pública,

> com a virada da qualificação para o empreendedorismo, pode-se dizer que o alvo não é a empregabilidade, mas o próprio trabalho de Sísifo. A educação permanente se tornou, ela mesma, um meio de gerir a pobreza para o apassivamento dos conflitos sociais, pelo seu caráter de mobilização total e preenchimento do tempo, que exige engajamento objetivo e subjetivo tanto de quem realiza o trabalho social precário e intermitente de educar, quanto pelo engajamento constante dos educandos e das educandas dos programas (Catini, 2020, p. 65).

Vimos então que as zonas de espera atuam ao mesmo tempo como uma forma de suspensão de direitos e contenção social a partir da disciplina da espera. Esses espaços, por sua vez, são geridos a partir da lógica do trabalho sujo, dessa maneira, atuando a partir do trabalho zeloso como Arantes o define, é um trabalho que inflige sofrimento proposital, isto é, se caracteriza como uma forma de punição.

Argumentamos que a escola se torna mais um desses espaços que reproduzem essa lógica das zonas de espera quando se torna um espaço de monitoramento e vigilância dedicado a aplicar a disciplina da espera e a abandonar uma proposta de educação outra, que poderia ser libertadora. Por fim, reforçamos o aspecto do trabalho sujo, pois a tarefa de disciplinar em um ambiente escolar precarizado implica a superação de dificuldades próprias da precarização que as escolas vêm sofrendo com as reformas empresariais.

2.4 PACIFICAÇÃO E EDUCAÇÃO

Nesta parte do estudo, discorremos sobre o movimento de pacificação social e sua relação com as reformas empresariais da educação. Assim, estabeleceremos um diálogo entre os textos de Arantes: “Depois de Junho a Paz Será Total” e o texto de Catini: “Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação”. A proposta é que ao seguir a trilha destes autores, observemos como o processo de pacificação social se transforma de um conflito bélico direto para um indireto moldado por dispositivos capazes de orientar subjetividades. Descrevemos o processo de luta estudantil e os processos de contrarrevolução preventiva que tentam “pacificar” a toda uma população marginalizada de seus direitos devido às crises constantes geradas pelo capital.

Arantes (2014) descreve que em junho de 2013 O Brasil foi palco de diversas manifestações com as mais distintas intenções, desde o movimento passe livre (MPL) que reivindicava transporte público gratuito, professores e professoras da rede pública, grupos

LGBTQI+ que lutavam contra preconceitos, até grupos conservadores que defendiam a cura gay. No entanto, de forma geral esses diferentes grupos evidenciavam insatisfações de diferentes camadas da população com questões políticas e sociais. É a partir desse contexto que se desenvolve o texto de Arantes: “Depois de Junho a Paz Será Total”.

É nesse cenário que o movimento dos vestidos de Branco (Todos Pela Paz) se organiza a partir de uma lógica de pacificação:

> Desarmar conflitos violentos, casando-os com projetos sociais, é uma operação ainda mais arriscada – pouco importa a garantia dos patrocínios corporativos – por uma particular escolha estratégica: Só entramos em área não pacificada, só montamos núcleos em área de conflito (Arantes, 2014, p. 354).

Nas palavras de Arantes (2014), era como declarar uma guerra ao contrário, em que se iniciavam campanhas bélicas nas favelas, se declarando contra a violência e a favor da paz, uma verdadeira “guerra ao contrário”. As UPPs no Rio atuavam como formas de criar espaços pacificados dentro das favelas, abrindo caminho para atrações turísticas e megaeventos, os moradores agora libertos poderiam optar por abrir seus próprios empreendimentos.

O papel da polícia, por sua vez, era o de pacificação, os moradores locais deveriam se acostumar com a abordagem policial, resultando em violência policial desmedida que causou desaparecimentos, acidentes e mortes registradas, seguindo a lógica do trabalho gerador de violência e sofrimento, o trabalho sujo. Isso demonstra a lógica bélica de ocupação de territórios.

> Espaços de exceção, em suma, onde a lei é como que desativada, zonas cinzentas nas quais os protocolos da “resistência seguida de morte” são a senha de uma autorização para matar, zonas cujo epicentro pode ser tanto um ponto de droga quanto os circuitos informais de comércio popular. (Arantes, 2014, p. 362).

A pacificação segue protocolos semelhantes a guerras preventivas dos estadunidenses:

> o Programa de Pacificação de Favelas compartilha algumas das características da doutrina e da estratégia de contrainsurgência dos Estados Unidos no Afeganistão e no Iraque. O sucesso do programa dependerá, em última instância [...] da percepção dos moradores da favela quanto à legitimidade do Estado [...] assim como na contrainsurgência, a população do Rio de Janeiro é o verdadeiro centro de gravidade [...] um dos principais desafios desse projeto é convencer a população favelada que os benefícios em submeter-se à autoridade estatal (segurança, propriedade legítima da terra, acesso à educação) superam os custos (taxas, contas, obediência civil) (Arantes, 2014, p. 365).

