

Luciane Manika Espíndola

**MOTIVAÇÕES E CONTRADIÇÕES DO TRABALHO  
DOCENTE VOLUNTÁRIO:  
O CASO DO PRÉ-VESTIBULAR DO PROJETO DE  
EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA INTEGRAR**

Trabalho de Conclusão de Licenciatura  
do Curso de Ciências Sociais, Centro  
de Filosofia e Ciências Humanas,  
Universidade Federal de Santa  
Catarina.

Orientador: Prof. Dr. Amurabi Pereira  
Oliveira

Florianópolis  
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Manika Espíndola, Luciane

Motivações e contradições do trabalho docente voluntário : O caso do pré-vestibular do Projeto de Educação Comunitária Integrar / Luciane Manika Espíndola ; orientador, Amurabi Pereira de Oliveira, 2017.

124 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências Sociais, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Ciências Sociais. 2. Sociologia do Trabalho. 3. Trabalho docente voluntário. 4. Pré-vestibular popular. 5. Reestruturação produtiva do trabalho. I. Pereira de Oliveira, Amurabi. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

Luciane Manika Espíndola

**MOTIVAÇÕES E CONTRADIÇÕES DO TRABALHO  
DOCENTE VOLUNTÁRIO:  
O CASO DO PRÉ-VESTIBULAR DO PROJETO DE  
EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA INTEGRAR**

Este Trabalho de Conclusão de Licenciatura foi julgado adequado para a obtenção do título de Licenciada e aprovado em sua forma final pela Coordenação do Curso de Ciências Sociais.

Florianópolis, 4 de julho de 2017

---

Tiago Bahia Losso  
Coordenador do curso

Banca examinadora:

---

Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira  
Orientador  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Eduardo Vilar Bonaldi  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Iraldo Alberto Alves Matias  
Universidade Federal de Santa Catarina

## AGRADECIMENTOS

Não tenho dúvidas que a conclusão desse curso representa muito mais do que o certificado acadêmico. Todos esses anos de UFSC me transformaram e sou muito grata a todas as pessoas que estiveram comigo nesse tempo.

Em primeiro lugar, agradeço a minha mãe, que sempre zelou para que eu e meu irmão tivéssemos acesso a todas as formas de aprendizado, fazendo de mim uma pessoa curiosa e instigada com o mundo. Não tenho palavras para te agradecer por toda dedicação, compreensão, e colo. Ao meu pai, por todo suporte material. E ao meu irmão, por me servir de espelho. Agradeço também a todo amor da vó Zizi, tia Zu e tio Gilson: amo muito vocês. Gratidão também a todo apoio carinhoso do Marcelo.

Esse período não teria sido o mesmo sem as pessoas incríveis que conheci ao longo da graduação. Obrigada Nathi, Peu, Gui, Nei, Isa, Marcinha, Boto, Treicy, Lu Landgraf, Gabi Koen, Natasha, Mila, Tsy e Gili, por todos os passeios, bares, bosques, discussões e debates: desejo que existam sempre momentos tão bons quanto os que passamos juntos. Um obrigada imensurável aos colegas Sédryk e Alli, pessoas que me ensinaram muito sobre a poesia da vida.

Obrigada especial pra minha dupla de estágio, Gabi Hoffman, que compartilhou comigo as alegrias e angústias de se desafiar a fazer um trabalho docente crítico e de perspectiva emancipatória. Obrigada também ao querido professor Brunetta e a super Chari, que com muita paciência nos acolheram e orientaram nesse ano.

Agradeço também a todos os colegas do LASTRO, espaço de estudo e trabalho ao longo da graduação. Vinculada ao Memorial de Direitos Humanos e à Revista Em Debate, aprendi muito nos projetos de pesquisa, extensão, eventos, cursos e grupos de estudo que participei. Um agradecimento especial ao Zé, que me acompanhou mais de perto nessa trajetória como supervisor, orientador, colega e amigo ao longo desses anos de LASTRO.

Agradeço aos membros do Projeto de Educação Comunitária Integrar, por aceitar e contribuir com a minha pesquisa. Nominalmente à Elis, com quem estive em contato direto no processo de pesquisa, e pacientemente me ajudou.

No mais, agradeço a todas as pessoas que me cercaram nesses anos e com quem pude compartilhar amizades especiais: coabitantes

queridos e queridas do duplex do Elos, da Sgt. Peppers e da casinha da Fortaleza; as pessoas maravilhosas da gastronomia; as meninas do vôlei; e certamente os camaradas de luta. Obrigada Bruna, Thayná, Thays, Lili, William e Nena pela amizade à distância e encontros memoráveis, espero ter vocês sempre comigo. Finalmente, obrigada Felipe pela paz e pela alegria que é estar ao seu lado.



## RESUMO

Esta pesquisa tem como base uma discussão teórica da categoria trabalho, em que são analisadas também as transformações que o trabalho vem sofrendo no contexto contemporâneo de reestruturação produtiva do capital. A partir desse panorama, são abordados, por um lado, quais são os condicionantes atuais do trabalho docente e os sentidos do ensino escolar, e por outro, como aconteceu o processo de enraizamento das práticas de voluntariado e o crescimento do chamado terceiro setor no Brasil. A partir da pesquisa acerca dos cursinhos de pré-vestibular voltados às camadas menos privilegiadas da população, que congregam o trabalho docente com o trabalho voluntário, investiga-se quais são as motivações – enquanto sentidos encontrados nesta prática – e as contradições – enquanto conflitos inerentes às relações sociais no capitalismo – da docência voluntária, com enfoque no caso do Projeto de Educação Comunitária Integrar, que atua desde 2011 em Florianópolis. Para a investigação objetiva foram aplicados questionários por meio virtual com docentes do Integrar, abordando questões sobre as origens familiares, perfil socioeconômico, formação superior, condição do emprego remunerado e trabalho voluntário. Após a sistematização e interpretação dos dados, concluiu-se que existe um amplo espectro de combinações de motivações e sentidos encontrados para a realização do voluntariado docente, mas todas elas revelam uma positividade encontrada nesse trabalho. Quanto às contradições identificadas, destaca-se a existente entre a proposta de uma formação crítica e transformadora, e o seu resultado prático de reprodução da sociedade tal como é.

**Palavras-chave:** Trabalho docente voluntário; Pré-vestibular popular; Reestruturação produtiva do trabalho.





## ABSTRACT

This research is based on a theoretical discussion of the labor category, in which the transformations that labor has been suffering in the recent context of productive restructuring of the capital is also analyzed. From this perspective, in one hand, is discussed the current conditions of teaching work and the directions of the school education, and on the other hand, the rooting process of the volunteer practices and the development of the so called third sector in Brazil. As from the research on pre-entrance exams courses aimed at the less privileged sections of the population, which congregate teaching work with volunteer work, is investigated the motivations – as meanings found in this practice – and contradictions – as conflicts that belong to social relations in capitalism – of voluntary teaching, with a focus on the Integrar Community Education Project, which has been acting since 2011 in Florianópolis. For an objective investigation, survey questionnaires were applied to Integrar educators, relating subjects such as family environment, socio-economic profile, higher education, conditions of the paid work, and voluntary working. After the systematization and interpretation of the data, it was concluded that there is a wide spectrum of combinations of motivations and senses for a volunteer work, but all of them reveal a positive meaning found in this practice. As for the contradictions, the clearest identified is the proposal of a critical and transformative education construction, against its practical result of the reproduction of society as it is.

**Keywords:** Volunteer teaching work; Communal pre entrance exam; Productive restructuring of labor.



## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2.</b>	<b>TRABALHO .....</b>	<b>17</b>
2.1.	CONCEITOS DA TEORIA CLÁSSICA .....	17
2.2.	REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO TRABALHO .....	27
<b>3.</b>	<b>TRABALHO DOCENTE E VOLUNTÁRIO .....</b>	<b>39</b>
3.1.	O TRABALHO DOCENTE E OS SENTIDOS DO ENSINO ESCOLAR.....	39
3.2.	TRABALHO VOLUNTÁRIO .....	51
3.2.1.	<b>Voluntariado e Terceiro Setor no Brasil .....</b>	<b>54</b>
<b>4.</b>	<b>O TRABALHO DOCENTE VOLUNTÁRIO .....</b>	<b>65</b>
4.1.	OS CURSINHOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES .....	65
4.2.	ESTRUTURA DO PROJETO DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA INTEGRAR .....	76
4.3.	METODOLOGIA DE PESQUISA .....	78
4.4.	ANÁLISE DE DADOS .....	80
4.4.1.	<b>Motivações para o trabalho docente voluntário .....</b>	<b>86</b>
4.4.2.	<b>Contradições do trabalho docente voluntário .....</b>	<b>91</b>
<b>5.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>97</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>101</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA .....</b>	<b>115</b>



## 1. INTRODUÇÃO

A motivação para a realização da presente pesquisa vem de um incômodo pessoal com a existência de diferenças sociais onde uma pequena parte da população vive em condições de abundância e luxo, enquanto a ampla maioria, em maior ou menor grau, carece de condições básicas para qualidade de vida, como saneamento básico, serviços de saúde, opções de lazer e mobilidade urbana. Ao perceber que por melhores que sejam as intenções para a realização de um trabalho voluntário que traga benefícios para as camadas menos favorecidas, este é um esforço que não afeta as condições estruturais da sociedade, se limitando apenas a uma melhoria cosmética e efêmera, levanta-se o questionamento se esse é de fato um esforço que vale ser realizado. Além disso, há a constatação de que na prática, a realização de uma atividade voluntária é a realização de um trabalho não pago, no âmbito de uma sociedade fundada na existência de desigualdade social, onde por um lado, há exploração do trabalho alheio para a acumulação de capital, e por outro, venda de força/tempo de trabalho para a garantia de condições básicas de sobrevivência.

Como estratégia metodológica, optou-se pelo enfoque na categoria do trabalho docente, que vem sofrendo transformações nos últimos anos com a incorporação de modelos de gestão empresarial na organização escolar, apesar de manter características particulares em relação a outras formas de trabalho. Mais especificamente, o recorte se dá na análise dos cursinhos pré-vestibulares voltados às camadas menos privilegiadas da população, uma das expressões do voluntariado docente. Tais iniciativas ganham corpo a partir da década de 1990 no Brasil, após um período de expansão no ensino superior brasileiro, privatizações e retomada do modelo de desenvolvimento capitalista liberal. Assim como em outras ações do denominado terceiro setor da sociedade, como organizações não governamentais e instituições filantrópicas, estes cursinhos de pré-vestibular dependem do trabalho voluntário, realizado por pessoas que se identificam por diversos motivos com os objetivos que aquela ação almeja alcançar.

Se vivemos em um modelo de sociedade que se demonstra insuficiente para a garantia do bem-estar de toda a população, é constatada a necessidade de transformações que modifiquem tal estrutura. Nesse sentido, estes pré-vestibulares que pretendem romper uma barreira socialmente levantada, ao incentivar e fornecer

instrumentos para o acesso ao ensino superior por camadas da população que historicamente não alcançam esse grau de escolarização, procuram operar enquanto instituições de mudanças da sociedade. Todavia, estas iniciativas não estão isentas de contradições em sua organização e práticas, revelando a pertinência do estudo sociológico das motivações e contradições do trabalho docente voluntário.

Apresentadas estas condições, a presente pesquisa se estrutura dessa maneira: No primeiro capítulo, ao trazer o embasamento teórico clássico marxista, a preocupação foi em ressaltar a importância do trabalho para a organização e funcionamento da sociedade. No sistema econômico-social capitalista, a exploração do trabalho se dá a partir da divisão social do trabalho, que segrega a sociedade entre aqueles que possuem e controlam os meios de trabalho (capitalistas, sendo eles burgueses e/ou gestores), daqueles que não o possuem (proletários), e por consequência dependem da venda de força de trabalho para garantir suas condições de sobrevivência. A partir daí, detalharam-se elementos das relações sociais de caráter capitalista, como o fenômeno da alienação em suas diversas facetas, a mercadoria e a mais-valia. Debateu-se também o contraste entre trabalho produtivo e improdutivo nos termos da teoria clássica de Marx e Engels.

Neste capítulo também foi apresentado o processo contemporâneo de complexificação do modo de produção capitalista a partir da transição do modelo taylorista/fordista para uma forma mais sofisticada, o modelo toyotista de produção que eleva a produtividade pelo acirramento dos controles de tempo, das formas de vigilância e da captura da subjetividade de trabalhadores ao “esfumar” a hierarquia na unidade produtiva. De forma breve, procurou-se demonstrar as relações cooperativas entre o Estado e as corporações privadas para a manutenção da reprodução ampliada do capital, consumadas, por exemplo, na precarização das condições de trabalho por meio de práticas de subcontratação da mão de obra e da manutenção do desemprego estrutural, fatores que colaboram para o aumento das taxas de lucratividade das empresas.

No segundo capítulo, a primeira parte foi dedicada à definição do trabalho docente e sua caracterização enquanto trabalho produtivo e não material, no âmbito do capitalismo. Esboçou-se um histórico da evolução das instituições educacionais no Brasil, que foi marcada pela clara diferenciação entre educação para ricos e educação para pobres. Foi destacada a importância da educação escolar para a reprodução

social na medida em que esta tem a dupla função de formação para o trabalho e para a adequação às normas de convívio social. Problematizou-se a situação do trabalho docente no atual contexto de inserção das lógicas gestoriais fabris no ambiente escolar e de reorganização do trabalho como um todo; bem como os contrastes entre os discursos de documentos oficiais e as realidades encontradas nas escolas brasileiras.

A segunda parte do capítulo dois teve como objetivo investigar as definições do que é voluntariado, e como este tipo de trabalho teve diferentes funções ao longo da história brasileira. Denota-se que o crescimento do chamado terceiro setor nas últimas décadas promoveu positivamente os valores moralizantes e cidadãos do voluntariado, seja por meio das ações de organizações não governamentais, de movimentos sociais, iniciativas autônomas ou de projetos de responsabilidade social empresarial (RSE). De uma forma ou de outra, estas ações desembocam na contradição não antagônica de, por um lado, por parte das pessoas que realizam esse tipo de trabalho, o desejo (altruísta e/ou egoísta) de promover algum bem; e de por outro lado, o fato de que o resultado prático dessas ações tende em regra, a contribuir com a reprodução de um sistema baseado justamente na existência de desigualdades sociais que estas práticas voluntárias procuram de alguma forma amenizar.

A terceira e última parte do capítulo dois trata dos cursinhos pré-vestibulares populares enquanto uma modalidade de ensino bastante inspirada na educação popular de Paulo Freire, e que surge enquanto apropriação das camadas menos favorecidas do chamado “efeito cursinho”, fenômeno em que as vagas nas universidades públicas brasileiras são massivamente preenchidas por estudantes oriundos de instituições de ensino particulares, tendo os cursinhos de pré-vestibular particulares um importante peso nos índices de aprovação. Diante da seleção meritocrática do exame vestibular, os cursinhos pré-vestibulares populares têm como público-alvo grupos sociais menos privilegiados, e pretendem a realização de um trabalho social mais amplo e profundo do que o mero ensino propedêutico. Além disso, são levantados elementos para questionamento dos discursos de meritocracia, de educação para a empregabilidade, a existência do vestibular, e principalmente, os limites e alcances destes cursinhos pré-vestibulares populares.

É no terceiro capítulo que acontece a análise a respeito do trabalho docente voluntário. Na primeira parte, é ilustrada a estrutura do

Projeto de Educação Comunitária Integrar, que promove na cidade de Florianópolis as modalidades de cursinho pré-vestibular extensivo e semiextensivo, e cujos professores voluntários foram sujeitos da presente pesquisa. A segunda parte deste capítulo detalha o processo, limites e a metodologia de pesquisa, que se deu por meio de questionários virtuais.

Por fim, na terceira parte do capítulo três a análise de dados delimita o perfil dos docentes voluntários do Integrar, abordando aspectos das suas condições materiais, formação profissional, condições de trabalho – com ênfase no trabalho docente remunerado –, e principalmente as motivações e contradições, subjetivas e objetivas, que permeiam a realização do trabalho docente voluntário (ou: a doação de trabalho, doação de tempo, realização de trabalho não-remunerado), no contexto de uma sociedade que se baseia na exploração cada vez mais intensa do trabalho alheio para a manutenção das desigualdades sociais e das taxas de lucratividade.

Devido ao recorte do tema e escolhas metodológicas desta pesquisa, são reconhecidas algumas limitações, que podem ser abordadas em estudos posteriores e mais aprofundados. 1) as análises acerca do desenvolvimento produtivo capitalista tem alcance restrito até os primeiros anos do século XXI, de modo que não são abordadas técnicas gerenciais mais recentes e classificadas como pós-toyotistas; 2) ao analisar o trabalho docente e os sentidos do ensino, o enfoque se deu no contexto de professores de ensino fundamental e médio de instituições públicas e privadas, não levando em consideração as condições as particularidades do ensino superior; 3) além disso, ao retratar as condições de trabalho docente na contemporaneidade, falamos apenas das condições materiais e práticas, não envolvendo questões de recorte subjetivo, psicológico e de formação profissional.

No mais, outros temas introduzidos de forma breve na presente pesquisa e que constituem discussões pertinentes para a compreensão da sociedade de um ponto de vista mais crítico são: os reflexos da desqualificação sistemática do trabalho; a contradição entre o papel transformador e conservador do ensino; os problemas da filantropia empresarial e voluntariado corporativo.



## 2. TRABALHO

### 2.1. CONCEITOS DA TEORIA CLÁSSICA

A partir das condições em que a sociedade do século XIX se encontrava, o desenvolvimento do método histórico-dialético para interpretação da realidade trouxe para Marx e Engels o entendimento de que as relações sociais são relações de produção, pois é por meio delas que os seres humanos produzem e reproduzem sua existência e condições para sobrevivência. No pensamento marxista, a categoria trabalho possui, portanto, um papel norteador, permeando toda obra dos autores. Nesse sentido, para uma discussão mais qualificada do trabalho docente voluntário é fundamental compreender, mesmo que de forma sintética, alguns conceitos relativos ao trabalho, desenvolvidos na teoria clássica marxista.

Engels (2013) aponta que o trabalho se apresenta como condição fundamental básica para a vida humana, de modo que foi por meio dele – primitivamente fundado na mera produção de ferramentas para caça e pesca – que se permitiu ao longo de centenas de anos, o desenvolvimento das habilidades motoras finas, da comunicação pelo uso de uma linguagem, e finalmente da vida organizada dos seres humanos em sociedade. Dessa interpretação, infere-se que o trabalho é o modo pelo qual o homem produz e reproduz sua vida material.

