

# **TRABALHO, FORMAÇÃO DE TRABALHADORES E LUTAS SOCIAIS**

**no campo da garantia de direitos à criança e ao adolescente**



# TRABALHO, FORMAÇÃO DE TRABALHADORES E LUTAS SOCIAIS

no campo da garantia de direitos à criança e ao adolescente

**Organizadores:**

**LAURA SOUZA FONSECA**

**GRUPO TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA**



**Apoio:**



**UFRGS Gráfica**  
**Porto Alegre - 2017**

Gráfica da Universidade  
Rua Ramiro Barcelos, 2500 | Porto Alegre, RS, Brasil | CEP 90035-003  
Fone/fax +55 (51) 3308-5083 | grafica@ufrgs.br  
© Direitos reservados à Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Organização: Grupo Trabalho e Formação Humana  
Foto da Capa: Hamilton Rosa dos Santos, “*O Engraxate*”  
Diagramação da Capa: Mateus Ballardin.  
Contracapa: Grupo Trabalho e Formação Humana  
Orelhas: Grupo Trabalho e Formação Humana  
Diagramação: Grupo Trabalho e Formação Humana  
Revisão: Grupo Trabalho e Formação Humana  
Editoração: Grupo Trabalho e Formação Humana

#### DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

**T758**

Trabalho, formação de trabalhadores e lutas sociais no campo da garantia de direitos à criança e ao adolescente / Laura Souza Fonseca, Grupo Trabalho e Formação Humana (organizadores). – Porto Alegre : Ed. UFRGS, 2017.

276 p.

ISBN: 978-85-9489-076-4

## **DESENVOLVIMENTO, TRABALHO E EDUCAÇÃO**

Sueli Goulart

Camila Furlan da Costa

Sob o ângulo de um discurso naturalizado, isto é, tornado natural por sua força ideológica, a relação desenvolvimento, trabalho e educação parece constituir numa daquelas unanimidades mais amplas que se pode ter na sociedade moderna.

Tão natural que não carece de discussão ou questionamento. Podemos fazer, com estas palavras, qualquer jogo combinatório e elas sempre conformarão um círculo virtuoso, para usar uma expressão muito cara aos ideólogos da instrumentalidade.

Educação é, na sociedade moderna, um requisito importante para o trabalho; tantas e quantas políticas são implementadas com o objetivo de melhorar a qualificação dos trabalhadores e trabalhadoras!

Ao se qualificar o trabalhador e a trabalhadora, qualifica-se igualmente o trabalho e, naturalmente essas qualificações concorrem, direta e imediatamente, para o desenvolvimento. E o desenvolvimento carrega, em si, o sentido do progresso, da melhoria, da modernidade.

Sempre que se fala em educação e em políticas para a educação, o argumento imediato é o de que é imprescindível para o desenvolvimento. A incorporação acrítica dessas relações assim tão bem combinadas, tão claras e tão insistente e amplamente disseminadas são motivos suficientes para nos colocar em atenção. Confrontados com a realidade então, nos colocam em

alerta máximo! Pois os nexos criados de forma “*espontânea*” por estas categorias não tem sido tão virtuosos assim; na verdade, tem sido mais escabrosos que virtuosos.

São nexos também muito bem orientados por uma teoria – a teoria do capital humano (TCH) – que assegura que o investimento em educação é um dos pilares críticos para potencializar a capacidade de inovação e a economia do País. Esta teoria se originou no âmbito da Economia da Educação<sup>1</sup>, ainda na década de 60. De origem estadunidense, busca explicar as causas das diferenças sociais e do desenvolvimento entre os países apesar de todo o crescimento econômico capitalista obtido pelo padrão de acumulação fordista (RODRIGUES, 1997). Baseia-se no pressuposto de que o crescimento do investimento em educação representa uma fonte de geração de renda nacional, e como consequência de crescimento econômico. Para Shultz (1973, p. 79), a educação<sup>2</sup> é predominantemente uma atividade de investimento realizado para fins de aquisição de capacitações que oferece satisfações futuras ou que incrementa rendimentos futuros da pessoa como agente produtivo. Assim, para a TCH o investimento em educação “permitiria não só o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida” (COSTA, 2009, p.177).

Para Frigotto (2015, p. 206) a noção de capital humano “emerge, por um lado, da crise das políticas keynesianas e do Estado de bem-estar social, no combate à desigualdade entre nações, classes e grupos sociais e, por outro, da forma invertida dos intelectuais burgueses entenderem a natureza subjacente e estrutural da crise do capital e as políticas de enfrentamento”. Ou seja, o baixo nível de escolaridade se torna disfuncional ao sistema produtivo – então, o investimento que nele se faz é direcionado à (re) ativação do sistema, nas bases em que ele opera – atualmente, exigindo determinadas habilidades cognitivas... e excluindo outras como, por exemplo, a capacidade crítica, reflexiva, etc.