Busca-se a pacificação para afirmar um governo e, nesse sentido, estabelecer segurança, mas, se as UPPs e as ongs apenas negociavam com o crime organizado, sua atuação recaía apenas na população local que não apresenta perigo a ninguém. Diante desse acontecimento em que se busca pacificar onde não há violência, o que é que precisa ser pacificado exatamente? De um lado, o pessoal do "movimento" considerado insurgente não o era, mas acabava por ser o grupo mais desamparado, por isso, os que sofrem mais violência. Por outro lado, o trabalho social atua como uma força de contrainsurgência, e assim

> pacificá-la significa quebrar sua resistência – e potencial insurgência – a assumir suas novas responsabilidades perante a suposta normalização capitalista de todas as prestações econômicas e sociais. Tampouco havia insurgentes em pé de guerra nas ruas mais obscuras e violentas de Porto Príncipe, apenas cidadãos pobres e desamparados. Em suma, considerá-la "potencialmente insurgente", conclui Tomazine, é encarar seriamente a contrapartida de "não haver no Brasil um verdadeiro inimigo interno", mas ao mesmo tempo uma população oprimida e recalcitrante, que desconfia e reluta, quando não se insubordina, diante do preço de mercado a pagar pelo despertar de sua subjetividade empreendedora. Quem dera (Arantes, 2014, p. 369).

Para retornar à analogia da pacificação como tática de guerra utilizada pelos EUA no Afeganistão, a sua doutrina consiste em três comandos: "limpar, manter, construir", segundo Arantes (2014) não há dúvida sobre os dois primeiros, mas sobre a construção é que surge a indagação, construir o quê?

> é na construção que está o *x*: como estamos vendo, uma construção eminentemente política, e portanto envolvendo relações mais ou menos coercitivas de avaliações e controle, de situações de mercado em âmbitos sociais redesenhados para produzir uma falsa mercadoria, que atende por diversos nomes, "cidadania", "inclusão", "participação" etc., cotada, vendida e comprada numa bolsa de valores e licitações, em cujos pregões atuam o amplo leque de entidades estatais, empresariais, movimentistas etc. Alguns pesquisadores batizaram essa terra de ninguém de "mercado da cidadania". (Arantes, 2014, p. 374).

Cria-se então um mercado paralelo da cidadania, este que acredito ser um potencial motivador das reformas empresariais da educação, e que será também, como veremos mais à frente, o núcleo do argumento do texto da Catini sobre o trabalho sujo na educação.

Arantes se dedica agora a identificar o processo de insurgência no território brasileiro. Por definição, a insurgência seria uma "ação na contra-mão, uma contra-política". Observa também que no processo brasileiro a insurgência está presente já algumas décadas antes dos movimentos de 2013, como defende o sociólogo Holston; a insurgência está mais associada à luta pela urbanização do que pela luta de classe.

> Pois na contramão dos clássicos, o que Holston está dizendo sobre as classes trabalhadoras, não só no Brasil mas em todo o Sul do planeta, é que seus integrantes se tornaram novos cidadãos – e urbanos, para começar – "não por meio das lutas trabalhistas, mas pelas lutas pela cidade". Longe das fábricas, longe dos patrões (Arantes, 2014, p. 384).

Dessa maneira, um dos motivadores maiores para mudanças dentro do país seria a luta pelo espaço urbano, que, no entanto, seria suplantada por uma cidadania regulada. Com as eleições de 2002, "os pobres foram aconselhados a parar de fazer auto construção e mutirões, meios arcaicos de produzir moradia" ficando renegados à nova forma de regulação mercadológica.

Insurgir seria também levantar-se, pôr-se de pé, mas também surgir, vindo do fundo, como algo submerso vindo à tona. Uma outra forma de ruptura dessa época foram os atos profanadores, Agamben perceberia uma relação particular entre usar e profanar assim como o equívoco de que religião não deriva de "*religare"* mas antes de "*relegere*", termo que designa uma atitude de atenção e cuidado que deve caracterizar a relação com os deuses, cria-se um espaço no qual se deve respeitar a separação entre o sagrado e o profano. O espaço enquanto instrumento propriamente ético que cria respeito, é aqui o espaço que separa homens e deuses. A profanação seria uma forma de negligência desse espaço, uma forma de ignorar sua separação e fazer dela um uso particular ou indevido.