Na teoria clássica marxista, o que diferencia o trabalho animal do trabalho humano é o fato de que seres humanos têm a capacidade de criar uma imagem ideal do seu trabalho, de maneira que antes de existir materialmente, o resultado final de um processo de trabalho reprodutivo preexiste na imaginação da pessoa que trabalha (MARX, 2013a, p. 32). É esta capacidade intelectual, portanto, que nos distingue das demais espécies animais e complexifica as relações entre seres humanos.

A concepção organizativa da sociedade moderna é marcada pela difusão do modo de produção capitalista em detrimento do modo de produção feudal agrícola, enquanto a contemporaneidade é definida pela consolidação deste sistema. Entre o final do século XVIII e início do século XIX aconteceram profundas transformações na sociedade europeia em virtude do crescimento dos centros urbanos e da expansão da produção industrial. Por consequência, aconteceram também grandes mudanças na forma de organização do trabalho e nas relações de trabalho.

Na extensa obra d'O Capital, publicada originalmente em 1867, Marx se debruça na análise do conjunto de relações sociais coercitivas e inéditas, sustentadas pelas condições do modo de produção capitalista, que, na visão do autor, divide a sociedade entre proprietários dos meios de produção – os capitalistas<sup>1</sup>, que controlam e detêm a posse daquilo que se fabrica –, e os não proprietários – os proletários, aqueles que vendem sua força de trabalho para os capitalistas para sobreviver neste modelo de sociedade.<sup>2</sup>

O processo de industrialização da produção, anteriormente baseada no artesanato ou manufatura, foi impulsionado pelo uso em larga escala de equipamentos como a máquina a vapor e a prensa hidráulica. Este recém-instaurado sistema de produção industrial possibilitou a diminuição do tempo necessário para o fabrico e também aumentou o volume da produção como um todo, na medida em que um trabalhador que antes realizava sozinho o processo completo de

---

<sup>1</sup> Com relação à definição de capitalista, pela perspectiva clássica, Marx e Engels (1984) entendem que os dirigentes e gestores mantêm invariavelmente a natureza opressiva do capitalismo, exercendo funções a mando de um burguês, porém, sua definição de classe capitalista está ligada à posse de capital. Como aponta Mohun (*apud* BOTTOMORE, 2001, p. 45) “O capitalista é possuidor do dinheiro que é valorizado, mas essa autovalorização do valor é um movimento objetivo; só na medida em que esse movimento objetivo se transforma no propósito subjetivo do capitalista é que o possuidor do dinheiro se transforma em capitalista, em personificação do capital” O heterodoxo João Bernardo, por sua vez, em uma análise mais categórica e que subsidia esta pesquisa, interpreta que gestores, burgueses e proletários constituem três classes diferentes na sociedade, porém, as duas primeiras integram conjuntamente o campo das classes capitalistas. Neste caso, os gestores são responsáveis pela administração, enquanto os burgueses detêm a posse dos capitais. Nas palavras do autor “Os gestores são [...] os elementos de continuidade social entre os capitalistas que se reforça com o desenvolvimento do modo de produção” (BERNARDO, 1987, p. 69)

<sup>2</sup> Há, contudo, segundo Marx (1987, p. 401) uma exceção a esta regra, que acontece quando uma pessoa exerce simultaneamente o papel de capitalista e proletária. É o caso dos artesãos individuais, por exemplo, que detêm a posse dos meios de produção e em seu trabalho exploram a si mesmos. Contudo, uma interpretação atualizada demonstra que a multiplicação das categorias de trabalho autônomo (*freelancers*, pessoas jurídicas – PJ –, microempreendedores individuais – MEI – dentre outros) faz parte de um processo de crescente proletarianização, precarização e complexificação das relações de trabalho.

fabricação de determinado produto em um tempo  $x$ , agora, no modelo industrial, passou a realizar de forma autômata uma pequena e especializada fração do processo total de produção, em um tempo  $x/30$ , por exemplo.

O grande avanço tecnológico representado pela industrialização da produção aumentou a produtividade individual do proletariado e também da produção em geral, modificando as condições materiais de existência na sociedade. Contudo, a divisão social do trabalho que acompanha a industrialização da produção acarretou também num grau de especialização que transforma cada trabalhador em mera peça de um sistema produtivo que funciona independentemente do seu trabalho em particular. Enquanto a produção ganha uma “vida própria”, um trabalhador se torna instrumento substituível, genérico, das operações de produção, distribuição, comercialização, consumo, etc. (STEIN, 1986; MARX, 2013c). Nas palavras de Marx: “[...] Com a valorização do mundo das coisas (*Sachenwelt*), aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (*Menschenwelt*).” (MARX, 2013c, p. 141)<sup>3</sup>

Nesse sentido, a teoria marxista clássica defende que o modelo produtivo organizacional capitalista, fundado sob a divisão social do trabalho promove uma série de contradições que serão pormenorizadas ao longo deste texto. Dentre elas, o fenômeno da alienação<sup>4</sup> dos trabalhadores, que, grosso modo, pode ser classificado em quatro tipos:

1) Os trabalhadores que produzem bens materiais no sistema fabril dedicam sua energia para a confecção de tais produtos, contudo,

<sup>3</sup> Todas as citações foram transcritas obedecendo o acordo ortográfico da língua portuguesa de 2009.

<sup>4</sup> No dicionário: “[...] Cessão de bens; [...] Processo ligado essencialmente à ação, à consciência e à situação dos homens, e pelo qual se oculta ou se falsifica essa ligação de modo que apareça o processo (e seus produtos) como indiferente, independente ou superior aos homens, seus criadores; [...] Segundo Hegel, processo essencial à consciência pelo qual ao observador ingênuo o mundo parece constituído de coisas independentes umas das outras, e indiferentes à consciência – independência e indiferença serão negadas pelo conhecimento filosófico; [...] Segundo Marx, situação resultante dos fatores materiais dominantes da sociedade, e por ele caracterizada sobretudo no sistema capitalista, em que o trabalho do homem se processa de modo que produza coisa que imediatamente são separadas dos interesses e do alcance de quem as produziu, para se transformarem, indistintamente em mercadorias; [...] Falta de consciência dos problemas políticos e sociais.” (FERREIRA, 1986)

não têm a posse do resultado final da sua produção, pois este pertence ao(s) capitalista(s) que os empregaram. Aqui ocorre uma **alienação do homem em relação do produto de seu trabalho**, em que o proletário é reduzido a uma ferramenta que fabrica determinado bem material, de modo que no final da cadeia produtiva este objeto é estranho, alheio, externo àquela pessoa que o fez.

2) Na medida em que um proletário não tem controle sobre seu próprio trabalho, este se apresenta como estranho, externo ao trabalhador, tornando-se cada vez mais uma atividade distinta de lazer, prazer, renovação – de modo que é necessário buscar essas formas de bem-estar fora do tempo de trabalho (STEIN, 1986). A **alienação em relação ao processo de trabalho**, portanto, faz com que o trabalho seja um espaço de infelicidade, negação, mortificação e autossacrifício do trabalhador. Como ilustrado por Marx (2013c, p. 145): “[...] tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, fogue-se do trabalho como de uma peste.”.

3) Para aqueles que não pertencem às classes capitalistas, a garantia da sobrevivência material se dá pela venda da força de trabalho. Nesse processo em que a vida de uma pessoa se transforma em uma vida genérica no contexto da cadeia produtiva das mercadorias, ocorre uma tal inversão que a vida do trabalhador se transforma em um *meio* para sua existência, pois o trabalho estranhado se torna o cerne do seu *ser*, caracterizando a **alienação do homem em relação si**, ou enquanto pertencente ao gênero humano. (MARX, 2013c, p. 148-149)

4) Por último, a divisão social do trabalho – entre mulheres e homens, pais e filhos, patrões e empregados, trabalhadores manuais e intelectuais, etc – fomenta uma organização social hierárquica entre subordinadores e subordinados, resultando na **alienação do homem em relação aos outros homens**. Em outras palavras, “[...] Se ele se relaciona com a sua própria atividade como uma [atividade] não livre, então se relaciona com ela como a atividade a serviço de, sob o domínio, a violência e o jugo de um outro homem” (MARX, 2013c, p. 151)

Além de promover as formas de alienação apresentadas, para a teoria clássica marxista, a divisão social do trabalho também fundamenta a existência da propriedade privada, na medida em que, desde as primitivas descobertas de técnicas agrícolas e pecuárias, cria a diferença entre classes de proprietários de meios de produção e não proprietários destes meios (ENGELS, 1991). A propriedade privada, portanto, não é elemento específico do modo de produção capitalista, e

permeia a história humana desde o tempo em que o nomadismo foi abandonado.

Na sociedade capitalista, a divisão do trabalho fundamenta o salário na medida em que, como condição única de sobrevivência, aqueles que possuem apenas sua força de trabalho a vendem na forma de mercadoria (no caso, uma atividade, **trabalho vivo**<sup>5</sup>), em troca de assalariamento. Para o marxismo, o salário (ou salário médio) é um custo de produção que representa a transação de compra de um tempo de trabalho. Este pagamento é o mínimo necessário para que um proletário possa se alimentar, morar, vestir e procriar; de modo que seu objetivo principal não é promover o bem-estar de quem trabalha, e sim a sua subsistência (MARX, 2013b; CHAUÍ, 1986). Como consequência deste modelo produtivo, portanto, o proletário não realiza seu trabalho com fim *em si*, realiza este trabalho como servidor do salário (MARX, 2013c, p. 153).

A **mercadoria** é unidade fundamental e característica do processo produtivo capitalista. Como define Foley (*apud* BOTTOMORE, 2001, p. 265), “Todas as sociedades humanas têm de produzir suas próprias condições materiais de existência. A mercadoria é a forma que os produtos tomam quando essa produção é organizada por meio da troca”. Nesse sentido, ela também é consequência do processo de divisão do trabalho e apresenta em si contradições deste processo de produção que faz com que os produtos do trabalho apareçam como independentes das pessoas que o fazem. Marx caracteriza este fenômeno que oculta as relações de trabalho existentes no fabrico de um produto como **fetichismo da mercadoria**.

Ainda como expressão contraditória, a mercadoria contém em si um duplo valor: valor de uso e valor (de troca)<sup>6</sup>. O **valor de uso** – expressão cunhada pelo economista Adam Smith – se refere a utilidade real de um bem ou serviço, e está relacionado com a capacidade de

---

<sup>5</sup> Em contraposição à atividade humana que caracteriza o trabalho vivo, o trabalho morto pode ser representado pelos meios ou instrumentos de trabalho, produtos previamente dotados de trabalho objetificado.

<sup>6</sup> O duplo caráter da mercadoria está associado ao duplo caráter do trabalho que a produz. A atividade de trabalho pode ser considerada no seu aspecto útil ou concreto, enquanto atividade que produz um valor de uso determinado; ou, no contexto da produção capitalista, enquanto trabalho abstrato, como atividade que cria valor (apropriado na forma de mais-valia). (*c.f.* BOTTOMORE, 2001, p. 383-384)

satisfazer alguma necessidade humana. Cada tipo mercadoria possui um valor de uso qualitativamente diferente e único, não podendo ser quantitativamente comparada com outras. Entende-se também que uma mercadoria sem valor de uso, no sistema capitalista, igualmente não possui valor de troca.

Enquanto o **valor** das mercadorias é estabelecido de acordo com a quantidade de tempo de trabalho materializado nela, o **valor de troca** se expressa a partir da relação de equivalência de tempos de trabalho contido em duas mercadorias distintas, estabelecendo-se, portanto, de forma externa durante o processo de circulação de mercadorias. Diferentemente do valor de uso, o valor de troca oscila e é definido por condições mercadológicas variáveis, pelos tempos de trabalho necessários para sua produção, circunstâncias de execução, distribuição; e pelos custos diversos destes processos. Nas palavras de Marx, é um “[...] *valor que se expande*, valor que, por ser valor, cria valor, como valor aumenta, obtém acréscimo. Isto se reduz a troca de dada quantidade de trabalho materializado contra quantidade maior de trabalho vivo” (MARX, 1987, p. 387).

Dessa maneira, o cálculo de um valor se realiza com base no tempo de trabalho contido em uma mercadoria. Como esclarece Bottomore (2001, p. 398):

[...] quando esse tempo de trabalho é reduzido, como pode ocorrer em consequência de um aumento de produtividade generalizado entre todos os produtores, o valor de uma mercadoria cai. Deste modo, o valor de uma mercadoria é diretamente proporcional à quantidade de trabalho abstrato nela materializado e inversamente proporcional à produtividade do trabalho concreto que a produz.

O valor troca de uma mercadoria é expresso quantitativamente por meio do dinheiro, uma mercadoria que opera como equivalente universal dos valores no contexto das trocas, e tem a capacidade portanto, de determinar o padrão dos preços. Todavia, o preço atribuído a uma mercadoria, por consequência da sua origem também é uma aparência, uma vez que o que realmente determina seu valor é o tempo dos trabalhos gastos na sua fabricação (CHAUÍ, 1986, p. 50).

Para a teoria marxista, portanto, a mercadoria só tem sentido diante de uma economia de trocas, caso contrário apenas seria reconhecido seu valor de uso. No mais, entende-se que ela não é

necessariamente um bem material – como se vê, a força de trabalho é mercadoria a ser consumida no processo produtivo, por exemplo. No caso da venda da força de trabalho, atribui-se um valor de troca realizado na forma de salário – e neste processo, inevitavelmente, o proletário aliena para o capitalista o valor de uso da sua mão de obra. (MARX, 2013a)

No sistema capitalista, o processo de fabricação de um produto tem como objetivo final para as classes capitalistas (proprietários dos instrumentos de trabalho, empregador, proprietário dos meios de trabalho) a expansão do valor, a ampliação da riqueza acumulada. Ou seja, estas pessoas se dedicam a manter um esquema produtivo em que haja um retorno financeiro maior do que o investimento realizado sob a forma de **capital**. O capital pode ser definido como uma relação social específica e dominante do modo de produção capitalista, portanto, sua existência está estritamente associada às relações de produção aqui apresentadas. Ele se expressa como movimento de troca, fluxo, circulação entre mercadoria (dotada de mais-valia) e dinheiro, objetivando a expansão do valor. (MOHUN *apud* BOTTOMORE, 2001, p. 44-46)

Uma parte do lucro obtido por capitalistas tem origem na apropriação da **mais-valia**, uma parcela do trabalho proletário que não é paga, no sentido de que este empregado produz um valor total maior do que ele recebe pela sua jornada de trabalho. Nesse sentido, a mais-valia pode ser chamada também de trabalho não pago ou sobretrabalho. É importante ressaltar o fato de que a força de trabalho é uma mercadoria que possui uma especificidade notória: seu valor de uso pode criar mais valor do que ela mesmo tem. (*idem*)

O processo de produção de uma mercadoria é portanto, um processo de valorização, em que se procura obter do produto final um valor total maior do que a soma dos valores investidos para possibilitar a produção (compra de matérias-primas, do espaço de trabalho, dos meios de trabalho, das ferramentas, dos tempos de força de trabalho, impostos, etc). Para otimizar a obtenção do lucro, capitalistas adotam uma série de medidas administrativas em relação à linha produtiva: zelo pela ordem no ambiente de trabalho; cálculos para minimizar o desperdício de matéria-prima; primor pela preservação dos instrumentos de trabalho; busca por tecnologias que diminuam o tempo de produção; manutenção de salários de subsistência para trabalhadores; etc.

Estas medidas cautelosas impactam diretamente na produtividade de um trabalhador, e conseqüentemente, na taxa de exploração de mais-valia deste proletário. Na concepção marxista clássica, a mais-valia é abordada por duas ênfases: a **mais-valia absoluta** consiste no aumento da exploração proletária por meio do aumento da extensividade do trabalho e manutenção dos salários, caracterizada pelo aumento da quantidade, da jornada, e/ou do ritmo do trabalho, e da vigilância durante este processo; enquanto a **mais-valia relativa** alcança o mesmo objetivo por meio do aumento da intensidade do trabalho, que se dá principalmente pela redução do tempo de trabalho necessário com a incorporação de novas tecnologias, e com as formas de flexibilização do trabalho, como veremos adiante. Em ambos os casos, mas por diferentes meios, procura-se fazer com que se aumente o tempo de trabalho não pago, entendendo que salário e lucro são grandezas inversamente proporcionais<sup>7</sup>. Em outras palavras,

O resultado do processo de produção capitalista não é mero produto (valor de uso) nem *mercadoria*, isto é, valor de uso que tem determinado valor de troca. Seu resultado, seu produto, é criação de *mais-valia* para o capital [...]. No processo de produção absorve-se mais trabalho do que foi comprado, e essa absorção, *apropriação* de trabalho alheio não pago, consumada no processo de produção, e o *objetivo direto* do processo de produção capitalista [...]. Seu objetivo é o *enriquecimento*, o *acréscimo do valor*, seu *aumento*, isto é, a conservação do valor antigo e a criação de mais-valia. (MARX, 1987, p. 394)

Portanto, para que exista uma produtividade do capital, ou seja, para que os valores investidos no processo produtivo sejam reproduzidos e ampliados, é vital a manutenção das formas de exploração. Como sintetiza Marx (1987, p. 387): “O capital é portanto produtivo: 1. ao *forçar* a execução de trabalho excedente; 2. ao absorver as forças produtivas do trabalho social e as forças produtivas sociais gerais, como a ciência, e delas se apropria (personificando-as).”

---

<sup>7</sup> “Se os salários forem modificados, os lucros serão modificados no sentido oposto” (MARX, 2013b, p. 83); “A tendência geral da produção capitalista não é de elevar, mas reduzir o padrão médio dos salários” (idem, p. 99)



Resta aqui, apresentar a distinção realizada por Marx entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo. Do ponto de vista do capital, apenas é considerado **trabalho produtivo** aquele que produz mais-valia ou o que possibilita a criação desta. No processo de produção, trata-se do trabalho que é socialmente definido, com uma relação clara entre a pessoa que compra e a pessoa que vende, consolidado na troca direta de trabalho por dinheiro na forma de capital. Via de regra, o trabalhador produtivo tem seu trabalho realizado na forma de uma mercadoria, como é o caso das pessoas que trabalham no setor fabril e de extração e beneficiamento de matérias-primas.

Pela outra via, o **trabalho improdutivo** é aquele que não produz a mais-valia, a especulação, o capital. Nesse sentido, o trabalho improdutivo está ligado a prestação de serviços em geral, em que se troca dinheiro diretamente por trabalho vivo, em função de seu valor de uso. Marx esclarece que “O próprio trabalhador pode comprar trabalho, isto é, mercadorias fornecidas na forma de serviços, e o dispêndio de seu salário nesses serviços é dispêndio que de modo nenhum se distingue do dispêndio do salário em quaisquer outras mercadorias” (1987, p. 398). Se encaixam na categorização proposta por Marx de trabalhadores improdutivos aqueles que prestam serviço de alfaiataria, de instalações domésticas, de advocacia, médico, docente, de jardinagem, dentre outros.