Nada que a recente Reforma do Ensino Médio não nos comprove. Aliás, reforma que se caracteriza, sob perspectiva crítica, muito mais como uma Contrarreforma, uma vez que produz retrocesso às políticas sociais, como os registrados por Behring (2003), em relação à desestruturação do Estado brasileiro.

Como afirma Ferreira (2017, p. 294), a lei que regulamenta a tal Reforma “guarda o mesmo espírito das políticas educacionais ocorridas no ensino médio brasileiro na ditadura

---

<sup>1</sup> Disciplina criada por um grupo de estudiosos do desenvolvimento econômico com inspiração na teoria econômica neoclássica que emergiu em meados dos anos 1950, nos Estados Unidos, que visava explicar os ganhos de produtividade gerados pelo fator humano na produção (MINTO, 2006).

<sup>2</sup> Shultz (1973) considera que a educação compreende desde a educação básica até o ensino superior.

varguista, na ditadura militar e nos anos 1990”, pois, além das limitações em relação a conteúdos, “foi forjada por um grupo restrito de atores ligados fortemente aos interesses privatistas e mercantis”.

Com efeito, desde há alguns anos, é corriqueiro que agentes privados, especialmente empresariais, façam recomendações ao Estado ou atuem diretamente na formação com vistas à funcionalização ao trabalho (MELLO, 2009). Para ilustrar com fatos e eventos muito próximos a nós, veja-se, por exemplo, a Federação das Indústrias do Rio Grande do Sul (FIERGS), cujo sítio oferece um elenco de “Soluções em Educação”, abordando desde a educação básica até a “educação executiva”, passando pela formação continuada, educação profissional técnica de nível médio e ensino superior (FIERGS, [2017?]). Ou a Federação de Entidades Empresariais do Rio Grande do Sul (FEDERASUL) cujos princípios e valores estão voltados para a ética, o lucro, o direito de propriedade, o trabalho voluntário, dentre outros, e cujas diretrizes incluem a defesa da “racionalização da gestão pública e a redução do tamanho do Estado” e a promoção da “sociedade do conhecimento” (FEDERASUL, [2017?]). Suas posições são bem claras, quando expostas em eventos que chamam de “Tá na mesa” – uma reunião- almoço, com pautas diversas, como duas muito recentes em torno da educação. Com a presença do secretário estadual da educação no Rio Grande do Sul e do presidente do Sindicato do Ensino Privado, a presidenta da FEDERASUL liderou o debate em torno do mote: a educação pública está desconectada da realidade. Esta desconexão, para eles, se expressa particularmente na ausência de um ensino que estimule o empreendedorismo. A solução é implantar esta disciplina no currículo escolar, em todos os níveis (FEDERASUL, 2017a). Em outra ocasião, o tema girou em torno da formação técnica para “valorizar o profissional do futuro”. Entre outras coisas, afirmam que “enquanto as empresas buscam a robotização e a inteligência artificial para agilizar processos e garantir receita, os trabalhadores se habitam às novas necessidades para conquistar seu posto de trabalho”. Afirmando que “as faculdades formam profissionais frágeis, despreparados para o mercado dinâmico que temos hoje”, defendem o ensino técnico como o mais adequado para atender ao “mercado atual” e afirmam a preferência dos trabalhadores pelo ensino à distância (FEDERASUL, 2017b). Ou ainda a Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, vinculada à RBS, cujo evento “Forum Educação que dá Certo!” realizado em 2016 reuniu “um conjunto de experiências de alto impacto para melhorar a qualidade da educação”, na forma de *cases* de sucesso, bem à moda empresarial. Seu parceiro é o Programa Gaúcho da Qualidade e Produtividade (PGQP) (FUNDAÇÃO MAURÍCIO SIROTSKY SOBRINHO, 2016). Dentre

os patrocinadores do evento estão Braskem, Celulose Riograndense, Gerdau, Santander, HP, Sebrae, etc.

Em geral, essas e outras grandes corporações mostram-se muito preocupados com a formação profissional, aquela adequada à acumulação flexível e, com muita frequência são interlocutores privilegiados de governos na definição de políticas educacionais mantidas pelo Estado mas claramente voltadas a seus interesses.