Temos então que atos profanos estão visam restituir aquilo que até então era indisponível, que fora confiscado. Eles atuam inclusive como "tarefa política da geração que vem". O que se busca seria então uma reivindicação de uma série de coisas que não possam ser um direito, que nunca venham a ser propriedade.

> O que está realmente em questão é, na verdade, a possibilidade de uma ação humana que se situe fora de toda relação com o direito, ação que não ponha, que não execute ou que não transgrida simplesmente o direito. Trata-se do que os franciscanos tinham em mente quando, em sua luta contra a hierarquia eclesiástica, reivindicavam a possibilidade de um uso de coisas que nunca venha a ser direito, que nunca venha a ser propriedade. E talvez "política" seja o nome dessa dimensão que se abre a partir de tal perspectiva, o nome do livre uso do mundo. Mas tal uso não é algo como uma condição natural originária que se trata de restaurar. Ela está mais perto de algo novo, algo que é resultado de um corpo a corpo com os dispositivos de poder que procuram subjetivar, no direito, as ações humanas. (Agamben *apud* Arantes, 2014, p. 393).

Nesse ponto, o argumento que toma forma clara é o de que como lembra Benjamin, o capitalismo é um fenômeno religioso. Com as palavras do mesmo, "O capitalismo deve ser visto como uma religião, o capitalismo está essencialmente a serviço da resolução das

mesmas preocupações, aflições, inquietações a que outrora as assim chamadas religiões quiseram oferecer respostas" (Arantes, 2014, p. 393).

Benjamin (2013) identifica três traços na estrutura religiosa do capitalismo, a saber: é uma religião cultual, seu culto é permanente e é um culto culpabilizador, o que indica que não está voltado para uma forma de desculpa ou redenção vindoura. O capitalismo atuaria como um sistema de comandos absurdos, mas que necessita de uma justificativa tanto para suas vítimas quanto para beneficiários que os mobilizassem e de maneira cega atendessem aos seus imperativos, fazendo com que "o cumprimento preciso da ordem torna-se mais importante que o conteúdo das ordens", a tornando uma religião ausente de conteúdo ou espírito, sendo seu significado resumido em mero culto.

No quinto ponto do texto, Arantes prossegue com uma discussão sobre a mobilidade urbana, que não por acaso é a disputa central de protestos de 2013 sob a égide do MPL. É retomado aqui todo um histórico de mobilizações populares em torno de questões de mobilidade urbana, relembrando os protestos em São Paulo de 1917, onde os bondes foram amotinados e os próprios condutores não tiveram outra alternativa senão a colaboração com o movimento.

> Em seu sentido figurado o substantivo "transporte" Também significa arrebatamento, sensação de entusiasmo e êxtase, nos quais se apoia Paul Virilio para avançar o sinal – como de hábito – e concluir da existência, ao longo de toda história, de uma "errância revolucionária não expressa, não revelada", a organização de um primeiro Transporte coletivo, que vem a ser a própria revolução (Arantes, 2014, p. 406).

E não por acaso, as formas coercitivas do Estado passam em torno de dispositivos de controle da mobilidade, tal como vimos com as zonas de espera.

Surge aqui uma inquietação pertinente: Por que pulamos a catraca? "Por que a tarifa zero é uma utopia real" (Arantes, 2014, p.413). De forma que a disputa pela mobilidade (ou, se quisermos, pela liberdade) em destaque nas manifestações de 2013 capaz de profanar os dispositivos de controle de mobilidade surge como uma força utópica, que se inicia por uma disputa de 20 centavos. "A Tarifa Zero seria assim um antidispositivo híbrido, uma política pública autodestrutiva, mas autodestrutiva enquanto política pública, sendo o limite lógico da tarifa zero uma cidade fora do limite do capital" (Arantes, 2014, p. 416). Temos então que a proposta do passe livre, esse componente utópico diz sobre as relações de poder no capitalismo.

No sexto ponto Arantes retoma as possíveis razões da motivação das manifestações que tomaram as ruas.

> Desde há muito que o capitalismo não se reafirma como forma social unicamente através da repressão. De tempos em tempos, as técnicas de poder precisam ser renovadas e, ao contrário do que se poderia supor, a principal característica destas novas (ou não tão novas) engenharias de controle não consiste mais em manter os dominados imóveis e apáticos frente aos problemas sociais. Ao contrário, tanto mais ela funcionará quanto mais mantiver os de baixo engajados e participativos, contanto que isto aconteça dentro de espaços preestabelecidos. É trazendo para a luz iniciativas que antes ocorriam à sombra que as empresas e os governos asseguram a manutenção de seus privilégios. E, em se tratando de forças renovadoras, a atuação sobre a juventude ganha especial importância (Arantes, 2014, p. 427).