Todavia, é preciso atentar para uma condição relativa do trabalho: No caso da produção imaterial – como são os trabalhos artísticos, médicos e docentes, por exemplo – o ato de produção é indissociável da pessoa que o executa, podendo colocar o trabalhador em uma dupla posição. Em relação àqueles que os empregam e os inserem em uma forma institucional (teatro, editora, gravadora, empresa, hospital, clínica, escola, associação, sindicato, etc.), estes trabalhadores são meros assalariados produtivos. Para aqueles que pagam e usufruem, mesmo que no contexto institucional, dos serviços prestados por estes profissionais, produtores de trabalho imaterial são trabalhadores improdutivos, pois há aqui o consumo de uma atividade (cantoria, pintura, atuação, aula, consulta, etc.). (MARX, 1987 e 2013d).

Apesar do reconhecimento de que Marx utiliza um critério objetivo para a caracterização do trabalho produtivo – trabalho produtivo é aquele que produz mais-valia –, o contemporâneo João

Bernardo (1991) critica as imprecisões presentes nessa teoria<sup>8</sup> e propõe uma abordagem diferente para analisar o caráter produtivo do trabalho. Ao compreender a mais-valia como uma relação social que faz parte de uma cadeia produtiva, e que as pessoas envolvidas neste ciclo produtivo são responsáveis pela sua produção, realização e/ou conservação, o autor argumenta:

[...] Nesta sucessão de ciclos, o trabalho produtivo é aquele que, precisamente por ser uma ação criadora atual, reproduz as relações sociais em que haviam sido criados os elementos que serve de *input*<sup>9</sup> ao presente processo de produção e, ao mantê-los inseridos nessas relações, conserva-os como valores. (BERNARDO, 1991, p. 183)

Dessa maneira, Bernardo avalia que o trabalho realizado no setor de serviços se caracteriza como **produtivo** pois realiza e/ou conserva a mais-valia, de modo que os serviços se distinguem das demais atividades produtivas apenas pelo fato de que seu resultado final não pode ser condicionado, tendo em vista que não se substancia em objetos materiais.

A partir dessa perspectiva, o critério de definição de produtividade ou improdutividade de um trabalho deve ser observado segundo as formas de organização, ritmos e disciplinas que configuram aquele trabalho: enquanto alguns utilizam todo seu tempo de trabalho em uma cadência acelerada, devido a demanda que lhe é exigida; outros possuem tarefas de dirigência e têm o privilégio de tomar esse tempo de trabalho para si (c.f. BERNARDO, 1991, p. 190-191). Nesse sentido, as formas de trabalho executadas por burgueses e gestores se enquadram como trabalhos improdutivos.

Apresentados estes conceitos fundamentais que sintetizam brevemente algumas noções básicas sobre o processo de trabalho, cabe aqui ressaltar a relação entre um modo de produção e a organização da sociedade como um todo. Como explica Stein (1986, p. 76-77)

---

<sup>8</sup> “[...] Apesar da simplicidade de definição, Marx esteve longe, porém, de a ter seguido sempre e, ao admitir simultaneamente outros critérios, enredou-se em teses contraditórias e paradoxais” (BERNARDO, 1991, p. 182-183).

<sup>9</sup> Entrada. A análise econômica de Bernardo compreende que, de forma integrada, o produto final que sai de um setor da produção (*output*) é matéria-prima que entra (*input*) em outro setor.

[...] O aparato produtivo e as mercadorias e serviços que ele produz *vendem* e impõem o sistema social como um todo. Os meios de transporte e comunicação de massa; as mercadorias casa, alimento e roupa; a produção irresistível da indústria de diversões e informação trazem consigo atitudes e hábitos prescritos, certas reações intelectuais e emocionais que prendem os consumidores, e, através destes, ao todo. O indivíduo se identifica a esse todo social pelos seus hábitos, sem consciência clara.

Na teoria marxista, e como ressaltado por Chauí (1986), a divisão social do trabalho e as formas de alienação do homem fazem com que a aparência imediata das coisas sejam visões ideológicas sobre o real, no sentido de que há um processo de inversão e ocultação da realidade. Nesse sentido, o capitalismo tem *naturalizadas* as relações mercadológicas e de exploração entre as pessoas, sustentando um modelo que traz privações para muitos e abundância para poucos.

## 2.2. REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO TRABALHO

Nestes dois séculos que distanciam os escritos clássicos marxistas da contemporaneidade, muitas foram as transformações no mundo do trabalho. Além da consolidação do modo de produção capitalista em toda extensão mundial, com especificidades regionais, são percebidas outras mudanças fundamentais na organização da sociedade que complexificaram as relações sociais, como a ampliação da participação feminina no mercado de trabalho e nas decisões políticas, e a imensa utilização das tecnologias da computação, informática, microrrobótica e comunicação em rede.

Para a teoria marxista, o sistema de produção capitalista desde seus primórdios demanda para sua sobrevivência um movimento constante do capital, na forma de reprodução ampliada: trata-se de uma roda que para não cair, deve girar cada vez mais rápido. As crises do capitalismo, sejam elas locais ou globais, são encaradas pelos autores que compartilham desta corrente teórica como elementos periódicos, estruturais, e inerentes a este sistema produtivo insustentável; combatidas com esforços e criatividade pelos membros das classes capitalistas para a manutenção desta ordem social. Como esclarece Antunes (2011, p. 512):

O colapso é inevitável porque as contradições que fundamentam a produção capitalista permanecem cada vez mais explosivas e insolúveis no interior do sistema e, na ausência de uma solução positiva – a revolução socialista –, essas contradições vão lentamente se acumulando e destruindo as forças produtivas já desenvolvidas e lançando o conjunto do sistema na barbárie e na indefinição caótica do futuro.

De acordo com Tumolo (2001), existe uma grande variedade nas conclusões a que chegam estudiosos do trabalho no contexto da mais recente reestruturação produtiva do capitalismo. Apesar disso, o autor identifica que consensualmente, estas pesquisas localizam nos entornos da década de 1970 o ponto de transição que marca o início de um novo estágio das relações de produção, em detrimento dos modelos de produção tayloristas e keynesianos-fordistas que vinham se desenvolvendo até então. Rompendo com perspectivas cartesianas, é importante destacar que estes modelos de produção não se desenvolvem de forma *pura*. Em nível global a estrutura produtiva possui atualmente um desenho heterogêneo que mescla métodos novos e antigos de produção. Nesse sentido, estão sempre condicionados aos contextos em que são implantados, na maior parte das vezes combinando os elementos que convém em cada caso (TUMOLO, 2001, p. 81).

No início do século XX, o empresário automobilístico Henry Ford organizou suas indústrias de modo a sistematizar o trabalho em uma esteira de montagem. Concomitante a isso, incorporou outras medidas administrativas que procuravam melhorar a produtividade na indústria, como o pagamento de altos salários, incitação da competição entre trabalhadores e a promoção de educação instrumental a pessoas de baixa renda, visando a habilitação para o trabalho na indústria. Na tentativa de compreender as transições dos modos de produção no capitalismo de forma dialética, Batista (2014) aponta que a filosofia industrial fordista já continha em si alguns elementos que viriam a ser melhor desenvolvidos posteriormente com a organização toyotista da produção, como o rodízio de tarefas, o apoio às iniciativas gestoriais e inventivas dos trabalhadores, e a descentralização da produção.

O modelo de gestão da produção fordista, contudo, universalizou-se apenas após a II Guerra Mundial (1939-1945), associado à teoria gerencial de Friederick Taylor, considerado o pai da administração. Em 1911 Taylor publica “Princípios da administração científica”, obra

baseada em precisos estudos dos tempos e movimentos do trabalho, onde o autor defende a automatização e padronização de tarefas; cisão entre trabalhos intelectuais e manuais; intenso controle sobre as atividades dos trabalhadores por meio da hierarquia administrativa; minimização do desperdício; reforço da competitividade por meio de remunerações condicionadas à produtividade individual dos trabalhadores; dentre outras medidas para maximizar a exploração do trabalho e a produtividade.

Um fator sociológico importante para esta reestruturação ampla do pós-II Guerra é o de que países de capitalismo desenvolvido adotavam a política econômica do *Welfare State*, o *Estado de bem-estar social*. Trata-se de uma medida inspirada no *New Deal* estadunidense, plano elaborado pelo economista britânico John Maynard Keynes em que se propõe a intervenção do Estado na economia nacional para a recuperação da estagnação econômica no país após a crise de 1929. Dentre outras medidas para a recuperação da crise generalizada nos Estados Unidos, o governo federal emprestou dinheiro público para bancos e empresas, cobrindo também os rombos na bolsa de valores de Nova York, e para reestruturar o mercado consumidor e fomentar a criação de empregos, realizou grandes obras públicas e investiu na previdência social, atenuando os conflitos sociais entre classes<sup>10</sup>.

Enquanto prossecução do *New Deal*, o *Estado de bem-estar social*, além de uma relação mais *colaborativa* entre Estado, sindicatos e empresas privadas, possibilitou a ampliação da arrecadação de impostos e principalmente dos direitos sociais promovidos pelo Estado nas esferas da saúde, educação, moradia, seguridade social, dentre outras. Apesar da significativa melhora na qualidade de vida dos trabalhadores, não se alterou a lógica de exploração do trabalho sob hegemonia das classes capitalistas, de modo que, de uma perspectiva cíclica das crises, tanto o *Welfare State* quanto o modelo de produção fordista-taylorista viriam a esgotamento mais tarde.

Segundo Batista, as primeiras observações acerca da fadiga do fordismo-taylorismo datam da década de 1950, por Georges Friedmann. Esse declínio foi acontecendo de forma gradual, ao passo que a crise

---

<sup>10</sup> Oficialmente, os Estados Unidos da América só superaram a crise de 1929 dez anos depois, com o ingresso na II Guerra Mundial. Contudo, é inegável a importância da política do *New Deal* para a consolidação do corporativismo tecnocrático entre as classes capitalistas, aglomerando os interesses comuns de seus membros (BERNARDO, 1987).

global dos anos 1970<sup>11</sup> foi o momento oportuno para a reestruturação da atividade produtiva em larga escala. Bernardo (2004), aponta que o taylorismo tem um limite na sua tarefa de aumento da produtividade, de modo em que a partir de certo ponto as formas de vigilância e pressão intensificam o trabalho de tal maneira que exausta o trabalhador, e este passa a ser menos produtivo. Da mesma forma, a grande concentração de maquinário e pessoas em um mesmo local com o tempo, e a contragosto das classes capitalistas, vai gerando menores taxas de aumento da produção. No mais, as formas de trabalho em empresas de organização taylorista causavam insatisfações para o proletariado, que entre as décadas de 1960 e 70 realizou um vasto movimento de contestações, por meio de greves, absenteísmo e sabotagens da produção.

Ao contrário da imensa maioria das indústrias, a Toyota Motor Company do Japão não sofreu de forma tão intensa os impactos da crise que abalou o capitalismo em toda sua extensão mundial em virtude da utilização de um método gerencial distinto, elaborado pelo empresário Taiichi Ohno e em prática na Toyota desde o pós II Guerra Mundial. Nesse sentido, as classes capitalistas viram no modelo de produção toyotista uma possibilidade de superação para a crise que se alastrava, capaz de readequar as relações sociais e de produção de uma época à necessidade de reprodução ampliada do capital. Como descreve Bernardo (2004, p. 80):

[...] O toyotismo [...] resultou nesta dupla tomada de consciência por parte dos capitalistas, de que era necessário explorar o componente intelectual do trabalho e que era necessário fragmentar ou até mesmo dispersar os trabalhadores. Os capitalistas conseguiram assim ultrapassar os bloqueios sociais que haviam dado origem à crise de 1974 e puderam encetar um novo período de acumulação acelerada do capital, obrigando a classe

---

<sup>11</sup> Ao analisar os acontecimentos históricos da década de 1970 do ponto de vista sociológico, observa-se que este período é permeado por episódios relevantes, dentre eles o esgotamento do modelo de produção fordista-taylorista; o esgotamento das políticas de Estado keynesianas e de bem-estar social; a crise do petróleo; guerra fria; movimentos de contestação de trabalhadores; instauração de regimes ditatoriais em toda extensão da América Latina; etc. Nesse sentido, trata-se de uma década de ampla reorganização social, política e econômica.

trabalhadora a lutar num terreno novo, para o qual ela está muito longe ainda de ter encontrado as formas de contestação adequadas.

A partir do critério de que o controle do processo de trabalho foi de forma contínua dominado pela hegemonia capitalista, Batista critica como etapistas as interpretações que encaram fordismo, taylorismo e toyotismo como três diferentes formas de produção. No argumento da autora:

[...] as características de gerenciamento da produção que foram iniciadas com Ford e Taylor, e que foram **sofisticadas** no modelo toyotista de gerenciamento do trabalho, não palpitarão na década de 1970, já estavam em processo e somente foram estimuladas e promovidas oportunamente e sistematicamente no ápice da crise do capital, ampliadas “para fora” da esfera econômica, abrangendo a totalidade das relações sociais também no plano político, ideológico e cultural. (BATISTA, 2008, p. 8, grifos da autora)

Nesse sentido, um fator crucial que distingue e demonstra a sofisticação do modelo de produção toyotista em relação a seus antecessores é de que a produção é conduzida diretamente pela demanda, utilizando-se de estoques mínimos. Como parte desta diretriz, é visada a eliminação do desperdício por meio de um rigoroso controle de qualidade em todas as etapas da produção, os chamados Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), que objetivam a *qualidade total* na produção e exigem a atenção dos trabalhadores de forma mais precisa.

Uma característica da produção capitalista que se apresenta de forma mais sofisticada no taylorismo é a formação do contingente de trabalhadores desempregados, ou exército industrial de reserva, com o intuito de manter o mercado de trabalho com a demanda maior que a oferta, possibilitando por meio desse desequilíbrio estrutural, o pagamento de baixas remunerações para aqueles que vendem sua força de trabalho, e conseqüente ampliação da extração de mais-valia. Antunes (2003, p. 112) aponta que o desemprego estrutural marginaliza os jovens sem experiência e as pessoas com mais de 40 anos, demandando uma “requalificação” para o retorno ao mercado de trabalho. Se por um lado, exige-se uma formação técnica altamente

especializada, por outro, é necessário a esse modelo de produção um grande volume de trabalhadores com baixa qualificação<sup>12</sup>.

Apesar de recuperar e combinar elementos dos modelos de produção de Ford e Taylor, o toyotismo traz um elemento novo para a exploração do trabalho: o de valorizar, incorporar e incentivar a participação dos trabalhadores na produção. A diminuição das hierarquias e do despotismo fabril cria um ambiente mais *envolvente* para quem trabalha, existindo também atividades coletivas e integrativas entre as equipes de trabalho. A supervisão da produção, uma vez incorporada na subjetividade dos trabalhadores, não parte apenas dos gestores e sim dos próprios proletários dentro da cadeia produtiva. Para melhor entender:

[...] O *estranhamento* próprio do toyotismo é aquele dado pelo “envolvimento cooptado”, que possibilita ao capital apropriar-se do *saber* e do *fazer* do trabalho. Este, na lógica da integração toyotista, deve *pensar* e *agir* para o capital, para a produtividade, sob a *aparência* da eliminação efetiva do fosso existente entre *elaboração* e *execução* no processo de trabalho. Aparência porque a concepção efetiva dos produtos, a decisão do *que* e *como* produzir não pertence aos trabalhadores. O resultado do processo de trabalho corporificado no produto permanece *alheio* e *estranho* ao produtor, preservando, sob todos os aspectos, o *fetichismo* da mercadoria” (ANTUNES, 1997, p. 34, itálicos do autor)

A descentralização e redução das plantas fabris<sup>13</sup> é outro fator que contribui para a desmobilização proletária. Em detrimento do perfil clássico de trabalhador fabril em uma unidade produtiva larga, agora com o linguajar gestorial trabalhadores recebem o título de “colaboradores”, em pequenas e médias unidades de produção repletas

---

<sup>12</sup> No capítulo 2 será observado como o voluntariado se torna um meio para a reinserção de trabalhadores no mercado.

<sup>13</sup> Entende-se que este movimento tem uma dupla origem: por um lado, o desenvolvimento tecnológico permitiu a incorporação de novas tecnologias que são fisicamente mais compactas; por outro, o processo de mundialização do capitalismo permite e explora a descentralização e desterritorialização da produção na busca por redução de custos e maximização de lucros, instalando as indústrias em países de capitalismo tardio. (c.f. BERNARDO, 2004)



de “inovações” das quais os “colaboradores” da empresa participam. A eficiência da produção toyotista se dá, portanto, porque tem o mérito de conseguir envolver o trabalhador subjetivamente na produção de tal forma que ele se empenha para a melhoria do processo produtivo – e, no contexto de um modelo capitalista de produção, contribui para sua própria exploração, por meio do aumento da mais-valia absoluta. De acordo com o resgate histórico realizado por Tumolo (2001, p. 82-83),

Desde o período da *subsunção real* do trabalho ao capital e do advento do imperialismo, que propiciou uma determinada divisão internacional do trabalho, a extração preponderante de mais-valia absoluta foi se circunscrevendo à periferia do sistema, de tal maneira a permitir, nos países centrais, a preponderância da extração de mais-valia relativa. Tal quadro se altera com o novo padrão de acumulação, que tem como uma de suas características mais marcantes a globalização da extração de mais-valia absoluta, o que implica a globalização da superexploração da força de trabalho.

Complementarmente a intensificação da jornada de trabalho mediante o aumento da vigilância e do estabelecimento de metas que caracterizam a extração de mais-valia absoluta, o desenvolvido grau de automação da produção fabril presente já nos anos 1970 e que vem evoluindo no passar dos anos ampliou a capacidade de extração da mais-valia relativa, acelerando o ritmo do processo de produção, de modo que trabalhador opera como um supervisor de máquinas em rodízios com seus colegas e controla múltiplas tarefas ao mesmo tempo, exigindo polivalência, multifuncionalidade, pluriespecialização e flexibilidade. Como observa Antunes,

Outro ponto essencial do toyotismo é que, para a efetiva flexibilização do aparato produtivo, é também imprescindível a flexibilização dos trabalhadores. Direitos flexíveis, de modo a dispor desta força de trabalho em função direta das necessidades do mercado consumidor. O toyotismo estrutura-se a partir de um número mínimo de trabalhadores, ampliando-os através de horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições do mercado. O ponto de partida básico é um número

reduzido de trabalhadores e a realização de horas extras. (1997, p. 28)

O processo de flexibilização do trabalho mostra seu caráter na desregulamentação e subtração de direitos trabalhistas. Com a redução dos contratos de trabalhadores efetivos, aumenta a demanda pelo trabalho terceirizado<sup>14</sup>, subcontratado, precário ou temporário; e consequentemente aumenta o emprego informal<sup>15</sup> que isenta de direitos a pessoa que trabalha. Em contrapartida, do ponto de vista do capital, são reduzidos os custos de produção e as responsabilidades da empresa em relação a pessoa que trabalha, melhorando assim as taxas de lucro.