Badia (2017) mostra, mediante a análise de documentos de entidades empresariais, reportagens e notas taquigráficas de reuniões e audiências públicas na Câmara dos Deputados e do Senado Federal, o volume e o conteúdo de suas proposições sobre o texto final do último Plano Nacional de Educação (PNE) do período 2014-2024. Não somente sobre a destinação de recursos públicos a entidades privadas mas também em relação à concepção de qualidade especificamente em relação ao ensino superior, num contexto de empresarização do mundo (RODRIGUES e SILVA, 2016).

Ou seja, no sistema do capital a relação trabalho – educação é instrumentalizada para garantir e ampliar a extração de mais-valia. Inicia-se pela formação básica, de preferência padronizada, que precisa ser universalizada para, a partir deste ponto, desvelar-se um caminho bastante diverso, compartimentalizado e fragmentado, que seja adequado ao acompanhamento da vida produtiva do trabalhador. Instrumentalizada pelo capital, a educação serve a um modelo de desenvolvimento que demanda uma específica concepção de trabalho.

Por isso, é necessário discutir, ainda que brevemente, a relação desenvolvimento e trabalho sob um outro ponto de vista. Do ponto de vista de nossa realidade, da sociedade que somos, da história que temos e daquela que precisamos construir. Consideramos que só poderíamos fazer isto recorrendo à tradição do pensamento social brasileiro.

A discussão sobre o desenvolvimento precisa ser feita sempre à luz da formação sócio-espacial. Por esta razão, está entrelaçada com a discussão da dependência, engendrada pela divisão internacional do trabalho. A menção ao tema da dependência faz lembrar de um conjunto muito amplo de autores que vão de Fernando Henrique Cardoso e Enzo Falleto a Ruy Mauro Marini, Vânia Bambirra e Theotônio Dos Santos, passando por intelectuais ligados ao Comissão Econômica para a Latino-Americana e o Caribe (CEPAL), como Raul Prebisch e Celso Furtado. De modo geral, a dependência remete para as condições em que

os países dependentes são explorados pelos países centrais, primeiro, no período colonial, por via da apropriação violenta do excedente gerado,

depois, contemporaneamente, através do comércio, das relações de troca, do capital financeiro, etc., engendrando o subdesenvolvimento (LEITE, 2008).

Não obstante, há diferenças significativas entre as abordagens dos autores mencionados acima, que não poderão ser aqui apresentadas<sup>3</sup>. Neste texto, tomo como referência a Teoria Marxista da Dependência e, fundamentalmente, a produção de Ruy Mauro Marini (MARINI, 2014; MARINI, 2005; TRASPADINI e STEDILE, 2005).

Marini (2005) mostra que a forma de inserção dos países latino-americanos no mercado mundial implicou a edificação de estruturas sociais profundamente desiguais, resultantes dos padrões de geração e apropriação da riqueza produzida. Baseada na exploração, originalmente, dos recursos naturais e, em seguida, dos produtos agrícolas, o sistema produtivo brasileiro se encaixa, de imediato ao modo de produção capitalista, de um modo muito peculiar, do que vou tratar um pouco mais à frente.

Esse sistema produtivo acentuou a desigual apropriação da renda, que aqui remonta ao período colonial, não se alterou com a Independência em 1822, haja vista que as principais riquezas continuaram a ser produzidas sob a égide da escravidão, que perdurou até quase o final do século XIX. Ao mesmo tempo, foi negado aos que produziam tais riquezas o acesso à educação e, conseqüentemente, esta negação foi o legado herdado pelos seus descendentes.

Desse modo, nossa condição é de subdesenvolvimento; nosso problema, nosso tema é o subdesenvolvimento. E não como uma etapa para alcançar o tão sonhado desenvolvimento, mas como a outra face do desenvolvimento que experimentam os países centrais. Para Marini (2014, p. 47), “a história do subdesenvolvimento latino-americano é a história do desenvolvimento do sistema capitalista mundial”.

Esta relação, ou este modo de imbricação dos países periféricos ao capitalismo, configura uma relação específica: a relação de dependência que se caracteriza como uma “relação de subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo marco as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência” (MARINI, 2005, p. 141).

É, então, essa condição de dependência que produz o desenvolvimento dos países centrais e o subdesenvolvimento dos países periféricos. E o grande motor desta dialética é exatamente o trabalho.

---

<sup>3</sup> Para uma síntese das abordagens, pode-se consultar: DOS SANTOS, Theotônio. *Teoria da dependência: balanço e perspectivas*. ed. amp. e atual. Florianópolis: Insular, 2015.

De que modo?