A tomada das ruas, a insurgência coletiva, aliava-se a uma mudança fundamental no consenso político em que se precisaria de uma correlação de forças para uma transformação social. A transformação clamava por uma transformação agora, que pudéssemos desfrutar ainda em vida.

Nesse contexto, é ressaltada aqui a desigualdade de representatividade política.

> Mobilizar desmobilizando ou desmobilizar mobilizando? Bem que Sônia Fleury, referência no âmbito das políticas sociais, avisou. Mais ou menos nos seguintes termos. Em princípio, conseguimos inscrever na Constituição de 1988 “todo um formato deliberativo e participativo de controle da sociedade sobre o Estado”. E continuamos ativando isso todo tempo, multiplicando todo tipo de Conferências Nacionais disso e daquilo, porém o real poder de decisão estava passando cada vez mais longe desses tais espaços participativos, se é que algum dia passou de fato (Arantes, 2014, p. 429).

A argumentação segue aliando essa ideia de que a democracia representativa não consegue de fato representar todas as camadas da população, na realidade, representa apenas uma minoria. Por outro lado, não é toda a população que se amotina, os principais representantes do movimento estavam, na verdade, entre a classe mais abastada e aquela que não era pobre o suficiente para receber as políticas de proteção do Estado.

> Uma Preciosa descoberta sociológica de Regina Magalhães de Souza – a mesma “desconstrutora” do Discurso do Protagonismo Juvenil, à qual o leitor já foi apresentado – oferece algumas indicações a respeito. Ensinando sociologia por vontade própria numa gigantesca e monstruosa UniEsquina, Regina viu seus alunos – na maioria, trabalhadores pobres, em geral moradores das mais remotas periferias – descobrindo aos poucos a existência de uma coisa chamada “sociedade” [...] dando-se conta, ao mesmo tempo, que esta mesma recém-descoberta sociedade “lhes exige muito, mas não lhes oferece as condições de realizarem o que foi exigido”. (Arantes, 2014, p. 445).

Esse grupo social, o de jovens que tendo a percepção desse projeto de sociedade que não os inclui será integrante importante que dará corpo aos movimentos que tomaram as ruas, Arantes continua,

> Pois Regina encontrou muitos deles nas ruas de junho, que prontamente reconheceram a professora que os ajudara a redescobrir a sociedade escamoteada pelas tecnologias sociais de gestão e controle. Desses últimos peixes fora da rede (até quando? Planilhas e editais para apanhá-los já devem estar sendo desenhados) certamente não se poderá dizer que protestavam por pura ingratidão (Arantes, 2014, p. 456).

Carolina Catini, em seu artigo “Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação”, retoma o texto de Arantes sobre a pacificação. O contexto se atualiza um pouco no tempo, mas se dá a partir das ocupações estudantis das escolas estaduais em 2015. Havia por parte do Governo Estadual de São Paulo um plano de “reorganização” escolar, este previa o fechamento de escolas e cursos do período noturno da rede pública estadual.

> Nos anos seguintes salas deixaram de serem abertas, cursos foram fechados de maneira discreta e setores empresariais ligados a educação gostaram da reforma empresarial que estava em sintonia com o mercado de trabalho, como era o grupo do ‘Todos pela Educação, tanto o mercado quanto o estudo deveriam ser “flexibilizados” (Arantes, 2014, p. 56).

O currículo flexível (contemplado no currículo escolar de 2020) é apresentado como uma forma de fortalecer o protagonismo juvenil, se organizando a partir de alguns eixos estruturantes com destaque para o empreendedorismo.

> Cada escola tem o núcleo básico de português e matemática e deve ofertar, pelo menos, mais dois “itinerários” formativos, além de língua inglesa. Quando a escola básica optar por incluir o itinerário formativo de formação técnica e profissional, estudantes podem receber habilitações e certificações técnicas diretamente da empresa empregadora que estabelece parceria com a escola, e a formação pode incluir uma ‘fase prática em ambiente real de trabalho no setor produtivo ou em ambientes simulados’ (Catini, 2020, p. 56).

Há ainda por parte da autora a importante percepção de que, na estruturação do programa, não existe qualquer indicação de “negatividade conjuntural”, isto é, o programa não leva em consideração outros fatores de influência do ensino para além da escola. Assim, esse projeto educacional assume um caráter unidimensional, assumindo a premissa de que preparando um profissional flexível, os discentes agora estão preparados para enfrentar as intempéries econômicas e seriam, dessa maneira, capazes de se virar sozinhos, sem depender de empregadores que lhes deviam direitos trabalhistas.