Tais transformações no mundo do trabalho vem sendo endossadas por mudanças nas legislações de trabalho em todo o mundo que precarizam as condições de trabalho, submetendo cada vez mais as pessoas à situações de emprego insuficientes para a garantia da sua saúde, bem-estar, sobrevivência e conforto, como é o caso de pessoas que passam a ampliar a sua jornada de trabalho com horas extras, um segundo emprego formal e/ou realização de trabalhos informais para complementar a renda obtida a partir da sua atividade profissional principal<sup>16</sup>.

Um exemplo é o caso da França, onde recentes alterações no código de trabalho impulsionadas pelo governo propõem, dentre outras medidas, o fim do limite da jornada de trabalho semanal; a flexibilização

---

<sup>14</sup> Em artigo onde comenta o Projeto de Lei 4.330/2004, que dispõe sobre contratos de terceirização e relações de trabalho decorrentes, Calvet (2014), aponta que “[...] Em verdade, essa subcontratação retira a relação entre empregado e empregador, classicamente prevista na CLT, e traz um intermediário, que é a empresa que tem por objeto “vender” a mão de obra de trabalhadores para outras empresas. Assim, com eventual aprovação dessa lei, por exemplo, poderemos ter todas as pessoas trabalhando em um banco sem que sejam empregados deste, mas de uma empresa “terceirizada”. Ou seja, empresas sem empregados. Aliás, algo que não é de todo incomum atualmente é a própria empresa que “terceiriza” a mão de obra contratar outra empresa para “quarteirizar” a mão de obra”.

<sup>15</sup> Em revisão da literatura econômica acerca da informalidade no mercado de trabalho brasileiro, Ulysea (2005) aponta que o critério de definição do trabalho informal para a maioria dos autores que pesquisaram o tema, e o que é utilizado na presente pesquisa, é a ausência do contrato por meio da carteira de trabalho (CLT) assinada.

<sup>16</sup> Serão observados no capítulo 4.4. aspectos que evidenciam esse processo de ampliação e fragmentação da jornada de trabalho.

de processos de contratação, despedimento, e limitação de indenizações pagas a trabalhadores; além de prever a “má situação econômica” como justificativa para demissões. Tratam-se de medidas que vão contra os interesses das pessoas que vivem da sua força de trabalho, de modo que em algumas regiões do país protestos de trabalhadores contra esta reforma terminaram com casos de violência policial e repressão aos manifestantes (SANLEZ, 2016).

No Brasil, a reestruturação produtiva do trabalho que resulta nas novas formas de subcontratação se esboça nos anos 1980, entre o fim do governo militar e o governo Sarney, quando o país passou a incorporar sutilmente as transformações tecnológicas e organizacionais do trabalho em tempos de ampliação do liberalismo econômico, por meio da reorganização do processo produtivo e incorporação de elementos do toyotismo, que já vinha sendo praticado intensamente nos países de capitalismo desenvolvido desde o fim do *Welfare State* em meados da década de 1970, e chegava de forma menos intensa nos países de capitalismo tardio como o Brasil. Como explica Antunes,

Foi nessa década que ocorreram os primeiros impulsos do processo de reestruturação produtiva em nosso país, levando as empresas a adotarem, inicialmente de modo restrito, novos padrões organizacionais e tecnológicos, novas formas de organização social e sexual do trabalho. Observou-se a ampliação da informatização produtiva, principiaram-se os usos do sistema *just in time*<sup>17</sup>, da produção baseada em *team work*<sup>18</sup>, nos programas de qualidade total, ampliando também o processo de difusão microeletrônica. Deu-se início, ainda também preliminar, dos métodos denominados participativos, mecanismos que procuram o envolvimento dos trabalhadores nos planos das empresas. (ANTUNES, 2010, p. 15-16)

---

<sup>17</sup> Filosofia de organização administrativa toyotista que demanda avançado controle da produção para fazer “apenas o que é preciso, quando é preciso, e na quantidade necessária”, com o intuito de eliminar completamente os desperdícios e ampliar a produtividade. Para tal objetivo, utiliza-se o método Kanban de gerenciamento de produção. (TOYOTA MOTOR CORPORATION, 2016)

<sup>18</sup> Trabalho em grupo.

Este processo mais recente de reestruturação produtiva se iniciou nas indústrias de grande porte, como a metalúrgica e automobilística. Com o passar dos anos, expandiu-se para a indústria de produção de bens, setor bancário, até chegar no setor de prestação de serviços, ao passo que a subcontratação e a terceirização do trabalho é condição latente nas grandes redes de varejo e supermercados. Nesse sentido, no Brasil, foi na década de 1990 que a reorganização produtiva do trabalho se desenvolveu de forma mais intensa, incorporando de forma mais ampla princípios toyotistas e de flexibilização do trabalho, impactando nas relações sociais de trabalho do país.

Um exemplo da preferência das empresas pelas novas modalidades de subcontratação é o caso das seguradoras de automóveis no Brasil: em entrevista ao caderno do jornal Estadão destinado aos micro e pequenos empresários, o diretor da empresa Porto Seguro, Roberto Santos, revela seu segredo para se manter na competição entre capitalistas: “Trabalhamos com 250 atividades econômicas e 90% dos nossos serviços são feitos por uma equipe terceirizada, mas exclusiva. Isso permite um repasse baixo para o consumidor final” (ESTADÃO, 2016).

Como demonstra a pesquisa do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) sobre a situação do trabalho no Brasil entre os anos de 1999 e 2009, ao mesmo tempo em que se observa o aumento das taxas de desemprego na última década do século XX, há o crescimento de formas de trabalho precário e a flexibilização das relações trabalhistas, em detrimento das condições socioeconômicas do país, a ver:

[...] baixas taxas médias de crescimento, abertura comercial e financeira desregulada, forte crescimento da população Economicamente Ativa (PEA), perda de importância do emprego industrial, reestruturação produtiva, privatizações, terceirização de atividades e queda de taxa de investimento total, com destaque para o investimento público. (DIEESE, 2012, p. 9)

A pesquisa destaca também que durante o início da década do século XXI a taxa de desemprego se manteve na casa dos 20%, ao passo que em 2004, devido ao crescimento da economia nacional, esta taxa baixou cerca de 6%. Apesar da forte crise do capitalismo de 2009, o Brasil conseguiu manter – a curto prazo – certa estabilidade econômica

devido à intervenção do Estado na economia<sup>19</sup>, por meio de ações que fomentavam a geração de emprego, aumentavam o poder de compra da população com menor poder aquisitivo, e em consequência a arrecadação tributária. Exemplo destas medidas são o incentivo a produção e consumo com a isenção de impostos sobre industrializados, como automóveis e eletrodomésticos; elevação do crédito para pessoas físicas e jurídicas; reajuste do salário-mínimo; e a realização de obras públicas via PAC (Programa de Aceleração do Crescimento). Apesar das medidas de combate à crise, atualmente sentimos de forma mais clara os reflexos da crise econômica mundial de 2009, concomitantemente a uma crise política interna.

Como resultado dos processos de flexibilização das relações de trabalho da última década, dados de uma pesquisa encomendada pela CUT (Central Única dos Trabalhadores) apontam as condições de precariedade do trabalho terceirizado. Para aqueles trabalhadores subcontratados, observa-se uma remuneração média inferior aos empregados regulares; maior duração da jornada de trabalho; e menor tempo de permanência em um mesmo emprego (CUT e DIEESE, 2011, p. 15). O mesmo documento ainda denuncia a discriminação contra trabalhadores terceirizados dentro de uma empresa, e ataque a direitos constitucionais destes trabalhadores.

Conclusivamente, no contexto do mundo do trabalho, apesar da redução do operariado industrial, tida como a concepção mais tradicional do que é proletariado, observa-se a expansão do trabalho assalariado sob outras formas, principalmente no setor de serviços. Nesse sentido, Antunes (1997, p. 41-42) aponta o movimento não de fim do proletariado, mas sim de “*heterogeneização, fragmentação e complexificação*” dessa classe, expresso nas já mencionadas formas de subcontratação do emprego que se apresentam como realidades e tendências fortes para as relações de trabalho neste início do século XXI, fruto do amplo processo de proletarização.

Uma pesquisa da FGV comentada no artigo de Thomaz Wood Jr (2015) que procura entender como trabalhadores se posicionam na nova realidade de contratos flexíveis, categoriza em nove perfis as diferentes vivências profissionais contemporâneas dos trabalhadores. Enquanto alguns incorporam o *espírito empreendedor* e de *liberdade* e se dizem

---

<sup>19</sup> Ação que remete às medidas keynesianas de cooperação entre Estado e Capital.

adaptados ou realizados com a flexibilidade do trabalho; outros reconhecem a assimetria das relações sociais e se sentem lesados e precarizados pelas novas políticas trabalhistas – um retrato de como se dá o processo de heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe proletária apontado por Antunes.

Apesar das substanciais transformações observadas com o processo de reestruturação produtiva do trabalho das últimas décadas, de um ponto de vista materialista, as relações sociais de exploração do trabalho invariavelmente se mantêm e são sofisticadas no capitalismo. Possibilita-se assim, a modernização das condições gerais de produção que conserva e amplia a reprodução do capital, principalmente pelo aumento de extração de mais-valia absoluta no aumento da intensidade e controle do trabalho; e do rebaixamento qualitativo das condições de trabalho sob as diversas formas de subcontratação.

### 3. TRABALHO DOCENTE E VOLUNTÁRIO

#### 3.1. O TRABALHO DOCENTE E OS SENTIDOS DO ENSINO ESCOLAR

Por definição, a atividade docente está vinculada ao ato de ensinar, sendo associada de imediato a figura do professorado. Contudo, ao partir de uma observação mais ampla, entende-se que o processo de acúmulo e transmissão de conhecimentos foi essencial à sobrevivência e desenvolvimento das sociedades humanas ao longo do tempo, de modo que as atividades de ensino e aprendizado nunca estiveram limitadas às interações que ocorrem na sociedade contemporânea, por excelência, no interior das instituições escolares.

Em relação às outras formas de trabalho, a docência se caracteriza pelo seu propósito de formação educativa de pessoas de todas as idades, de modo que a ação de ensinar confere significado ao trabalho docente, na visão de Basso (1998, p. 4). Para o autor, a educação em ambientes escolares apresenta especificidades em relação às outras modalidades não institucionalizadas:

[...] a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Assim, a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico. (BASSO, 1998, p. 4)

Para o exercício de sua profissão, além dos recursos didáticos disponíveis, educadores da contemporaneidade se utilizam de uma bagagem prática e teórica de conhecimentos didáticos e pedagógicos como meio de trabalho<sup>20</sup>. Nesse sentido, a teoria marxista clássica defende que o trabalho docente tem como resultado uma **produção não material**, de modo que 1) as mercadorias produzidas não existem independentemente do seu produtor; 2) o produto não é separável do ato de produção (MARX, 2013d, p. 138). No caso do trabalho docente,

---

<sup>20</sup> “O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador coloca entre si mesmo e o objeto do trabalho, e que lhe serve como condutor de sua atividade sobre esse objeto.” (MARX, 2013a, p. 33)

percebe-se que as aulas ministradas são eventos singulares, que só existem em função da interação entre pessoas que ensinam e pessoas que aprendem naquele momento.

Segundo o critério proposta por Marx para a definição de trabalho produtivo e improdutivo, o professor pode ser um trabalhador improdutivo, que não produz mais-valia, quando conduz suas aulas sem a mediação de uma instituição, pessoa ou empresa; ou pode ser um trabalhador produtivo do ponto de vista do capital quando por meio do seu trabalho ele valoriza o capital do Estado, empresa ou indivíduo capitalista que investe em educação<sup>21</sup>. Sobre as relações de trabalho na prestação de serviços, o autor esclarece:

[...] não se trata aí de relação em que transformo o dinheiro em capital ou por meio da qual o supridor do serviço, o professor me converte em *seu capitalista*, seu patrão. Por isso, para a *determinação econômica* dessa relação não me importa que o médico me cure, o professor tenha sucesso no ensino, o advogado ganhe a causa. O que se paga é a prestação do serviço como tal, cujo resultado, dado o caráter do serviço, não pode ser garantido por quem o presta. (MARX, 1987, p. 399)

Todavia, como apresentado anteriormente, a proposição de Bernardo demonstra que na sucessão de ciclos da cadeia produtiva ocorre a conservação de mais-valia, e não apenas a sua produção ou realização, como defende Marx. Na medida em que a mais-valia se trata de uma relação social inerente ao processo de produção, é mais preciso definir a produtividade ou improdutividade de um trabalho utilizando como critério as condições de sua execução: se a organização, ritmos e

---

<sup>21</sup> “[...] No estabelecimento de ensino, por exemplo, os professores, para o empresário do estabelecimento, podem ser meros assalariados [...]. Embora eles não sejam *trabalhadores produtivos* em relação aos alunos, assumem essa qualidade perante o empresário. Este permuta o seu capital pela força de trabalho deles e se enriquece por meio desse processo” (MARX, 1987, p. 404) e “[...] Um mestre-escola que é contratado com outros para valorizar, mediante seu trabalho, o dinheiro do empresário (*entrepreneur*) da instituição que trafica com o conhecimento (*knowledge mongering institution*) é trabalhador produtivo. Ainda assim, a maior parte desses trabalhos, do ponto de vista da forma, mal se subsumem [incluem] formalmente no capital: pertencem às formas de transição” (MARX, 2013d, p. 133).



tempos do trabalho docente é definida e gerida por outrem que não seja o próprio docente, trata-se de um trabalho produtivo para o capital.

Apesar de o trabalho docente ser categorizado na visão clássica marxista como uma produção não material, ou seja, não produz bens materiais palpáveis, e sim aptidões incorporadas pelos discentes, a educação escolar e o trabalho docente possuem um papel fundamental e histórico para a produção material da sociedade fundamentada na divisão social do trabalho. Conforme explica Saviani:

Ora, essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduce-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. 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, 2007b, p. 155)

Historicamente, a fase de Revolução Industrial europeia, a partir do final do século XVIII, marcou a expansão do acesso ao ensino escolar nas sociedades de capitalismo avançado, como respostas às novas necessidades que se colocavam diante do processo de complexificação da sociedade no período. A configuração social, baseada em legislações jurídicas e ideais modernistas, trouxe a demanda de alfabetização mínima para todos os cidadãos. Nesse contexto, a instituição escolar se apresenta como o espaço de educação por excelência. Foram, portanto, as mudanças trazidas pela consolidação do capitalismo moderno que consagraram a concepção idealista de escolarização universal, pública e obrigatória. (SAVIANI, 2007b).

Para todas as camadas sociais, o grau primário de educação socializava e instrumentalizava os indivíduos para a vida na sociedade moderna, e fornecia um nível mínimo de educação para o trabalho operacional de maquinaria. De acordo com necessidades específicas da produção, os cursos profissionalizantes representavam uma qualificação adicional para realização de atividades que exigiam conhecimentos mais

específicos, como reparos e manutenção. Paralelamente, as escolas de ciências e humanidades formavam integrantes das classes capitalistas, na preparação de intelectuais, futuros gestores e/ou proprietários de meios de produção.

Desse modo, percebe-se que a evolução do sistema de ensino tem influência direta dos processos econômicos, sociais e políticos da sociedade. A divisão social do trabalho encontra na instituição escolar um meio de reprodução das diferenças sociais, na medida em que provê diferentes graus de instrução a diferentes grupos sociais: a escolarização universal não implica em igualdade de educação para todos<sup>22</sup>.

No Brasil, a primeira instituição de educação sistematizada é datada do período colonial, quando os jesuítas proviam educação básica para homens brancos pobres e índios – garantindo a eficiência do processo colonizador –, e educação média para membros das camadas dominantes – que em seguida se dirigiam à Europa para estudos Universitários. Segundo Romanelli (2009, p. 35), essa diferenciação de educação segundo a camada social desembocou na existência de uma educação de classe<sup>23</sup>, perdurando substancialmente até o período do Brasil República.

Na primeira república, coexistiam instituições de ensino público e privado, de modo que a maioria das escolas de ensino secundário eram particulares, restritas às famílias de grande poder aquisitivo. Romanelli (2009, p. 40) chama atenção para a influência de forças sociais e econômicas sobre a organização educacional do país:

A transformação que esses colégios [secundários] sofreram no decorrer do século XIX, no sentido de se tornarem meros cursos preparatórios para o ensino superior, foi uma decorrência da pressão exercida pela classe dominante, a fim de acelerar o preparo de seus filhos e assim interligá-los no rol dos homens cultos.

O desenvolvimento do país durante a República se caracterizou pela complexificação da estrutura social em virtude de fatores como o

<sup>22</sup> Tal afirmativa é amplamente explorada nas teses de Pierre Bourdieu, que demonstra que a educação tal como se apresenta contemporaneamente, determinada pelas relações sociais de produção, reproduz desigualdades sociais. Apesar do reconhecimento de sua importância, as teorias do autor não serão abordadas nesta pesquisa.

<sup>23</sup> No sentido de um tipo de educação específico, voltada para uma classe social específica.

processo de desenvolvimento das cidades; a chegada de imigrantes europeus no campo e na cidade; o crescimento da burguesia industrial; e a formação de extratos de camada média composta por padres, intelectuais, militares, pequena burguesia e outros grupos. Enquanto a população urbana frequentava instituições de ensino como instrumento de garantia de instrução básica para o emprego e mobilidade social, a maior parte da população estava concentrada no campo, onde a escolarização não era uma prerrogativa para a execução do trabalho. Tal configuração social resulta em dois notáveis desdobramentos: primeiro, o alto índice de analfabetismo da população brasileira (problema não superado por completo na atualidade<sup>24</sup>), e segundo, que as demandas das classes emergentes das cidades em relação à educação escolar pudessem ser atendidas. (ROMANELLI, 2009)

Foi apenas no processo de urbanização e industrialização dos anos 1930 que a expansão da escolarização se tornou uma demanda para as massas, em razão da nova configuração da produção no Brasil, que passou a perseguir – dentro de suas limitações – os moldes do capitalismo internacional. Neste início do século XX, movimentos sociais e de intelectuais com ideais de “mudança”, “democracia” e “progresso” realizaram a chamada “luta pela democratização do ensino”, que teve como resultado a ampliação do acesso à educação para todas as camadas sociais por meio das escolas públicas. Este momento de troca de paradigma da educação nacional realizou a “substituição” do quadro de intelectuais da educação no país e impulsionou a reforma do sistema educacional para um formato em consonância com o novo modelo de desenvolvimento econômico do Brasil.