Ainda no período colonial e por muito tempo, a produção latino-americana de bens-salários (bens consumidos pelo trabalhador para reproduzir o próprio nível de subsistência) fez diminuir o valor real da força de trabalho nos países centrais. Assim, se pode produzir a mudança no eixo de acumulação daqueles países: da exploração do trabalhador - mais-valia absoluta - para o aumento da capacidade produtiva - mais-valia relativa.

No caso latino-americano, o desenvolvimento da produção se deu e se dá fundamentalmente baseado em uma maior exploração do trabalhador. Porque este é o modo de compensar o desequilíbrio entre o preço das mercadorias que exporta (*commodities*) e aquelas que importa (bens com valor agregado). Com isto, se produz aquilo que Marini (2005, p. 154) conceituou como superexploração:

O aumento da intensidade do trabalho aparece, assim, como um aumento de mais-valia alcançado através de uma maior exploração do trabalhador e de sua capacidade produtiva. O mesmo se poderia dizer da prorrogação da jornada de trabalho, quer dizer, do aumento da mais-valia em sua forma clássica; à diferença da primeira, se trata aqui de aumentar simplesmente o tempo de trabalho excedente, que é o que o trabalhador segue produzindo depois de ter criado um valor equivalente ao dos meios de subsistência para seu próprio consumo. Há que considerar, finalmente, um terceiro procedimento, que consiste em reduzir o consumo do trabalhador além do limite normal, pelo qual o fundo de consumo do trabalhador se converte, de fato, dentro de certos limites, num fundo de acumulação do capital, implicando, assim, um modo específico de aumentar o tempo de trabalho excedente.

Em síntese, em condições de superexploração do trabalho, ocorre:

- Aumento na intensidade do trabalho (aumento de mais-valia via maior exploração do trabalhador e não pelo incremento de sua capacidade produtiva);
- Prolongação da jornada de trabalho (aumento da mais-valia absoluta – aumento do tempo de trabalho excedente)
- Expropriação de parte do trabalho necessário ao operário para repor sua força de trabalho – rebaixamento de seu padrão de subsistência. Ou seja, sua remuneração será sempre abaixo do necessário para repor seu desgaste na produção.

Mais adiante, Marini (2005) acrescenta o aumento do valor da força de trabalho sem o acompanhamento da remuneração como outro mecanismo da superexploração do trabalho.

Isto se dá especialmente através da educação formal ou do aperfeiçoamento da força de trabalho.

Ou seja, a insistência, a exigência e até mesmo os movimentos empresariais em favor da educação movem sim círculos virtuosos – a favor deles mesmo, ou, sob as lentes da Teoria Marxista da Dependência, para manter o padrão de acumulação de capital e sua face tenebrosa: a superexploração do trabalho.

Isto se agrava ainda mais no quadro de expansão do ensino privado e dos mecanismos de financiamento que não só exigem a constante qualificação e atualização dos trabalhadores como o fazem mediante a venda de um serviço a ser pago mediante a obtenção de financiamento, ou aquisição de dívida pelo trabalhador.

A qualificação, ou a valorização da força de trabalho mediante a educação formal não só está a cargo do trabalhador como cria para ele próprio um compromisso de dívida que uma vez mais o submeterá à lógica do mercado de trabalho que, como qualquer outro, funciona à base da oferta e da procura. Ou seja, qualificação e formação de estoques de reserva são, presentemente, formas de superexploração do trabalho.

No discurso do capital, a sociedade do conhecimento exige a qualificação do trabalhador, a ampliação da produtividade e da inovação. Para quê? Para alcançarmos o desenvolvimento! E o que é o desenvolvimento em países dependentes? A reprodução da dependência, isto é, subdesenvolvimento, desigualdade, exploração.

Desse modo, podemos reconstruir os nexos entre desenvolvimento, trabalho e educação. Não para nos paralisar, nos manter conformados ou desesperados... Mas, para, conhecendo a história, as condições e os mecanismos que nos conduziram ao lugar em que estamos hoje, possamos construir outro projeto.

Se precisamos lutar por políticas de qualificação, precisamos ainda mais lutar pela valorização da força de trabalho. Para isso, é fundamental que tenhamos clareza de que um projeto para a educação é, sempre, um projeto de classe.

Certamente não faremos isto orientados pelas políticas do Banco Mundial, da UNESCO ou do mais recente interessado na educação de nosso país – a OCDE! Por que raios um país que gerou e abrigou (meio a contra gosto) pensadores da educação como Paulo Freire, Darcy Ribeiro e outros, precisaria ouvir os conselhos, ou as recomendações destas pardas eminências?

Para finalizar, com a expectativa de provocar reflexões e debates, lembramos uma citação de Celso Furtado, intelectual que, embora não tenha assumido efetivamente o caráter classista das lutas a serem empreendidas, sempre esteve do lado certo da trincheira, como já disse Plínio de Arruda Sampaio Jr. (2005).