> No programa do Inova, as palavras-chave são educação integral, projeto de vida dos estudantes, as eletivas do currículo flexível cuja escolha fomenta o protagonismo juvenil e a introdução de tecnologia, sempre aliando formação

> cognitiva e não cognitiva. Essa última se refere a um dos carros-chefes do Instituto Ayrton Senna: as *competências e habilidades socioemocionais, foco para o qual se voltam todas as atenções nos contextos de crise, os quais, não obstante, tornaram-se permanentes* (Catini, 2020, p. 56).
> Parei aqui

Busca-se uma ampliação no tempo de educação total, porém com um currículo com mais horas de aprendizado “prático e não cognitivo” e assim reduzindo o ensino de humanidades em geral. Dessa forma, o projeto de vida se torna um dos eixos principais, levando à centralização do estudante e da aprendizagem colocando em escanteio o ensino e os professores(as).

Além disso, a tarefa de identificar déficits de habilidades, motivação dos estudantes, superação de desafios é uma forma de moldar os jovens às instabilidades previstas e geradas pelos mercados de investimentos. Tudo isso em um contexto em que com frequência o empreendedor era associado ao trabalhador uberizado que possui justamente um trabalho precarizado. Assim, se nega a negatividade que o trabalho contemporâneo vem tomando. “Do ponto de vista do empregador e do consumidor, a prestação de serviços por aplicativo aparece como um trabalho *just in time*”.

Aqui a autora reflete sobre as intenções de instituições privadas dentro da educação, tornando-se um elemento naturalizado dentro do campo educacional e alerta sobre a sua investida que busca tomar comando das políticas sociais.

> Em conjunto com as decisões políticas, a concentração de poder econômico criou um poder que age como *razão de Estado*. O Estado “não é apenas uma plataforma que as classes dominantes usam para assegurar a sua coesão, nem um simples instrumento de opressão dos explorados”, como diz João Bernardo (2018): “[...] na sociedade atual uma classe domina na medida em que dita a organização interna da classe dominada”, oferecendo “o quadro e as modalidades em que se organiza (Catini, 2020, p. 60).

As instituições sem fins lucrativos são as novas fomentadoras de políticas sociais, e como provedoras de tal benfeitoria oferecem oportunidades para jovens utilizarem de suas habilidades em seus projetos sociais, estes que devem disputar pelos editais para ter sua participação que não é sequer considerada como um trabalho formal. Retomando a ideia de que o empreendedorismo juvenil é uma forma de sobreviver na adversidade enquanto ao mesmo tempo ensinam a reproduzir essa forma de vida que é o tornar-se empreendedor, que deve tratar a si mesmo como um projeto a ser construído, e não enquanto um ser que já é alguém.

As formas de reprodução da vida, isto é, as formas de reprodução do trabalho são tomadas pela iniciativa privada de forma que

> A reprodução passa a ser agenciada pela empresa totalitária, que não controla “apenas” o trabalho diretamente a ela subordinado, mas também a formação de trabalhadores e trabalhadoras na educação formal e não formal, e o trabalho social que ela subcontrata por seus institutos (Catini, 2020, p. 62).

Este é apenas mais um indicativo da expansão de práticas neoliberais para outras áreas da vida cotidiana. Tudo o que existe deve ser passível de ser mercantilizado. É por essa razão que Catini (2020) estabelece a relação entre os serviços sociais que assumem o papel de moeda de troca a contrapartida de benefícios que se poderia receber, e esse trabalho se realizaria com base na forma do protagonismo juvenil. Nesse sentido a proposta de protagonismo para realização de projetos sociais implica apenas a criação de trabalhos precários, incapazes de oferecer real valor aos jovens que se disponibilizam para a tarefa.

> A diferença é que a “virada punitivista da nossa guerra contemporânea” não se apresenta mais como serviços sociais que servem como “trampolim” para o trabalho precário, como observava Paulo Arantes em 2014, mas agora se educa pelo próprio trabalho degradante, sem lapso temporal (Catini, 2020, p. 64).

Reafirma-se a ideia contrária aos fundamentos liberais, de que não há direitos sem contrapartidas, de maneira que a nova gestão pública não admite os direitos naturais. Isso é prova de que a antiga sociedade baseada em empregos estáveis com salários crescentes chegou ao fim.

> Não é por acaso que a gestão da pobreza se dê por meio de trabalho ou simulação de trabalho organizados pela classe empresarial através da educação. “O empreendedorismo dos pobres não é nenhuma esquina da história nacional, mas uma saída de emergência para o colapso da sociedade salarial (Catini, 2020, p. 63).

A proposta dos reformadores ao inserir a lógica empresarial na educação também pode ser entendida como um simulacro do trabalho, criando espaços de replicação da lógica empresarial de concorrência. Desde a juventude é preciso entender que se está numa competição. No processo de constante manutenção da crise econômica surge a crise da empregabilidade, e como não se busca uma solução para esse problema a forma de proceder das instituições privadas é buscar pela pacificação social que se oferece pela educação empreendedora.