De acordo com Rodrigues (1982), o comprometimento do Estado com a educação que se observa de forma mais programática a partir do início do século XX no Brasil, alinhando os projetos de desenvolvimento econômico nacional ao planejamento do sistema educacional, tem como fundamento o aprimoramento da força de trabalho, a fim de elevar a produtividade e garantir uma das ferramentas necessárias para a reprodução ampliada do capital. Como detalha o autor:

[...] É preponderante o papel que a educação exerce em mais de um dos fatores da produção. A atividade educacional tem papel significativo em

---

<sup>24</sup> De acordo com pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, cerca de 15 milhões de brasileiros não são alfabetizados. *c.f.* IBGE (2017).

dois níveis fundamentais: em primeiro lugar, a nível da própria reprodução do capital, pois o desenvolvimento da acumulação se realiza não apenas pelo aumento da produção, mas principalmente pelo crescimento da produtividade; em segundo lugar, a nível da formação dos quadros superiores da administração (da burocracia), da dirigência (gerentes e chefes) e dos técnicos e planejadores que exercem o principal papel na racionalização da produção e na criação de novas formas de trabalho economizadoras de mão-de-obra. Diante disso, a educação é analisada pelos planejadores do desenvolvimento como fator indispensável para o desenvolvimento ampliado da acumulação, na medida em que atua na preparação de mão de obra mais produtiva e ajustada às necessidades da produção bem como na preparação dos quadros de dirigentes e controladores do sistema produtivo e das relações sociais da produção, isto é, do trabalho e da ideologia. Na compreensão desses níveis da produção e do controle avulta o papel da educação, transferindo a ela significativa responsabilidade pelo sucesso do projeto econômico e social. (RODRIGUES, 1982, p. 108-109)

Para o adequado desenvolvimento econômico capitalista, demanda-se, portanto, um sistema educacional compatível, capaz de formar pessoas cujas habilidades atendam às necessidades do mercado de trabalho em um determinado momento histórico da produção, estando aptas a elevar o nível de produtividade do capital. O sentido das reformas educacionais do Ensino Superior em 1968 e do primeiro e segundo graus, em 1971, obedecem a esta lógica utilitarista de aprimoramento da qualidade da mão de obra sob a justificativa do desenvolvimento econômico nacional (RODRIGUES, 1982).

Como se vê, a partir da segunda metade do século XX, uma profunda mudança na função social e econômica conferida a escolaridade aconteceu na medida em que ela passou a ser difundida no nível das consciências enquanto forma de investimento no capital humano para possibilitar a empregabilidade do indivíduo e sua consequente integração econômica e ascensão social. Existe aqui uma

operação ideológica de assimilação entre interesses das classes capitalistas (o lucro e a reprodução ampliada do capital) e do proletariado (melhoria das condições de vida e integração social). Como observa Rodrigues (1982, p. 151) a educação cumpre “[...] uma função de reprodução ideológica, na medida em que preenche as expectativas de vida das classes subalternas segundo a visão hegemônica das classes dominantes”.

Do ponto de vista administrativo, aconteceu também um movimento em que a instituição escolar – seja ela privada ou estatal – passou a ser gerida sob a lógica empresarial, visando a ampliação de produtividade/resultados e minimização de gastos. Conforme observa Saviani (2005, p. 22), “[...] A educação passou, pois, a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo”.

Com as reformas liberais a partir do final da década de 1980 no Brasil, e impulsionadas pela promessa de educação como sinônimo de empregabilidade, observa-se a ampliação do acesso ao ensino e principalmente o aumento do volume de instituições de ensino privadas – em decorrência das privatizações ou enquanto novos negócios. Conforme aponta Saviani:

Nesse novo contexto, as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando a sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado. (SAVIANI, 2007a, p. 426)

Tais mudanças na estrutura educacional acarretaram na redefinição do papel do Estado, que por meio das privatizações transferiu responsabilidades de financiamento da educação para a iniciativa privada, reduziu seu controle em relação ao processo de ensino e aprendizado no interior das escolas, e por outra via manteve a vigilância dos resultados do ensino, aperfeiçoando seus mecanismos de controle técnico e burocrático ao definir elementos curriculares obrigatórios e sistemas de avaliação institucionais, por exemplo (SAVIANI, 2005).

As reformas educacionais dos anos 1990 em diante incluem a Lei 9.394 de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB) e a Lei 13.005 que aprova o Plano Nacional da Educação (PNE). No processo

dessas reformas, a administração escolar ganha centralidade, em virtude das novas políticas educacionais produtivistas que envolvem o financiamento per capita para a educação pública, e a ampliação dos exames nacionais. Assim, as teorias administrativas são injetadas no sistema escolar nacional alterando a dinâmica das escolas com os conceitos de eficiência, produtividade, eficácia e excelência. (OLIVEIRA, 2004)

De acordo com Oliveira (2004, p. 1131), este novo modelo de gestão se caracteriza por um controle centralizado da formulação das políticas educativas e pela sua implantação administrativa de forma descentralizada. Na prática, os mecanismos gerenciais ganham mais poder e os professores são sobrecarregados com decisões e demandas que vêm de cima para baixo, com exigências que estão além da formação desse profissional<sup>25</sup>. Floresce aqui uma contradição das condições de trabalho no capitalismo apresentada por Michael Apple: “[...] Com a compra da força de trabalho, adquire-se também o “direito” de estipular (dentro de determinados limites) como deve ser manuseada, sem muita interferência ou participação dos trabalhadores na concepção e planificação do trabalho” (2001, p. 213).

Sob outro ângulo, que dá ênfase às ações individuais em detrimento de condições materiais, Basso (1998) compreende que apesar da inserção de lógicas da produção fabril no ambiente escolar, o trabalho docente ainda preserva uma característica de autonomia do professor, ainda longe da total objetivação. Se por um lado é possível controlar os alcances do trabalho docente por meio de uma formação deficitária, rasa e aligeirada, fazendo com que esse tenha que recorrer a utilização de livros didáticos. Por outro lado, nas palavras do autor:

[...] o professor mantém autonomia para escolher metodologias, fazer seleção de conteúdos e de atividades pedagógicas mais adequadas aos seus alunos segundo o interesse ou suas necessidades e dificuldades. Essa autonomia, garantida pela própria particularidade do trabalho docente, indica que os professores podem dificultar as ações de

---

<sup>25</sup> “[...] O aumento da pressão por disciplina e resultados dentro duma escola significa o mesmo que aumentar a velocidade de uma linha de montagem. A opressão das condições de trabalho cresce tanto que os professores desencadeiam uma série de mecanismos defensivos para não serem destruídos fisicamente – faltas (absenteísmo), licenças médicas, trabalhar mais devagar, “macetes”, etc.” (LEITE, 2009)

especialistas, do Estado etc. com pretensão de controle de seu trabalho. (BASSO, 1998, p. 3)

Na prática cotidiana, medidas como o princípio de “administração participativa/democrática” apelam para o voluntarismo de professores e demais membros da comunidade escolar para se envolver na elaboração de projetos e discussões coletivas sobre currículo e avaliação, gerando uma carga de sobretrabalho para estas pessoas. Assim como na empresa toyotista, os trabalhadores acabam por incorporar princípios de autovigilância e passam a moldar suas condutas para obter uma avaliação positiva do seu trabalho.

O trabalho docente, portanto, passa a seguir a tendência do novo modelo das relações de trabalho que caminham para o aumento das contradições sociais, das formas de alienação e da precarização, flexibilização e desregulamentação das leis trabalhistas. Em uma análise de um conjunto de artigos publicados em um simpósio sobre trabalho docente, Duarte e Augusto sintetizam as denúncias levantadas nas produções recentes a respeito das condições materiais de trabalho na educação pública:

Entre os aspectos mais citados por esses autores pode-se destacar: a carga horária de trabalho extensa e intensa; o elevado número de alunos nas turmas; recursos didáticos desatualizados; a instabilidade do corpo docente e técnico das escolas; a itinerância, a rotatividade, o absenteísmo; os baixos salários; as jornadas duplas ou triplas em escolas das mesmas redes ou redes distintas (municipal, estadual ou privada) ou em outros espaços não escolares. (DUARTE e AUGUSTO, 2007, p. 13)

Ainda problematizando os desdobramentos da reorganização do trabalho nas condições do trabalho docente, a entrevista de um professor da rede pública do estado de Goiás descreve como se deu o processo vertical que entregou uma parcela da gestão da rede escolar para organizações sociais da iniciativa privada. Além do corte de custos e superlotação das salas de aula, houve a redução do número de empregados das escolas por meio do cancelamento dos contratos de trabalho vigentes, e conseqüente aumento da jornada de trabalho para os funcionários administrativos, servidores e professores que mantiveram seus cargos nas novas condições do contrato de trabalho com as organizações sociais (PASSA PALAVRA, 2015).

Outro exemplo de desdobramento é a recente mobilização em que estudantes de São Paulo ocuparam escolas em protesto contra o processo de reorganização da educação que fecharia 94 escolas no município, desempregando funcionários e sobrecarregando as demais instituições de ensino com a transferência compulsória dos estudantes. Apesar da repressão policial, esse movimento de luta foi capaz de barrar as medidas que não atendiam aos interesses daqueles estudantes, e sim a lógica gerencial de ampliação da lucratividade. (c.f. PRAGMATISMO POLÍTICO, 2016)

Apesar de o capitalismo se tratar de um sistema político e econômico hegemônico em nível global, ele exige esforços para a sua sobrevivência por meio da reprodução das relações sociais capitalistas. A instituição escolar possui um papel fundamental nessa tarefa, uma vez que ao longo do tempo se tornou um espaço de audiência obrigatória e diária, e, portanto, um espaço profícuo de reprodução teórica e prática de ideologias<sup>26</sup> que apresentam os interesses das camadas dominantes da sociedade como interesses gerais. Apple (2001) indicou como o currículo escolar, por exemplo, é um elemento-chave para compreender as ideologias dos espaços de escolarização, ao analisar as orientações de formação e valores ali contidas.

Do ponto de vista da luta de classes, historicamente a instituição escolar tem o papel de formação de força de trabalho (sob o discurso ideológico de educação para a empregabilidade, integração social, desenvolvimento, etc). Na medida em que ensina regras de obediência, hierarquia, controle de desempenho, cumprimento de tarefas, quantificação de qualidades, assiduidade, manutenção da ordem, disciplina, bonificações ou punições de acordo com o comportamento esperado, e outros princípios, a instituição escolar acostuma seus atendentes a esses tipos de comportamento e naturaliza a existência de tais procedimentos.

Na prática, como apresenta Leite (2009), professores são trabalhadores que produzem trabalhadores, no contexto de um sistema de ensino se comporta como um espelho das exigências do Capital<sup>27</sup>, sob

---

<sup>26</sup> Para uma discussão mais aprofundada sobre a ideologia enquanto processo de ocultação da realidade e a função ideológica de reprodução realizada pela instituição escolar conferir Althusser (1983) e Chauí (1986).

<sup>27</sup> “[...] Não é o estatuto jurídico que determina se há ou não exploração ou geração de valor, mas o lugar ocupado no processo de produção e a forma de organização do trabalho. Ou seja, o professor da escola pública também é



a proteção de um Estado burocrático que estabelece as regras e os valores que deverão ser difundidos. Além da adequação comportamental às normas da sociedade, as instituições de ensino capacitam em diferentes níveis os futuros trabalhadores para a execução de atividades demandadas pelo mercado de trabalho capitalista, reproduzindo a hierarquia social. De um lado, minorias têm acesso às universidades e escolas técnicas, alcançando um patamar de qualificação para exercer um trabalho bem remunerado e com garantias de direitos, enquanto do outro lado, a grande maioria dos estudantes, provenientes principalmente do ensino básico e público, atingem níveis inferiores de qualificação e formam um largo grupo de trabalhadores precarizados.

Grosso modo, o resultado da produção do trabalho docente é a mão de obra capacitada para o trabalho, de modo que o “trabalhador eficiente” poderia ser didaticamente compreendido como resultado material dessa produção. Conforme elucida Viana (2008, p. 39): “O elemento fundamental da sociabilidade capitalista que se reproduz na escola é a alienação. Em síntese, pode-se definir a alienação como uma relação social caracterizada pela heterogestão, ou seja, pelo controle da atividade de um indivíduo por outro”.

Dentre tantos, um exemplo de programa governamental que reforça a noção de educação como requisito para o trabalho é o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) que promove uma formação imediatista e parcial para trabalhadores<sup>28</sup>, em tempos de desemprego estrutural do capitalismo. Examinando essa promessa de educação para a empregabilidade, Duarte e Augusto (2007, p. 4) observam a demanda por competências de adaptabilidade a um mercado com condições de trabalho instável, incerto e flexibilizado<sup>29</sup>. Complementarmente, Gentili (2005, p. 59) enfatiza que a expectativa de uma ocupação remunerada em nada

---

explorado, como o da escola privada (embora na escola privada esta exploração seja mais intensa e com menos proteção trabalhista). O Estado (no sentido de estado restrito, nacional) não se apresenta como uma esfera externa à valorização do capital, mas como um aparelho que faz parte dela, é um momento dela, e está inserido nos ciclos de produção e reprodução do valor.” (LEITE, 2009).

<sup>28</sup> Para uma abordagem mais qualificada acerca do PRONATEC, ver o artigo de Machado e Fidalgo (2014).

<sup>29</sup> Para uma reflexão aprofundada sobre o processo de reestruturação produtiva na educação, mediante as necessidades do mercado, ler: Leo e Silvia (2016).

garante a integração das pessoas no mercado de trabalho, na medida em que as oportunidades às quais se tem acesso ainda variam de acordo com as condições sociais e econômicas dos sujeitos.

A desigualdade na formação educativa das diferentes camadas sociais pode ser percebida nos índices levantados pelo governo federal. Um registro do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) sobre o IDEB<sup>30</sup> demonstra a diferença nos resultados atingidos por instituições de ensino privadas e governamentais entre os anos de 2005 e 2013: da educação básica até o ensino médio, as instituições privadas possuem invariavelmente as melhores taxas de aproveitamento – e a projeção até 2021 é que esta diferença se mantenha (MEC, 2016).

O premiado filme documentário “Pro dia nascer feliz” (PRO..., 2005) é um interessante recurso para ilustrar estas diferentes realidades educacionais no Brasil. Além das falhas estruturais das instituições públicas que se refletem na má qualificação de funcionários, carência de assistência a alunos, deterioração dos espaços físicos, e casos de violência, por exemplo, o longa-metragem consegue retratar o que há de igual e diferente entre estudantes de escolas particulares e públicas. Uma resenha elaborada por Ronan (2010) chama atenção para as sutilezas:

*Pro Dia Nascer Feliz* foca o aluno e mostra o professor tal qual ele é: na escola dos pobres, um trabalhador precarizado tão vitimizado quanto os alunos e impotente diante do caos em que se vê imerso. Na escola dos ricos, um elemento de classe média desfrutando do status e respeito que as condições lhe oferecem. Aliás, uma forma interessante de se pensar o filme está na comparação da figura dos professores das diferentes escolas. De um lado, professoras descabeladas, com olheiras, cansaço visível e uma situação que leva muitos aos calmantes e antidepressivos: xingamentos, ofensas, descaso e a convivência em escolas e bairros que são uma tortura estética. Do outro, a suavidade de uma professora falando de *O Cortiço*, de Aloísio

---

<sup>30</sup> O IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, um indicador calculado com base em dados de aprovação escolar e médias de desempenho nas provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). (c.f. INEP, 2016)

Azevedo, do alto de seu salário de R\$ 6 mil mensais, sem expressão de cansaço, muito bem-vestida e diante de uma plateia silenciosa de futuros vencedores, num ambiente aprazível, limpo e arborizado; da cadeira ou sofá pode-se sentir o frescor que o ambiente transmite.

Observando a defasagem entre as realidades escolares e os discursos apresentados nos projetos das políticas de educação, entre os aspectos pragmáticos da educação e os discursos ideológicos que a promovem, é pertinente perceber que “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, “valorização dos profissionais da educação escolar” e “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988) são apenas princípios, e não preceitos, previstos democraticamente na Constituição. Nesse sentido, o fato de a educação pública, gratuita e de qualidade ser um direito constitucional, não significa que todas as pessoas terão pleno acesso a ela, tampouco que esse contato beneficiará estudantes.

### 3.2. TRABALHO VOLUNTÁRIO

O voluntariado pode ser observado por muitas perspectivas diferentes. Para melhor entender as motivações desta prática no caso do Projeto de Educação Comunitária Integrar, nesta seção serão apresentados elementos para a conceituação do que é o voluntariado, suas formas de organização e principalmente o histórico de formação do chamado terceiro setor, problematizando de forma crítica as questões que atualmente envolvem o voluntariado.

Em primeiro lugar, é preciso definir o voluntariado enquanto um trabalho. Ao longo da bibliografia pesquisada, “serviço”, “atividade”, “prática” e “ocupação” são palavras utilizadas para descrever o trabalho voluntário. Embora estes termos sejam adequados para se referir ao voluntariado, entende-se que a classificação enquanto forma de trabalho é a melhor tipologia para expressar sua condição de atividade produtiva, em que a força de trabalho (neste caso não assalariada) é utilizada com objetivos determinados de produção material e/ou imaterial.

Com base nas recomendações da 10ª Conferência Internacional de Estatística do Trabalho de 2013 (CIET) da Organização Internacional do Trabalho (OIT ou ILO), o IBGE (2013, p. 12) define o trabalho

voluntário pelas suas características de atividade não compulsória<sup>31</sup> e não remunerada que visa o beneficiamento de outrem<sup>32</sup>, podendo ser realizada por meio de uma instituição ou de ações diretas. No mesmo sentido, a Organização das Nações Unidas define o voluntário como uma pessoa que “[...] devido a seu interesse pessoal e seu espírito cívico, dedica parte do seu tempo, sem remuneração, a diversas formas de atividades de bem-estar social ou outros campos” (ONU, 2016).

Na legislação brasileira, a Lei do Voluntariado (Lei nº. 9.608/98) outorga que a atividade voluntária é caracterizada como um serviço não remunerado, sem vínculos empregatícios e/ou previdenciários, “que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade” (BRASIL, 1998). Apesar de o trabalho voluntário ser caracterizado pela doação de força de trabalho por parte da pessoa que se dispõe, essa lei prevê a possibilidade de ressarcimento de despesas que o/a voluntário tenha no exercício das atividades.