Dizia Furtado (1992, p. 19) que

o subdesenvolvimento, como o deus Janus, tanto olha para a frente como para trás, não tem orientação definida. É um impasse histórico que espontaneamente não pode levar senão a alguma forma de catástrofe social. Somente um projeto político apoiado em conhecimento consistente da realidade social poderá romper a sua lógica perversa.

Um projeto político desta natureza, assentado no conhecimento de nossa realidade social, concreta, não pode prescindir de um comprometimento de classe e de uma análise aprofundada dos nexos entre desenvolvimento, trabalho e educação que aqui foram apenas sinalizados.

## REFERÊNCIAS

BADIA, Octavio de Castilhos. **A atuação de empresas de educação na construção do Plano Nacional de Educação 2014-2024. 2017.** Dissertação (Mestrado em Administração). – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BAMBIRRA, Vania. **O capitalismo dependente latino-americano.** Florianópolis : Insular, 2012.

BEHRING, E.R. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos.** São Paulo: Cortez, 2003.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 34, p. 171-186, mai/ago, 2009.

DOS SANTOS, Theotonio. **Imperialismo y dependencia.** México, D.F.: Ediciones Era, 1978.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A Contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 38, n. 139, p. 293-308, jun. 2017 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302017000200293&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200293&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 17 jul. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176594>.

FEDERASUL. **Diretrizes estratégicas**. Porto Alegre, [2017?]. Disponível em: <http://www.federasul.com.br/federasul/diretrizes-estrategicas/>. Acesso em 21 jul. 2017.

FEDERASUL. O ensino público está desconectado da realidade. **Notícias FEDERASUL**, 12 jul. 2017a. Disponível em <http://www.federasul.com.br/o-ensino-publico-esta-desconectado-da-realidade/>. Acesso em 21 jul. 2017.

FEDERASUL. Formação técnica vai valorizar o profissional do futuro. **Notícias FEDERASUL**, 19 jul. 2017b. Disponível em <http://www.federasul.com.br/formacao-tecnica-vai-valorizar-o-profissional-do-futuro/>. Acesso em 21 jul. 2017.

FIERGS. **Sistema FIERGS: soluções em educação**. Porto Alegre, [2017?]. Disponível em: <http://www.fiergs.org.br/pt-br>. Acesso em 20 jul. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, v. 13, n. 20, p. 206-233, 2015.

FUNDAÇÃO MAURÍCIO SIROTSKY SOBRINHO. **Fórum Educação que dá certo!** Porto Alegre, 2016. Disponível em <http://www.fmss.org.br/novidade/forum-educacao-que-da-certo/>. Acesso em 20 jul. 2017.

FURTADO, Celso. O subdesenvolvimento revisitado. **Economia e Sociedade**, n. 1, p. 5-19, ago. 1992.

LEITE, Ivonaldo. A Teoria da dependência e a América Latina. **O Comuneiro**, n. 7, set. 2008. Disponível em: [http://www.ocomuneiro.com/nr07\\_08\\_ivonaldoleite.html](http://www.ocomuneiro.com/nr07_08_ivonaldoleite.html). Acesso em 23 jul. 2017.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da dependência. In: TRASPADINI, Renata; STEDILE, João Pedro (Orgs.). **Ruy Mauro Marini: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MARINI, Ruy Mauro. **Subdesenvolvimento e revolução**. 5. ed. Florianópolis: Insular, 2014.

TRASPADINI, Renata; STEDILE, João Pedro (Orgs.). **Ruy Mauro Marini : vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MELO, Alessandro de. Educação básica e formação profissional na visão dos empresários brasileiros. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 893-914, out. 2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000300013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300013&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 17 jul. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000300013>.

MINTO, Lalo Watanabe. Economia da educação [verbete]. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: HISTDBR, 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_economia\\_da\\_educacao.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_economia_da_educacao.htm)>. Acesso em 23 jul. de 2017.

RODRIGUES, José. Da teoria do Capital Humano à empregabilidade: um ensaio sobre as crises do Capital e a Educação Brasileira. **Trabalho e Educação**, n. 2, ago.-dez, 1997.

RODRIGUES, Márcio Silva; SILVA, Rosimeri Carvalho da. **A Empresa e o processo de empresarização**. [Porto Alegre], 2016. Working paper.

SAMPAIO Jr. Plínio de Arruda. Celso Furtado: a morte do último romântico. **Jornal do Judiciário**, n. 203, 10. fev. 2005.

SCHULTZ, Theodore. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.