> A educação ensina a vivermos para os desígnios do capital como se fossem os nossos, mesmo sem patrão, sem vínculo empregatício, sem metas estipuladas externamente. Os fios invisíveis que nos ligam à exploração funcionam 24/7, sem a intermitência dos contratos. E assim, somos governados. Transformar toda ação em trabalho ou simulacro de trabalho é o que dá à empresa a capacidade de operar com amplo domínio, pois maneja como ninguém esse campo de gerenciamento, que nasceu de suas

> entranhas. Concorremos entre nós e deixamos de enfrentar o que comanda nossas ações (Catini, 2020, p. 66).

O resultado desse processo seria o atravessamento das subjetividades dos jovens expostos a essa forma de educação pela vontade do mercado, que, pela lógica, se não os explora a partir da figura de um chefe, deve utilizar a própria subjetividade para que se realize uma autoexploração. A influência sobre as classes populares deve ser realizada a partir de suas subjetividades, de maneira que o resultado é o de autoempresariamento:

> A gestão da pobreza procede de modo preventivo e exacerba a possibilidade de conflito numa operação de "contrainsurgência sem insurgência", que Paulo Arantes pensa com o arranjo entre Estado, empresas, terceiro setor e comunidades para o qual a pacificação é o próprio "processo de autoempresariamento sem fim – pouco importando o grau de ficção e padecimento do processo, bem como a predação concorrencial que ele necessariamente comporta (Catini, 2020, p. 64).

Como resultado de um processo de empresariamento de si, o trabalho desse projeto vai tomando a forma do trabalho sujo, um trabalho que carrega de maneira intrínseca a geração de sofrimento.

> Quase 20 anos depois, com a virada da qualificação para o empreendedorismo, pode-se dizer que o alvo não é a empregabilidade, mas o próprio trabalho de Sísifo. A educação permanente se tornou, ela mesma, um meio de gerir a pobreza para o apassivamento dos conflitos sociais, pelo seu caráter de mobilização total e preenchimento do tempo, que exige engajamento objetivo e subjetivo tanto de quem realiza o trabalho social precário e intermitente de educar, quanto pelo engajamento constante dos educandos e das educandas dos programas (Catini, 2020, p. 65).

Podemos dizer que esse processo de privatização que avança no campo da educação, como viemos observando no decorrer dessa pesquisa, altera o próprio sentido da educação. Em uma sociedade em crise e em que não há lugar para todos, a educação adquire também um caráter de processo seletivo constante.

> "A forma pela qual está organizado o direito à educação procura impor ao trabalho educativo a realização da educação como imenso processo seletivo, que não está somente no ato contínuo de avaliar, classificar, selecionar, triar, mas também no próprio ensino dessa relação e sua perpetuação" (Catini. 2020, p.65).

Mas afinal, fundamentalmente qual seria o trabalho sujo que os professores têm de fazer nesse novo modelo de educação? Esse trabalho seria o que já foi indicado anteriormente, o de avaliação dos estudantes em uma estrutura que seleciona poucos para um mal menor. Os professores e professoras realizando esse trabalho intermediário de triagem e seleção para uma educação de moldes empresariais não estão na posição dos

reformadores da educação, são em realidade membros da classe popular encarregados de realizar o trabalho sujo de contenção, controle e pacificação. Na execução do plano da educação empresarial, tornam-se colaboradores de um processo de opressão da própria classe social, isto é, atuam realizando uma tarefa análoga ao trabalho realizado pelos prisioneiros de Auschwitz.

Diante desse cenário em que o trabalho docente é transformado em trabalho sujo é importante refletir acerca da formação que propomos para a sociedade, ao mesmo tempo reconhecendo, como sugere Catini, que não é qualquer educação que serve:

> É preciso reconhecer que, assim como o trabalho, a educação pode não ser formativa. Ela é uma relação objetiva que pode mesmo ser um obstáculo para a formação. Uma educação em estado falso, para contenção, para subserviência, alienação, aceitação e adaptação a condições cada vez mais brutais de existência. Nossa cumplicidade e colaboração com esse sistema seria um verdadeiro trabalho sujo na história da educação (Catini, 2020, p. 66).

Neste final de capítulo, aprofundamos a relação teórica entre o trabalho sujo e o trabalho na educação. Observamos que as reformas empresariais na educação, como reflexo da expansão da gestão neoliberal, atuam na transformação do trabalho docente e, ao contribuir para fins econômicos, estruturam uma educação que busca atender a interesses mercantis e de classe, pacificando as populações mais pobres em um processo de contrarrevolução preventiva, isto é, de guerra preventiva contra um inimigo interno.