De um ponto de vista mais amplo, o trabalho voluntário se enquadra enquanto categoria de **trabalho social**, trabalho que objetiva reduzir ou prevenir manifestações individuais ou coletivas de privação/inadaptação social. Para Stein (1986), este tipo de trabalho é vulnerável às concepções ideológicas individuais da pessoa que o realiza, devido ao seu objetivo prático de mudança ou melhoria social. Apesar de comumente estar associado apenas às carreiras como a do serviço social, seguridade social e psicologia, é preciso compreender que questões relativas ao social e trabalho social permeiam, em maior ou menor grau, todo tipo de atividade profissional.

Inegavelmente o altruísmo é uma qualidade que caracteriza as pessoas que se disponibilizam para o voluntariado. O perfil de voluntários encontrado em uma pesquisa com voluntários na área da saúde os revela “[...] como pessoas afetuosas, otimistas, com desprendimento material, estabilidade financeira, disponibilidade de tempo e que fazem um trabalho importante e positivo” (MONIZ e ARAÚJO, 2006, p. 241). Outra pesquisa que investiga motivações para

---

<sup>31</sup> Embora pesquisas demonstrem que a existência de atividades voluntárias no currículo de alguém que se candidata a uma vaga de trabalho seja um diferencial valorizado por empresas no momento da contratação (VALOR, 2013).

<sup>32</sup> Atividades não compulsórias e não remuneradas para o benefício pessoal ou do núcleo familiar são caracterizadas como trabalho doméstico.

a realização do trabalho voluntário destaca fatores que influenciam na fixação deste compromisso:

[...] o vínculo a um ideal ou missão e a importância do valor social têm sido relatados como elementos fundamentais nesse tipo de trabalho, sendo comum a referência de que é imprescindível que o voluntário tenha verdadeiro interesse pelo trabalho desenvolvido e entusiasmo pelos objetivos do projeto ou instituição. (SOUZA e MEDEIROS, 2012, p. 97)

Segundo Souza e Medeiros (2012), as motivações para o trabalho voluntário são distintas daquelas que levam uma pessoa a realizar um trabalho remunerado, e estão relacionadas ao interesse em contribuir ativamente para o bem-estar social. Nesse sentido, o interesse no voluntariado não estaria atrelado aos ganhos materiais, mas sim à autorrealização e a autogratisficação de quem o pratica. Em uma pesquisa com voluntários na área da saúde, Moniz e Araújo (2006, p. 241) apontam dentre as gratificações trabalho voluntário o reconhecimento pessoal; sentimento de contribuição e utilidade para o grupo; ocupação do tempo; satisfação pessoal; superação pessoal; aprendizado e experiência; e ampliação do círculo social.

Instituições que organizam e gerenciam o voluntariado, como o Instituto Voluntários em Ação de Florianópolis (IVA)<sup>33</sup> destacam outros benefícios como maior estabilidade emocional, descoberta de novos interesses, mudança de pontos de vista, e meio de impulsionar a carreira (IVA, 2010, p. 14). A Organização das Nações Unidas, que organiza o

---

<sup>33</sup> Em 2016 o IVA atualizou seu nome para *Social Good* Brasil. Segundo as informações da página, o objetivo deste portal é oferecer caminhos para a realização de mudanças sociais. O incentivo e capacitação para o empreendedorismo e o voluntariado corporativo são os dois carros chefes da instituição. Na categoria de empreendedorismo, as ações se voltam para pessoas que querem inovar dentro de empresas ou organizações, criar uma ONG, criar um negócio de impacto social, criar um coletivo ou movimento social e/ou criar uma organização ou empresa descentralizada. Já na categoria de voluntariado corporativo, as ações se dão no sentido de incentivo a participação em atividades comunitárias (por meio digital ou de projetos) por parte de funcionários de grandes empresas, como a Eletrosul, Sky e Tractebel Energia, ou por meio de fundações dessas grandes empresas, como o Instituto C&A, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho e Fundação Telefônica Vivo. (SOCIAL GOOD BRASIL, 2017).

trabalho voluntário para intervenções internacionais, atenta que o voluntariado traz melhorias econômicas e sociais, contribuindo para a paz e a coesão da sociedade por meio do engajamento coletivo (ONU, 2016).

Apesar das vantagens enaltecidas, o trabalho voluntário, assim como outras formas de trabalho, tem dificuldades que o caracterizam e causam impacto na rotina do voluntário. Dentre as formas de mal-estar que o voluntariado pode acarretar, Moniz e Araújo (2006, p. 235-236) destacam mudanças nas relações pessoais e sociais do indivíduo; condições inadequadas de trabalho; sobrecarga de tarefas; e quadros médicos de esgotamento e estresse.

### **3.2.1. Voluntariado e Terceiro Setor no Brasil**

Segundo pesquisa de 2011, no Brasil, uma em cada quatro pessoas acima de 16 anos faz ou já fez algum serviço voluntário, seja em uma ação pontual ou cotidiana (IBOPE, 2011, p. 82). A amostra de 1550 pessoas delimitou que dentre as principais atividades realizadas por voluntários consistem na captação de recursos; ações religiosas; de cultura, lazer e entretenimento; beneficiamento de infraestrutura e organização de eventos. Apesar do trabalho voluntário no Brasil ter se afastado ao longo do tempo dos fundamentos religiosos que caracterizaram o começo dessa prática no século XVI, a pesquisa do IBOPE (2011, p. 37) revela que o voluntariado continua bastante atrelado à religião: em 49% dos casos o trabalho voluntário aconteceu em uma instituição religiosa, seguido por instituição de assistência social (25%), associação de bairro (12%) e instituição educacional (10%).

O trabalho voluntário esteve presente desde o período da colonização portuguesa no Brasil, passando por transformações da sua natureza e finalidades ao longo do tempo até a contemporaneidade. Sistemáticamente, é possível analisar que o primeiro período de voluntariado no país data da segunda metade do século XVI até o século XIX, quando a Igreja católica tinha papel central na organização do voluntariado e as formas de trabalho voluntário tinham um caráter filantrópico, difundindo valores samaritanos de benevolência, caridade e penitência.

Na segunda metade do século XIX acontece uma reestruturação do voluntariado, de modo que uma parcela da força de trabalho

voluntária se dedicasse ao combate de epidemias de doenças contagiosas, que mais tarde alavancaram reformas sanitárias no Brasil. Apesar de a Igreja perder em parte a sua centralidade neste período, seus valores privados<sup>34</sup> ainda eram difundidos. Segundo o Centro de Ação Voluntária<sup>35</sup>, “[...] A elite tinha controle sobre as instituições, que eram financiadas por homens ricos e damas caridosas. Educandários, asilos e hospícios foram criados e destinados à assistência social dos necessitados” (CAV, 2016).

Com a instituição da Segunda República Brasileira e promulgação da Constituição de 1934, o assistencialismo é incorporado na agenda do Estado na forma de direito dos cidadãos. A partir da Lei de Utilidade Pública (nº 91/1935) foram estabelecidas regras para o controle das atividades filantrópicas e para a colaboração do Governo com as instituições privadas que prestavam atividades de caridade. Estas medidas laicizaram o serviço social, diminuindo o protagonismo da Igreja, e ampliando o papel do Estado como provedor de assistência social (SOUZA, 2008, p. 54).

Em grande medida, as políticas públicas instauradas e desenvolvidas na Era Vargas (1930-1945) pregavam o intervencionismo estatal e nacionalismo em favor do desenvolvimento social e econômico, seguindo a linha política do Estado de Bem-Estar Social, caracterizado pela economia mista e Estado-providência. Como mais um incentivo a cooperação entre público e privado, em 1942 é fundada por Darcy Vargas a Legião Brasileira de Assistência (LBA)<sup>36</sup>, uma fundação

---

<sup>34</sup> “A filantropia e a caridade na cultura católica eram valores privados, regulados por um código de ações rígidas, perpétuo e imutável. Embora a caridade fosse praticada, o enfoque assumido era o de que a virtude estava em dar e não em receber, classificando o doador como uma pessoa virtuosa, independente dos efeitos e da importância de sua ação. [...]” (SOUZA, 2008, p. 52)

<sup>35</sup> Dentre outras atividades, o CAV promove consultoria especializada para desenvolvimento de programas de voluntariado empresarial, e destaca como possibilidades: “alinhar o desenvolvimento do programa aos objetivos de negócio da empresa”, “fortalecer o vínculo dos colaboradores com a empresa”, e “influenciar positivamente na imagem da empresa”. (CAV, 2017)

<sup>36</sup> Inicialmente, a LBA se dedicava a auxiliar as famílias de soldados enviados à II Guerra Mundial, tratando-se de um órgão assistencial público que recebia apoio de instituições privadas como a Confederação Nacional da Indústria e a Federação das Associações Comerciais. A LBA foi extinta em 1995 após denúncias de desvios de verbas. (CREAS, 2016)

voltada para a filantropia que mais tarde viria a ser incorporada ao Ministério de Previdência e Assistência Social. A respeito da sua composição e funcionamento, é importante uma observação crítica: “[...] seu comando sempre esteve entregue às Primeiras Damas, caracterizando o aspecto filantrópico, de ações clientelistas, conforme os interesses vigentes” (CREAS, 2016)

Apesar da incorporação de elementos do Estado de Bem-Estar Social, quando comparado aos países de capitalismo avançado, o Brasil não chegou plenamente desenvolver essa política<sup>37</sup>. Porém, é importante observar o seu desenvolvimento na medida que, em contexto mundial, um aumento da expressão do voluntariado e das organizações não-governamentais (ONGs) acontece durante o período de declínio das políticas do Estado de Bem-Estar Social. A segunda metade do século XX é marcada por tensionamentos sociais derivados de conflitos como a Guerra Fria, pós-II Guerra Mundial, pós-guerra do Vietnã, invasão da Tchecoslováquia, crise dos mísseis, ruptura sino soviética, processos de descolonização e queda de regimes populistas na América Latina, etc. (ARANTES, 2004). Em favor da promoção de direitos humanos, movimentos sociais e organizações civis apresentavam então sua inconformidade frente a situação política, econômica e social da época.

Similarmente, no Brasil o cenário de expansão das ONGs é concomitante ao surgimento de movimentos sociais e de defesa dos direitos humanos. A partir do final da década de 1950 as formas de associativismo e mobilização civil (de direita ou esquerda)<sup>38</sup> são estimuladas por fatores como o contexto nacional de modernização produtiva e aglomeração urbana; o tensionamento político-ideológico da guerra fria; e a instabilidade política da América Latina como um todo, em virtude da incidência de golpes de Estado e ditaduras militares ao longo do continente, que atingiu também o Brasil em 1964.

Com relação ao contexto da ditadura civil-militar brasileira e as suas políticas para o setor social, observa-se uma ampliação da concentração de renda decorrente do modelo de desenvolvimento econômico adotado<sup>39</sup>, que era “contrabalanceada” com políticas

---

<sup>37</sup> Para um panorama das políticas de bem-estar social no Brasil, recomenda-se a leitura de Medeiros (2001).

<sup>38</sup> Para uma leitura mais aprofundada do contexto e histórico de formação de organizações civis anteriores ao golpe de 1964, consultar Motta (2002).

<sup>39</sup> Para uma análise detalhada das relações econômicas e políticas que influenciaram a tomada do poder por militares no Brasil, recomenda-se a leitura



assistenciais do governo, como medida para o controle social. Conforme Medeiros (2001, p. 14) esclarece:

O modelo de crescimento adotado pressupunha a necessidade de se acumular renda para garantir as bases do crescimento. A redistribuição dessa renda ocorreria posteriormente, por efeito de trickle down<sup>40</sup>. Assim, a repressão a movimentos sociais reivindicatórios tornou-se um dos elementos da estratégia de desenvolvimento nacional. A concentração de renda, no entanto, tem custos sociais pesados. Para compensá-los e garantir a estabilidade política necessária ao crescimento econômico, o governo implementou uma série de políticas sociais de natureza assistencialista.

Nos anos de governo militar, o voluntariado se encontrava dividido entre duas esferas distintas de atuação: uma governamental e outra paragovernamental. Com relação à primeira área de atuação, dentre outras políticas assistencialistas como a criação do Ministério da Previdência e Assistência Social, o governo ditatorial lançou em 1979 o Programa Nacional de Voluntariado (PRONAV), com o intuito de mobilizar grupos voluntários em todo país para a arrecadação de recursos para a Legião Brasileira de Assistência. (CAV, 2016). Complementarmente, destaca-se um novo formato de relação cooperativa entre público e privado no Brasil:

Ao lado dessas ações e medidas, o Estado autoritário inaugurou uma nova forma de relação com as organizações de filantropia privada: o estabelecimento de convênios. Até então, o Estado concedia privilégios fiscais e repassava recursos a

---

das obras irmãs de Pedrosa (1966a e 1996b).

<sup>40</sup> Compatível com políticas econômicas do Estado de Bem-Estar Social, o efeito de *trickle down* (na tradução literal, gotejamento) tem o objetivo de trazer melhorias para a sociedade favorecendo a movimentação do mercado. Em teoria, medidas como a redução de taxas, aumento de salários e ampliação do liberalismo do mercado teriam um impacto benéfico na sociedade porque o estímulo da economia traria um desfecho “natural” para problemas como desemprego e distribuição de renda, como um efeito cascata. Contudo, trata-se de uma política econômica que amplia a desigualdade social por trazer em primeiro lugar vantagens para aqueles que já se encontram no topo da pirâmide social, e que não necessariamente vão beneficiar na mesma medida as camadas menos privilegiadas da sociedade.

essas organizações. Por meio do convênio, o repasse financeiro passou a ser feito mediante contrato que responsabilizava as organizações no sentido de executarem ações de responsabilidade estatal. Com isso as instituições acrescentaram novos mecanismos de seleção e estabeleceram critérios de atendimento às ações que desenvolviam, uma vez que incorporaram a segmentação de públicos que já orientava a burocracia estatal. (CUNHA, 2005, p. 90-91)

Por outra via, com o apoio e financiamento de entidades de filantropia internacional – principalmente empresas e igrejas – uma parcela heterogênea da população que se manteve alheia às vontades do governo ditatorial e protagonizava lutas em favor da liberdade democrática<sup>41</sup>, sofrendo repressões por parte dos militares, auxiliou no processo de implantação de organizações não governamentais no Brasil. Na época, as diretrizes para a fomentação da ONGs avaliavam claramente que “deveriam provar não estarem coligadas a partidos ou a projetos políticos, limitando a sua atuação a demandas específicas” (FONTES, 2006, p. 343), de forma prevenir conflitos com os interesses do Estado. Como elucida Fontes, mesmo se encontrando em uma posição de resistência em relação ao contexto político da ditadura civil-militar, as ONGs desempenhavam uma atuação de caráter conservador em relação ao desenrolamento das lutas sociais: “[...] Cumpriam um papel segmentador educando e consolidando as lutas locais, porém cristalizando-as e favorecendo sua manutenção naqueles formatos, maneira inclusive de asseguraram sua própria reprodução enquanto ONGs “a serviço de...”. (FONTES, 2006, p. 345)

Ainda sobre a faceta conservadora das formas de trabalho voluntário, Teodósio (2002) defende que atribuir ao voluntariado o caráter de uma ação social intrinsecamente transformadora do indivíduo

---

<sup>41</sup> Embora o alinhamento institucional entre a Igreja Católica e as Forças Armadas do Brasil fosse de suma importância para a mobilização da sociedade civil em favor da intervenção militar na primeira metade da década de 1960, em 68 a Igreja retirou oficialmente seu apoio ao governo (c.f. CUNHA, 2005, p. 84-92). Contudo, é importante ressaltar o papel de um setor de esquerda da Igreja, vinculado às Comunidades Eclesiais de Base e à corrente da Teologia da Libertação, que contrariamente à posição da instituição, atuou ativamente para o aumento da politização e do associativismo popular, chegando a adotar técnicas de insurreição e luta armada conta à repressão ditatorial. (c.f. FONTES, 2006)

e das estruturas sociais, é uma visão utópica, na medida em que pode coerentemente conter valores reacionários. Como argumenta o autor:

[...] No cenário brasileiro, o voluntariado muitas vezes não imprime uma mudança significativa nos padrões assistencialistas e clientelistas da oferta de políticas públicas. Ao contrário, o clientelismo e o particularismo podem subsistir dentro da ação voluntária, como demonstram várias experiências de mobilização de voluntários que se interessaram antes por resolver os problemas de seu grupo social direto do que os problemas globais da sociedade brasileira. (TEODÓSIO, 2002, p. 2)

Com a reorganização do governo na redemocratização do país houve a redução de financiamentos para a assistência social, fazendo vigorar no final do século XX novas relações sociais regidas pela economia de mercado liberal. Como explicitado no primeiro capítulo, este período trouxe também mudanças para a estruturação da produção capitalista, reorganizando o mundo do trabalho por meio, principalmente, da incorporação de elementos do modelo de gestão toyotista e do suporte em formas de subcontratação da força de trabalho.

Nesse contexto, existem duas tendências relevantes para a reflexão a que este trabalho se propõe. A primeira é a tendência de ampliação do setor de serviços, resultado não apenas das mudanças em nível produtivo e econômico, mas também de uma reorganização social mais ampla, que engloba também fatores políticos e culturais. Formalmente, os trabalhos realizados por organizações e indivíduos para a filantropia e assistência social fazem parte do setor produtivo de serviços, setor que, como observa Antunes (2003, p. 11), em virtude das novas práticas no mundo do trabalho, está cada vez mais próximo à forma de gestão e racionalidade do capital.

Analisando as consequências da introdução de novas tecnologias produtivas e as situações de desemprego geradas pela nova dinâmica do trabalho diante da questão previdenciária<sup>42</sup>, Souza e Medeiros alertam para a segunda tendência em destaque: os destinos da força de trabalho desempregada.

---

<sup>42</sup> Num cálculo simples, observa-se que a diminuição da demanda de força de trabalho nos setores em que mais se inseriram tecnologias de produção acarreta num contingente crescente de trabalhadores desempregados. Amplia-se a quantidade de dependentes do setor previdenciário, reduz-se a quantidade de contribuintes, gerando um balanço negativo.