Essa educação empresarial, ao responsabilizar o próprio sujeito de sua condição econômica, ignora outros fatores sociais que explicariam as constantes crises sistemáticas e precarização do trabalho atual. Nesse contexto defendemos, a partir da teoria de Arantes e concordando com Catini, que a educação empresarial é, em suma, a realização de um verdadeiro trabalho sujo. Reforçamos a ideia de Arantes de que nem todo trabalho é para o bem: não se realizou um trabalho apenas contra a juventude que deve enfrentar as dificuldades de uma sociedade que oferece trabalhos cada vez mais precários, mas um trabalho contra a proliferação de diferentes formas de vida, nesse contexto um trabalho sujo, impossibilitando a criação de um novo horizonte para além dos laboratórios de sofrimento psíquico próprios do neoliberalismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passamos por todo um contexto histórico e político da educação pública no qual pudemos observar que ela é controlada por uma racionalidade neoliberal que exerce sua influência em frentes distintas, mas que, dentre vários aspectos, busca transferir a centralidade pública e social da educação para as mãos de setores privados da sociedade. A instituição escolar moldada num contexto de disputas políticas alimentadas pelo mercado passa a mimetizar a lógica de funcionamento das empresas, realizando, nesse sentido, uma verdadeira reforma empresarial na qual a finalidade pedagógica é deixada de lado para assumir a missão produtivista de obter melhores resultados.

Os professores(as) são colocados numa “zona cinzenta”, um espaço onde não são senhores nem escravos. Despojados de direitos, não possuem palavra para participar da elaboração do modelo educacional pretendido, mas ao mesmo tempo são colocados numa posição de executor de tarefas instrumentais e às vezes sem saber, cumpridores de metas que são definidas pelo mercado. Essa imposição estrutural cria algo que, como Arantes sugere, se torna um “laboratório de sofrimento psíquico”, um espaço onde a pressão constante esvazia o sentido do trabalho docente.

Destaco que, a partir de nossa proposta, é possível compreender que a precarização do ensino público gestada pelas reformas empresariais não se apresenta como falhas acidentais de seu funcionament; elas são em realidade partes constitutivas de uma estrutura que tem a intenção de fazer a educação fracassar enquanto gerencia o mal-estar aos docentes e discentes.

Diante desse cenário de exploração, constatamos que a educação pública está sendo instrumentalizada para gerir a barbárie ou, como conceitualiza Catini, a gerir a pobreza utilizando-se de formas de pacificação social, que por sua vez não passam de formas de contrarrevoluções preventivas a fim de garantir o controle das classes populares menos abastadas da sociedade. Nesse sentido os educadores(as) são coagidos a realizar esse trabalho sujo de controle gerencial, aplicando avaliações padronizadas que mascaram uma realidade social precária de uma juventude que, marginalizada, expressa com razão seu descontentamento com a sociedade, pois ela, como diria Arantes é a que mais sofre nessa “máquina de moer gente”. É nesse sentido que podemos entender como a prática educativa é reduzida à categoria de trabalho sujo.

Concluímos com esse estudo que o espraiamento da lógica neoliberal desintegra qualquer possibilidade de vocação docente, com essa perda de sentido criam-se condições

de trabalho que geram sofrimento e adoecimento na profissão docente. Com o deslocamento do caráter público da educação ela também perde seu potencial cidadão e emancipatório em favor da construção de um projeto de humanidade para atender às demandas do mercado, criando indivíduos empreendedores sob a égide do protagonismo juvenil.

Consolida-se assim toda uma estrutura para o controle de classes sociais que mantém as desigualdades manifestas socialmente, com o argumento de uma gestão técnica ou eficiente, mas que apenas aprofunda a alienação dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, os obrigando a fazer esse trabalho sujo de opressão às juventudes, que poderiam em um outro cenário, permitir a construção de uma sociedade que preze pela emancipação a partir de saberes outros.

REFERÊNCIAS

ANDRIAN, Fernando Rodrigo; COELHO, Allan Silva. **A lógica mercantil-privada na relação entre educação e economia no ensino superior**. Linha Mestra, v. 17, n. 50, p. 359-375, maio/ago. 2023.

ALBUQUERQUE, Jéssica de Fátima. **Socioeducação e punição**: os sentidos do trabalho com o adolescente autor de ato infracional no estado do Ceará. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

ANDRADE, Isaac Bastos de. **A morte como instrumento de trabalho**: a experiência subjetiva dos coveiros de uma capital do Nordeste. 2020. 177 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

ARANTES, Paulo. **Capitalismo acadêmico.** Zero à Esquerda, 20 set. 2024. Disponível em: https://zeroaesquerda.com.br/index.php/2024/09/20/capitalismo-academico-paulo-arantes/. Acesso em: 5 ago. 2026.