Tais dinâmicas comprimem o sistema previdenciário e, do ponto de vista neoliberal, justificam reformas que flexibilizam o mercado de trabalho e as relações de trabalho fazendo proliferar, sob formas organizacionais diversas, iniciativas de desenvolvimento fundadas na solidariedade e na cooperação entre atores sociais, o que inclui arranjos e redes de trabalho voluntário, cooperativo e associativo e instituições assistenciais, dentre outros. (SOUZA E MEDEIROS, 2012, p. 94)

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Antunes (2003) defende que o chamado terceiro setor<sup>43</sup> se tornou um espaço de absorção de pessoas que foram excluídas do mercado de trabalho, de modo a “resolver” um problema estrutural das novas relações capitalistas. O autor aponta que pessoas sem emprego passam a

[...] desenvolver atividades não lucrativas, não mercantis, reinvestindo nas limitadas (mas necessárias) formas de sociabilidade que o trabalho possibilita na sociedade atual. Esses seres sociais veem-se, então, não como *desempregados*, *excluídos*, mas como realizando atividades efetivas, dotadas de algum sentido social. Aqui há, por certo, um momento de dispêndio de atividade útil e portanto positiva, relativamente à margem (ao menos diretamente) dos mecanismos de

---

<sup>43</sup> Encontra-se na bibliografia diversas definições para o Terceiro Setor. Antunes (2003, p. 115) afirma em uma visão generalista – e adotada na presente pesquisa – que “se compõe de formas de trabalho comunitário e assistencial.”, sendo a sua origem derivada de uma crise estrutural capitalista que demandou a diminuição do trabalho vivo (realizado ativamente por seres humanos) e ampliação do trabalho morto (realizado por mecanismos automatizados em geral); o Instituto Voluntários em Ação é mais categórico e defende que “é formado pela sociedade civil organizada e atua na prestação de serviço ou apoio técnico para o desenvolvimento das políticas sócias de interesse público, firmando parcerias com governos e iniciativa privada.” (IVA, 2010, p. 3). Existem também outras definições mais particularistas: enquanto Teodósio (2002, p. 1) compreende que “[...] instituições filantrópicas, movimentos sociais com marcante vinculação a lutas políticas, entidades caritativas, fundações empresariais, dentre outras” são organizações específicas do “setor social”, uma subdivisão do terceiro setor; Souza e Medeiros (2012), por sua vez, apresentam “setor social” e “terceiro setor” enquanto sinônimos.

acumulação. Mas é bom não esquecer, também que essas atividades cumprem um papel de *funcionalidade* em relação ao sistema, que hoje não quer ter nenhuma preocupação pública e social com os desempregados. (ANTUNES, 2003, p. 113)

De maneira geral, o desenvolvimento capitalista em tempos de queda das políticas de Bem-Estar Social trouxe maior pressão às relações de mercado, fazendo com que organizações sociais ocupassem uma parcela do espaço do Estado na realização de políticas sociais, no Brasil e no mundo. Como explica Cavalcante (2011, p. 100): “[...] Em um contexto caracterizado por desigualdades, precarização do trabalho, desemprego, dentre outros fenômenos, o desenvolvimento das organizações sociais destina-se à redução de mazelas criadas pelo sistema vigente”.

Na medida em que o Estado retira a sua dedicação às políticas assistencialistas, o voluntariado passa a ser interpretado e promovido como forma de intervenção social cidadã, no sentido de ação individual para o bem público (CAV, 2016). Movimentos como o da ONG “Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida”, fundada em 1993, podem ser exemplos de articulações que promovem o voluntariado como iniciativa de solidariedade e cidadania, articulando patrocinadores privados e força de trabalho voluntária para ações de cunho social. Arantes (2004) faz uma crítica pontual ao afirmar que a chamada participação cidadã se trata de uma terceirização das funções do Estado, assumida por outros setores da sociedade.

As iniciativas filantrópicas que tomaram a frente em ações para melhorias sociais evidenciaram o conceito de “sociedade civil”, fortalecido a partir de 1985 no pós-ditadura. Nesse período se construiu uma aura de glorificação em torno dos crescentes movimentos de ação social, contrapondo-os ideologicamente a outras frações da sociedade. Conforme explica Fontes (2006, p. 348):

Ocorria uma idealização do conceito de sociedade civil –como se esta se limitasse apenas ao âmbito popular. A sociedade civil, assim encarada, seria o momento socialista da vida social, o momento virtuoso. Por seu turno, o Estado seguia confundido, ora com a ditadura, ora com a ineficiência e incompetência, ora com seu

patrimonialismo ou clientelismo, desconsiderada sua íntima articulação com a sociedade civil.

O economista liberal Roberto Campos escreveu em 1999 uma reflexão sobre a ascensão dos movimentos engajados da sociedade civil, criticando o fato de eles tendem a enfraquecer a legitimidade das autoridades e leis, disputando os espaços de poder. Embora defenda a existência de entidades humanitárias internacionais como a Cruz Vermelha, Campos critica as intervenções do Greenpeace contra os transgênicos por conter teores de “fanatismos setoriais” (CAMPOS, 1999). Em sua totalidade, o discurso do economista passa a mensagem de que as organizações da sociedade civil deixam de ser desejáveis na medida em que almejam a transformação de estruturas sociais consolidadas.

O crescente interesse de empresas em desenvolver programas de Responsabilidade Social Empresarial (RSE) que demonstrem comprometimento social, chegando até a empregar setores voltados apenas para o desenvolvimento desse tipo de atividades é analisado por Souza (2009) como uma estratégia para a valorização da empresa no mercado, que amplia as possibilidades de lucratividade. Via de regra, as práticas de RSE acontecem por meio de fundações empresariais, financiamento de projetos de organizações e instituições com fins não lucrativos, e por meio de programas de voluntariado empresarial. Denota-se que a maioria dos grupos empresariais procura destinar a força de trabalho voluntária para a área da educação, o que ao mesmo tempo desvincula a sua imagem do espectro do puro assistencialismo e também fortalece a ideologia da educação como motor para a melhoria de vida.

A pesquisa de Souza demonstra que a tendência de ampliação de iniciativas de voluntariado no contexto empresarial não se dá por um compromisso e preocupação com a situação de vida de pessoas excluídas pelo capital, e sim porque o desenvolvimento de atividades de RSE vem se tornando uma obrigatoriedade para aquelas empresas que se pretendem manter competitivas, na medida em que tais práticas são socialmente bem vistas e agregam, como fetiche, valor de mercado à imagem da instituição.

O apelo da postura de responsabilidade social assumida pela empresa opera no nível da superestrutura, no plano ideológico, entendido enquanto processo de ocultamento de uma realidade contraditória e invertida, possibilitando

que as pessoas possam seguir consumindo livremente, na medida em que acreditem que ao consumirem contribuem para atenuar a questão social e não o contrário. (SOUZA, 2009, p. 10)

No polo da produção, a disposição individual para o voluntariado e iniciativas em projetos sociais passa a compor o perfil de empregabilidade desejado, tornando-se critério para a contratação de recursos humanos. Como expõe Souza (2009, p.1) “[...] o trabalho voluntário passa a compor a jornada de trabalho, mesmo parecendo estar fora dela”: Enquanto alguns têm a possibilidade de realizar o trabalho não remunerado para se adequar às exigências do mercado de trabalho capitalista, outros trabalhadores permanecem à margem desse mercado, sujeitos às condições de trabalho mais precárias.

No contexto das relações de trabalho contemporâneas, o voluntariado por vezes ele se torna uma prática coercitiva, forçada e/ou obrigatória no interior das empresas que se pretendem manter à frente na competição capitalista de mercado por meio do beneficiamento da imagem da empresa. Em nome da RSE, as pessoas que vendem sua força de trabalho são submetidas a uma carga de sobretrabalho, aumentando as possibilidades de lucro por meio da intensificação da exploração de mais-valia de seus empregados, qualificada por Souza como mais-valia extraordinária. A ver:

[...] Ela [a mais-valia extraordinária] ocorre quando, no processo de procura do aumento da produtividade, se descobre uma nova forma de produzir uma dada mercadoria com menor custo ou com maior produtividade. Decorre que, até que essa nova forma de produção se generalize à escala social, aqueles que a utilizam individualmente, conseguem um lucro extra. Esse tipo de mais-valia não acompanha portanto o padrão e a normalidade da produção. Pelo contrário, ela só é possível de ser extraída enquanto se mantiver na condição de diferencial de um processo de produção para outro, até que não seja apropriado pela concorrência. (SOUZA, 2009, p. 7)

Na argumentação de Arantes (2004), o autor defende que as ações de voluntariado de instituições sem fins lucrativos são viáveis apenas pelo fato de que são concretamente tangíveis em termos econômicos para a reprodução ampliada do capital. As ações e serviços do terceiro

setor, dotadas de valores simbólicos positivos, ficam assim funcionalmente à disposição do mercado, ora como meio da “legitimação de políticas sociais compensatórias recomendadas pelos próprios patrocinadores da devastação econômica em andamento” (ARANTES, 2004, p. 169), ora como meio de pressão moralista que invoca a “participação cidadã” da população.

Toda essa argumentação não nega, mesmo por parte de indivíduos que compõem práticas de RSE, a existência de voluntariado com motivações “genuínas”, em sentido positivo, mas torna evidente, portando, a necessidade de recuar e refletir sobre os propósitos e interesses maiores atendidos pelas práticas de trabalho comunitário e assistencial: por mais que aqueles que doam a sua força de trabalho o façam por acreditar nos benefícios sociais frutos dessa ação, elas não têm o poder de romper com o sistema de exploração que consolida as desigualdades sociais. Por vezes, as ações do voluntário têm o resultado prático de manutenção do capitalismo, na medida em que preenche um espaço de trabalho assistencial não realizado por outros setores da sociedade que causam tais mazelas.



## 4. O TRABALHO DOCENTE VOLUNTÁRIO

### 4.1. OS CURSINHOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES

Nos itens anteriores deste capítulo, a partir do estudo sobre a educação, o trabalho docente e as organizações de terceiro setor, evidenciaram-se exemplos de como o sistema de produção capitalista molda a organização da sociedade e de suas instituições em função da reprodução ampliada do capital. Como visto, a evolução dos modelos educacionais é relacionada com as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais, e ritmada de acordo com as demandas de mercado. No atual grau de desenvolvimento capitalista, o processo de escolarização garante os meios de reprodução da sociedade por meio da formação de pessoas aptas à execução de trabalho, e por meio da naturalização de valores ideológicos (como individualismo, competitividade, e meritocracia) que ocultam as relações de exploração entre as pessoas e ensinam o indivíduo a se comportar de acordo com as necessidades do capital.

Para o funcionamento da produção capitalista, é essencial que exista desigualdade social, e portanto, indivíduos que comandam e têm poder sobre os rumos da produção; e indivíduos dispostos a vender sua força de trabalho como condição de garantir sua sobrevivência e conforto material. Ao longo da educação escolar obrigatória são atribuídos conceitos numéricos que visam representar o “aproveitamento” de estudantes em determinado período em determinada unidade curricular, e ao fim do ciclo de escolarização estes números acabam por desenhar as possibilidades de futuro para aquela pessoa – na posição de mandante ou mandado. Não se trata de uma lei constitucional, mas sim de uma norma social que permeia o senso comum, definindo que àqueles alunos com “baixo rendimento” lhes cabem restritamente os trabalhos mais precários e marginais; e aos alunos de “alto rendimento” são destinadas vagas em cursos superiores, permitindo-lhes ampliar o leque de possibilidades profissionais e pessoais.

O ingresso nas instituições federais e estaduais de ensino superior no Brasil exige dos aspirantes a realização de uma prova ou um conjunto de provas onde são avaliados os conhecimentos em temas pontuais e teóricos. Os resultados individuais são hierarquizados por ordem de valor numérico, selecionando apenas aqueles com as melhores notas

como aptos ao ingresso nas instituições de nível superior, uma vez que a oferta de vagas é, salvo exceções, inferior ao número de inscrições para os cursos.

As modalidades de exames para comprovação de conhecimentos no Brasil datam do período da Primeira República, em que os “exames de madureza”, implementados pela reforma Benjamin Constant de 1890, eram realizados para a certificação de conclusão do ensino secundário, tornando-se documento obrigatório para permissão de estudos de nível superior<sup>44</sup>. O acesso à educação no período era bastante restrito, e uma vez que ainda não existiam diretrizes consolidadas para educação a nível nacional, o tipo de ensino variava qualitativamente dentre as diferentes instituições.

Entre a década de 1890 e o ano de 1915, quando a Reforma Carlos Maximiliano instituiu o exame vestibular como método oficial de ingresso no ensino superior, a regulamentação da educação sofreu diversas modificações<sup>45</sup>, ora democratizantes, ora elitistas, como reflexo do período de mudanças sociais e políticas que aconteciam no país. Quanto às condições de ingresso, já na década de 1920, as vagas ofertadas nos cursos de nível superior eram inferiores à procura, podendo ser identificados nesse momento os primeiros embriões de cursos preparatórios para o vestibular (GUIMARÃES, 1984 apud WHITAKER, 2010).

A ampliação do sistema de ensino público e gratuito que aconteceu durante o período de urbanização e expansão da industrialização brasileira nas décadas de 1930 a 50, por demanda das lutas sociais e do processo de desenvolvimento das técnicas produtivas da época, manteve a assimetria entre a educação para ricos, que frequentavam instituições de ensino particulares com uma formação melhor estruturada para a assimilação de conhecimentos universitários; e a educação para pobres,

---

<sup>44</sup> As fontes divergem em relação à data de criação da primeira universidade brasileira, situando-a entre o marco do projeto de criação da Universidade de Pedro II (1843), que não saiu do papel, até a criação da atual UFRJ (1920). O importante aqui é salientar que antes da existência de centros universitários no país, já existiam cursos de formação de nível superior, porém, de forma descentralizada e com viés muito mais prático e profissionalizante do que o atual padrão dos cursos universitários.

<sup>45</sup> Para leitura mais detalhada acerca das reformas educacionais brasileiras, consultar Bomeny (2017).

oferecida nas instituições públicas de ensino, voltada para a instrução básica de trabalhadores, deficitária em múltiplos aspectos.

Apesar de todos os esforços voltados para a estruturação da educação brasileira até então, entende-se que foi na década de 60 em que aconteceram as transformações mais profundas nessa esfera, com a modernização e expansão dos níveis de ensino médio e superior, principalmente. A promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024 de 1961) definiu a obrigatoriedade da oferta educacional pública e a centralização da gestão educacional nacional no então Ministério da Educação e Cultura. Nessa lei também consta a necessidade do concurso vestibular para o ingresso no ensino superior.

A redefinição dos rumos do desenvolvimento capitalista nacional presente no plano de desenvolvimento da ditadura civil-militar (1964-1985) trouxe a demanda de formação de quadros administrativos e técnicos para o controle gerencial do processo produtivo. Nesse sentido, a reforma universitária<sup>46</sup> possibilitou a expansão do acesso ao ensino superior como resposta aos anseios das camadas médias emergentes, e às necessidades da expansão do capital. Como explica Whitaker (2010, p. 292), “Foram, então, criadas universidades de todos os modelos por todo o território nacional – a maioria a partir do sistema particular de ensino, mas ainda muitas a partir do governo federal, interessado na modernização de um país que se urbanizava de forma explosiva”.

O aumento pela competitividade do acesso à educação superior que se observa na segunda metade do século XX é causado pela assimetria entre o crescimento vegetativo da população, sem a ampliação proporcional das vagas das universidades públicas. Aliado a esses fatores, o contexto era de retorno às bases dos regimes de liberalismo econômico em tempos de queda de Bem-Estar Social: sob a tese mundialmente difundida da ineficiência do Estado na gestão da sociedade e solução de problemas por meio do mercado “livre” e autorregulamentado, de forma cada vez mais intensa, valores mercadológicos foram incorporados na organização educacional.

---

<sup>46</sup> “Aconteceu, ainda, o movimento estudantil das camadas médias da sociedade, que reivindicavam reformas profundas em todo o sistema educacional. A Lei no 5.540/1968, conhecida como “Lei da Reforma Universitária”, promovida pelo regime militar, propôs a reformulação e a modernização do sistema de ensino no Brasil, implantando um sistema altamente centralizado, com a criação de institutos, faculdades e o fortalecimento da pós-graduação” (MARTINS, 2013, p. 65-66)

Segundo Silva (2001, p. 86-88), o Banco Mundial fomentou políticas que incluíam o setor educacional, visando atender aos princípios de aumento de “eficiência”, “qualidade” e “equidade”, mandantes no setor de produção. No Brasil, observa-se um movimento no sentido de redução de custos e investimentos em estruturas públicas, aumentando o peso e o volume do setor privado.

Zago (2008, p. 150) analisa que a adoção de tais políticas de cunho mercantilista a partir dos anos 1970 serviu para o fortalecimento do setor privado. Dados da mais recente pesquisa do INEP revelam que dentre as 8.027.297 matrículas em cursos presenciais e à distância de ensino superior no Brasil em 2015, 75% foram em instituições privadas. Atualmente, o setor privado é responsável pela oferta de 67% dos cursos superiores e controla 87% do total das instituições que fornecem esse nível de ensino. (INEP, 2016)

Na pesquisa de Whitaker (2010), a autora examina o paradoxo de que os cursinhos pré-vestibulares são uma modalidade de educação marginal em relação ao currículo de ensino das diretrizes curriculares nacionais para a educação, porém, simultaneamente, extremamente enraizados e institucionalizados na trajetória de estudantes que pretendem estender seus estudos para o nível superior, de modo que jovens de camadas médias e altas têm passagem praticamente compulsória pelos cursinhos. Com relação a essa reflexão, Bernardo demarca de que forma se distingue o percurso educacional das classes capitalistas:

[...] Quanto às instituições especializadas, a formação dos jovens capitalistas distingue-se da das novas gerações de trabalhadores ou completamente, ou suplementarmente. Durante o período da escolaridade obrigatória, os futuros capitalistas podem receber o ensino em estabelecimentos especiais, com preços suficientemente elevados para afastar os futuros trabalhadores; podem também, se frequentam as escolas comuns, complementar a instrução recorrendo a aulas particulares. Na formação globalmente recebida, são os cursos universitários ou, mais frequentemente, os anos de ensino posteriores à escolaridade obrigatória que distinguem em termos gerais a produção de

capitalistas da produção de força de trabalho. (BERNARDO, 1991, p. 199)

É nesse momento de retomada do regime econômico liberal a partir dos anos 1960 que passa a se explorar a “mina de ouro” dos cursinhos pré-vestibulares por grandes redes empresariais, tendo como principal clientela os filhos das camadas médias emergentes. Segundo Whitaker (2010) o ramo da educação se tornou uma potência de negócios para investidores, desde o franqueamento dos pré-vestibulares até a criação de universidades particulares, com cursos superiores de menor concorrência em relação às instituições públicas:

Concluindo esta visão panorâmica, pode-se afirmar que os cursinhos pré-vestibulares se constituíram por um duplo movimento: por um lado, eram estratégias das elites para garantir a trajetória dos seus filhos em direção à universidade, enquanto, por outro lado, eram nichos atrativos para a efetivação de capitais em busca de expansão e lucros. (WHITAKER, 2010, p. 293)

Enquanto consequência de tais investimentos sistemáticos, Whitaker identifica a relação direta entre a aprovação em concursos vestibulares, principalmente aqueles de maior prestígio, e o tempo de estudos em cursinhos de pré-vestibular como o “efeito cursinho”. Mesmo que por meio de estratégias (anti)pedagógicas orientadas por uma concepção produtivista de educação, é impossível não reconhecer a eficiência e a essencialidade de tais cursos preparatórios na qualificação de estudantes em vestibulares, principalmente em relação aos cursos de maior prestígio (WHITAKER, 2010, p. 289-291).