ARANTES, Paulo Eduardo. **O Novo Tempo do Mundo: e Outros Estudos Sobre a Era da Emergência.** São Paulo: Boitempo, 2014. 468 p.

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. **A Reforma do Ensino Médio e a plataformização da educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos**. Educação & Sociedade, v. 41, e0244293, 2020.

BASSO, Amália Fonte. **Da invasão cultural ao reencantamento fetichista**: Uma crítica da Educação no capitalismo neoliberal (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco – USF, 2024.

BENSAÏD, Daniel. **Trabalho e Emancipação**. Junho de 1999. Transcrição de Caio Galvão de França. Disponível em: Marxists Internet Archive.

BENSAÏD, Daniel. **Trabalho forçado e por gosto**. 2000. Tradução de Fernando Araújo. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/bensaid/2000/mes/90.htm. Acesso em: 08 abr. 2026.

BUENO, Samira. **Trabalho sujo ou missão de vida?** Persistência, reprodução e legitimidade da letalidade na Polícia Militar de São Paulo. 2018. 293 f. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2018.

CATINI, Carolina. **Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação**. Revista USP, São Paulo, n. 127, p. 53-68, out./dez. 2020.

COELHO, Allan da Silva; CORREIA, José Ailton Carlos Lima. **A banalização da injustiça social e a pedagogia do sofrimento: categorias para pensar a educação sob o neoliberalismo.** Revista Contrapontos, Itajaí, v. 19, n. 1, p. 90-103, jan./dez. 2019.

DUARTE, Newton. **Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo.** Perspectiva, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 99-116, jan./jun. 1998.

DUSSEL, Enrique. **Ética comunitária**. Petrópolis: Vozes, 1986.

FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha; MESSIAS, Joeder da Silva; ANDRADE, Leticia Raboud Mascarenhas de. **O trabalho precário e o trabalho precarizado**. In: FERREIRA, Mário César; FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha (orgs.). **Intensificação, Precarização, Esvaziamento do Trabalho e Margens de Enfrentamento**. Natal: EDUFRN, 2020. p. 78-103.

FERREIRA, Mário César; FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha (Orgs.). **Intensificação, precarização, esvaziamento do trabalho e margens de enfrentamento**. Natal: EDUFRN, 2020.

FIORI, Raquel; GOI, Mara Elisângela Jappe. **Revisão de literatura em ambiente virtual de aprendizagem no Ensino Básico com uso de plataformas digitais**. REnCiMa: Revista de Ensino de Ciências e Matemática, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1-24, abr./jun. 2021. DOI: 10.26843/rencima.v12n3a27. Disponível em: https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/rencima.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia do Oprimido***. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido: (o manuscrito)**. Projeto editorial, organização, revisão e textos introdutórios de Jason Ferreira Mafra, José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti. 1. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire; Universidade Nove de Julho (UNINOVE); BT Acadêmica, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p. ISBN 978-85-7743-344-5.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2019.

LÖWY, Michael. Barbárie e modernidade no século 20. In. BENSAÏD & LÖWY, **Marxismo, Modernidade e Utopia**. São Paulo: Editora Xamã, 2001, p.67-85.

LÖWY, Michael. **Goldmann e o estruturalismo genético**. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 125, p. 24-40, jan./abr. 2016.

MARQUES, H. J.; DUARTE, N. A **Pedagogia Histórico-Crítica em defesa de uma educação revolucionária.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2204-2222, nov. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14427.

OLIVEIRA, Fabiana Goulart de. **Trabalho sujo e estigma: processos psicossociais e de subjetivação de catadores de materiais recicláveis.** 2016. 240 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PEREIRA, Jefferson Rodrigues. **Significados e sentidos do trabalho e identidades de profissionais do sexo e de profissionais da medicina: um estudo sob a perspectiva do Dirty Work**. 2021. 248 f. Tese (Doutorado em Administração) – Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **A formação humana na perspectiva histórico-**

ontológica. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

SILVA, Ana M. Costa e; CAETANO, Ana Paula; FREIRE, Isabel; MOREIRA, M. Alfredo; FREIRE, Teresa; FERREIRA, Ana Sousa. **Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos.** Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 23, n. 2, p. 119-151, 2010.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 26, n. 2, p. 211-232, 2010.

VACCARO, Stefania Becattini. **Karl Marx e Hannah Arendt: uma confrontação sobre a noção de trabalho.** Sociologias, Porto Alegre, ano 17, n. 40, p. 358-378, set./dez. 2015.

VENCO, Selma. **Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil?** Revista Brasileira de Educação, v. 25, e250007, 2020.