Fruto das contradições do sistema de ensino, e em contraposição ao aumento da elitização do acesso aos cursos universitários pela estratégia mercadológica dos cursinhos privados, surgem iniciativas de pré-vestibulares populares (PVP)<sup>47</sup>, definidas por Nascimento (2001, p. 46) como “[...] iniciativas educacionais de entidades diversas, de

---

<sup>47</sup> Na bibliografia pesquisada, foram encontradas diferentes nomenclaturas e definições para caracterização dessa modalidade de cursinhos havendo diferença principalmente na categorização enquanto pré-vestibulares “alternativos”, “comunitários” ou “populares”. Nesse texto, será utilizada a terminologia de pré-vestibular popular, entendendo popular enquanto algo que provém da iniciativa de um conjunto de pessoas que partilham algum tipo de semelhança.

trabalhadores em educação e de grupos comunitários, destinados a uma parcela da população que é colocada em situação de desvantagem pela situação de pobreza que lhe é imposta.”

Práticas de educação social popular podem ser observadas desde os anos 1960 no Brasil, notadamente fundamentas pelas concepções de educação popular de Paulo Freire, e relacionadas principalmente à alfabetização de jovens e adultos<sup>48</sup>. Nas décadas de 1970 e 80, é possível identificar iniciativas educacionais que se assemelham aos PVP, datando do final desse período o nascimento dos primeiros PVP como tal. Contudo, é na década de 1990 que ocorre de fato a expansão, popularização e consolidação dessa modalidade de ensino, concomitante ao crescimento de movimentos sociais pela luta contra exclusão social e racismo, criação de ações afirmativas e desenvolvimento e diversificação do chamado terceiro setor.

Na opinião de Whitaker (2010, p. 289), a criação de PVP é uma forma de apropriação de uma prática elitizante pelas classes subalternas. Por sua vez, Zago (2008), analisa que o objetivo principal dos PVP é a democratização do ensino para camadas desfavorecidas, frente às profundas desigualdades na condição de acesso ao ensino superior. Nascimento (2001, p. 59) elabora uma síntese a respeito das nuances dessa modalidade de educação:

O movimento dos cursos pré-vestibulares populares é um campo de muita diversidade, em que convivem grupos que fazem um discurso radical em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade e outros que atuam na obtenção de resultados imediatos, muitas vezes fortalecendo o discurso privatista na medida em que suas práticas possibilitam dizer que as instituições privadas podem garantir o acesso de estudantes de classes populares

Embora as formas organizacionais, concepções e modo de funcionamento dos PVP sejam bastante diversas<sup>49</sup>, existem características gerais que foram levantadas nos trabalhos de Zago

<sup>48</sup> Para uma síntese das concepções político-pedagógicas de Paulo Freire e sua evolução ao longo da trajetória do educador, consultar Scocuglia (1999).

<sup>49</sup> Para um estudo mais detalhado sobre a concepção e funcionamento de experiências de pré-vestibulares populares, consultar: Mitrulis e Penin (2006); Carvalho, Filho e Costa (2008); Castro (2005); Nascimento (2001); Carvalho (2006) e Zago (2008).

(2008), Nascimento (2001) e Carvalho (2006), e podem ser sintetizadas da seguinte maneira:

a) São gratuitos ou cobram taxas mínimas dos alunos, dependendo de um corpo de trabalhadores voluntários, e/ou financiamento por parte de instituições filantrópicas, doações individuais, e/ou empresas privadas (a incluir instituições religiosas, ONGs e sindicatos);

b) Seu quadro de docentes é composto principalmente por estudantes de licenciaturas, estagiários de docência, e professores formados;

c) Em geral, não possuem sede própria, funcionando em espaços físicos diversificados e/ou concedidos por instituições de ensino;

d) Por consequência dessas três características, a organização é sujeita a instabilidades;

e) Procuram atender a grupos socialmente vulneráveis, discriminados e desfavorecidos, trilhando um caminho alternativo para o ingresso no ensino superior;

f) Muitas vezes têm relação com movimentos sociais estudantis, sindicais, religiosos e/ou de recorte étnico-racial;

g) Possuem bastante influência do método de ensino e da abordagem político-social freireana, bem como de correntes pedagógicas sóciocríticas e multiculturalistas;

h) Cumprem papel educativo de consolidação de conhecimentos da educação básica, e fornecem ensino propedêutico;

i) Para além da preparação para o vestibular, procuram viabilizar o acesso a elementos da cultura popular e de conhecimentos gerais, incentivar o pensamento crítico, explorar questões ligadas à cidadania, e formar pessoas com capacidade de intervenção política;

j) Muitas vezes têm frente na atuação política junto às esferas de poder local, reivindicando políticas inclusivas, de promoção de igualdade social, e de fomento ao acesso e permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, como negociações de descontos na tarifa do transporte público;

k) Se constituem também como espaços de fortalecimento da autoestima, construção de identidade, afirmação grupal e pessoal, formação de subjetividades e “empoderamento”<sup>50</sup>.

<sup>50</sup> Em sua tese de doutorado, Marcassa levanta elementos para uma crítica da “política de identidades”, que desmantela a luta por interesses de classe em detrimento da promoção de individualidades. Apesar de considerar este assunto

De maneira ampla, a concepção e práticas dos pré-vestibulares populares são feitas a partir da autogestão das pessoas envolvidas. Apesar do propósito de fornecer educação propedêutica para a aprovação em exames vestibulares, os PVP têm objetivos mais profundos de reparação social e promoção de igualdade. Para tanto, torna-se fundamental a crítica social como fundamento da ação pedagógica. Como demonstra Basso (1998, p. 4-5):

A formação da postura crítica do aluno depende tanto da apropriação do conhecimento já produzido como do processo de produção desse conhecimento. A participação ativa do aluno significa, ao longo do processo educacional, tornar-se sujeito de sua relação com o conhecimento e com o processo de apropriação desse conhecimento. A criticidade é um modo de relação com a informação que supera o modo espontâneo e irrefletido de conhecer.

A partir de tais características, é possível entender os motivos pelos quais os pré-vestibulares populares têm a capacidade de mobilizar setores da população marginalizados, trazendo uma perspectiva de futuro alternativa àquelas concebidas historicamente pelo senso comum. Nesse sentido, Whitaker destaca que os PVP vão aos poucos se tornando uma demanda que parte da própria população, e funcionando na prática como uma política pública compensatória, e também realiza uma reflexão pertinente em defesa dessa modalidade educacional:

Se os cursinhos populares não resolvem o problema do acesso, por que se luta tanto por eles? Se suas práticas se constituem em ações pedagógicas desprovidas de preocupações didáticas, por que estender essa “anomalia” a toda população juvenil? [...] Se existe um “efeito cursinho” (detectado em pesquisas referenciadas) é justo que todos os candidatos se beneficiem dele, por mais paradoxal que seja a proposta. (WHITAKER, 2010, p. 294)

Com relação às tendências contemporâneas da educação no Brasil, identifica-se a crescente importância do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998 com o intuito único de

---

bastante pertinente, esta é uma discussão que não será abordada neste trabalho. (c.f. Marcassa, 2009, p. 231 e 284.)



avaliação dos estudantes ao final do ciclo da educação básica, e que desde 2009 vem sendo utilizado como critério total ou parcial de seleção para ingresso em universidades e institutos federais de ensino, e em universidades particulares por meio de programas como o PROUNI. O crescente aumento da importância do ENEM em relação ao vestibular se dá como uma política que promove a centralização e padronização<sup>51</sup> do exame seletivo para ingresso em cursos de formação superior, em detrimento da diversidade de provas organizadas pelas diferentes instituições de ensino<sup>52</sup>.

Outra novidade em termos de políticas públicas para a educação são as políticas de ações afirmativas, de cunho positivo, temporário e reparatório para camadas da população historicamente discriminadas por questões raciais e sociais. Sancionadas pela Lei nº 12.711 de 2012, essas ações afirmativas tornam obrigatória a reserva de no mínimo 50% das vagas do exame vestibular das instituições públicas de ensino superior para estudantes provenientes de escolas públicas, e/ou provenientes de famílias com renda *per capita* inferior a 1,5 salário mínimo, e/ou autodeclarados pretos, pardos e indígenas, e/ou pessoas com deficiência (c.f. BRASIL, 2012).

As políticas de ações afirmativas para inserção de cotas étnico-raciais e socioeconômicas na educação superior vêm aumentando o número de matrículas de estudantes atendidos por essa demanda. Vale ressaltar que várias iniciativas de pré-vestibulares populares, a incluir o

---

<sup>51</sup> Outra medida de padronização na educação pública brasileira é a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista no Plano Nacional da Educação de 2014, trate-se de um documento que detalha competências e conteúdos de cada área do ensino a serem desenvolvidos durante a educação básica, bem como a progressão e sequenciamento que devem cumprir. Apesar de o conteúdo da BNCC não estar integralmente divulgados até o momento, na previsão do secretário da educação básica Manuel Palácios, até 2018 os conteúdos do ENEM devem estar alinhados à BNCC (COÊLHO, 2016). Ademais, vale ressaltar que a existência da BNCC é um dos alicerces para a reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017) que dentre outras medidas aprova o aumento da carga horária de estudos e a flexibilização na contratação de docentes.

<sup>52</sup> Em tese, a seleção unificada para as instituições públicas de ensino superior de todo país com base na nota do ENEM promoveria a democratização do acesso às vagas. Contudo, como demonstra o estudo de Silveira, Barbosa e Silva (2015), este sistema continua a beneficiar principalmente estudantes das regiões mais ricas do país.

projeto de educação comunitária Integrar, encontram nessas parcelas da população o seu público-alvo, com maior ou menor envolvimento com movimentos sociais de negros, pardos, indígenas, quilombolas, dentre outros, por entender que os benefícios que os PVP podem trazer a esses estudantes é muito maior do que a simples aprovação no vestibular<sup>53</sup>:

[...] exercem uma função política ao denunciar a discriminação racial e desigualdades escolares e sociais. O PVP representa a oportunidade de retomada dos estudos e ao mesmo tempo um espaço de sociabilidade e formação de subjetividades, [...] particularmente quando os alunos envolvidos no projeto falam do valor simbólico que representa a continuidade dos estudos ou ainda das experiências sociais com colegas e professores do curso. (ZAGO, 2008, p. 159)

Apesar dessas medidas para a ampliação do acesso ao ensino superior, principalmente por parte de parcelas menos assistidas da sociedade, há de se constatar que o número de pessoas matriculadas em tais cursos não chega a representar 5% de toda a população brasileira. Nesse sentido, são questionáveis os resultados das políticas reformistas para o ensino superior, levando em consideração que no plano prático persiste o caráter elitista do ensino superior, do ingresso à permanência de estudantes, e num quadro mais amplo, a manutenção das desigualdades sociais.

É pertinente ponderar também a tendência de dissociação da relação entre prolongamento da escolarização e a garantia de empregabilidade e ascensão social. Se até meados do século XX a educação representava um caminho seguro para a obtenção de conforto e estabilidade financeira no Brasil, com a incorporação de constitutivos do modelo de desenvolvimento capitalista taylorista, em que se exige por um lado maior especialização técnico-científica e por outro um

---

<sup>53</sup> Para a análise do perfil, trajetória e relatos de estudantes atendidos em cursos de pré-vestibulares populares, bem como os impactos na vida destes indivíduos após a experiência, recomenda-se a leitura de: Castro (2005); Martins (2013); Piunti e Oliveira (2010); Rosistolato (2011) e Carvalho (2006).

volume de trabalhadores generalistas<sup>54</sup>, a continuidade da formação não representa mais uma forma de segurança profissional.

Também no trabalho pedagógico e docente, a inserção dos valores administrativos de gestão democrática e inovação fazem parte do processo de reestruturação produtiva do trabalho que acontece desde os anos 1990 no Brasil (OLIVEIRA, 2004). Na condição formal do emprego, há a ampliação e intensificação das atividades, demanda por produtividade e ênfase na meritocracia, sendo essa condição reproduzida em certa medida na esfera do trabalho docente voluntário: na exigência de iniciativas e de ativismo em relação à administração, realização e reflexões do trabalho dos professores. Em ambos os casos, a jornada de trabalho se torna mais maçante e precária devido ao volume de atividades acumuladas.

Em tese, as práticas de educação de iniciativa popular são situadas no campo de atividades públicas e sem fins lucrativos, porém não-governamentais. Todavia, entende-se que essa caracterização é bastante complexa, na medida em que a sociedade capitalista se organiza de modo a facilitar mecanismos de conservação e reprodução da sua estrutura, e os processos de trabalho provém a valorização do capital. Desse modo, apesar de *a priori* não se comportarem nem na esfera do Estado, nem na esfera do Mercado, tais práticas cumprem funções que pragmaticamente beneficiam ambas as esferas negadas.

Torna-se necessário, portanto, analisar de que modo acontecem a organização, as práticas, e os sentidos para que apontam o trabalho docente voluntário em instituições de cursos populares. Nesse sentido, Marcassa faz um importante alerta em relação às práticas voluntaristas realizadas sem reflexão crítica. Apesar de motivações altruístas, o que era uma prática politizada por meio de um instrumento de organização comunitária pode sofrer um processo de inversão ideológica, tornando-se uma forma de conciliação de interesses sob a égide de valores que fortalecem o “bem comum”, em ações da “sociedade civil engajadas” para promoção da “responsabilidade social”.

Entretanto, é justamente operando com estas falsificações que a *educação comunitária se torna um poderoso constructo ideológico que mistifica*

---

<sup>54</sup> Em tempos de taylorismo, mantém-se uma das práticas mais antigas do modo de produção capitalista: um “excedente” de recursos humanos, fazendo do desemprego estrutural um meio para a subcontratação de força de trabalho, barateamento dos custos de produção e expansão da taxa de lucratividade.

*a participação social e política, ao passo que busca dissolver a consciência e a luta da classe trabalhadora no âmbito da participação comunitária. Ao fomentar uma suposta identidade da comunidade na sociedade capitalista, a educação comunitária absorve, associa e canaliza os anseios e demandas dos estratos subalternos da sociedade por meio de diferentes modalidades ou propostas de educação que colaboram para retroalimentar o sistema do capital.* (MARCASSA, 2009, p. 288-289)

Nesses termos, aquilo que continha em si elementos de autogestão e emancipação, pode passar a uma prática alienada e despolitizada, operando em favor da reprodução das hierarquias sociais. É preciso atentar para o fato de que as práticas educativas que promovem a inserção de camadas marginalizadas da população no mercado de trabalho nas relações de produção e consumo, não significam necessariamente a melhoria das condições de vida; e muito menos o combate à miséria, à precarização do trabalho e às relações de exploração que fomentam o sustento das desigualdades sociais.

#### 4.2. ESTRUTURA DO PROJETO DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA INTEGRAR

O Projeto Integrar de Educação Comunitária possui a forma institucional de organização não governamental com estrutura autônoma, que promove cursos de pré-vestibular comunitário em Florianópolis desde 2011, atendendo gratuitamente a cerca de 120 alunos por semestre, nas modalidades de curso pré-vestibular extensivo (março-dezembro) e semiextensivo (agosto-dezembro). O projeto foi fundado por um grupo de 24 professores voluntários com experiência em atividades similares, com destaque para o Pré Vestibular Comunitário da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

De acordo com informações da coordenação institucional, no ano de 2016 o Integrar contou com dois monitores bolsistas e 57 professores. A participação dos professores é voluntária, de modo que o trabalho que desempenham não constitui vínculo empregatício remunerado, mesmo entre aqueles que realizam funções administrativas dentro do projeto. O corpo docente reúne pessoas com diferentes graus de formação e experiência profissional, acolhendo desde professores formados e

estabelecidos na carreira até ex-alunos do projeto que ingressaram na universidade e estagiários de licenciatura.

Na contramão de uma formação tradicional e técnica que voltada puramente aos conteúdos cobrados nas provas de vestibular, a proposta do Integrar tem fundamentos nas concepções educativas da pedagogia da autonomia de Paulo Freire, propondo uma visão crítica da sociedade, a problematização da realidade social e o ensino a partir dos contextos que envolvem os alunos. Essa referência é comprovada tanto nos depoimentos de voluntários quanto no texto de apresentação do projeto:

Acreditamos que a educação tem um papel imprescindível na transformação do ser humano e, conseqüentemente, da sociedade. Para isso buscamos sedimentar um caminho diferente do trilhado pelos pré-vestibulares tradicionais, valorizando e estimulando o olhar crítico, a formação cultural e o espírito solidário dos estudantes. (INTEGRAR, 2016)

Nesse sentido, o processo de seleção dos estudantes, realizado por meio de questionários e banca de entrevista, tem o fundamento político de estimular a entrada das camadas sociais excluídas na universidade: o público-alvo são pessoas que atendam aos critérios das ações afirmativas para o ingresso no vestibular por cotas<sup>55</sup>, com escolarização proveniente de escolas públicas e/ou educação de jovens e adultos (EJA), de baixa renda pecuniária, negras ou indígenas, e que demonstrem interesse em participar de iniciativas de intervenção social. Em 2015, 87% dos estudantes que frequentam o pré-vestibular do Integrar são também trabalhadores.

Além da preocupação do Integrar em oferecer uma formação crítica e preparação para o exame vestibular, a demanda de alunos aprovados no ensino superior por informações sobre a inserção e permanência na universidade uniu ex-alunos do projeto de educação – sendo alguns atuais educadores no pré-vestibular comunitário – em uma associação nomeada GESTUS (Gestão Estudantil Universitária Integrar), inicialmente voltada apenas para a orientação com relação a procedimentos da universidade, como a matrícula e o acesso aos recursos disponíveis. Dentre as atividades realizadas em 2016, somam-se cursos de língua inglesa e francesa, oficinas de produção textual acadêmica, dentre outras práticas de integração e aprendizado. No mais,

---

<sup>55</sup> c.f. Brasil, 2012

trata-se de um meio de organização política para lutas no âmbito das universidades, cumprindo a perspectiva de intervenção social do projeto de educação comunitária.

Enquanto iniciativa voluntária, em toda sua história o Integrar aceitou doações de pessoas físicas e jurídicas. Desde 2013 uma parceria com o SINDIFISCO/SC (Sindicado dos Fiscais da Fazenda do Estado de Santa Catarina) provém apoio financeiro ao Integrar (INTEGRAR, 2017). A verba provém de um recurso do sindicato destinado a ajudar instituições que realizam atividades sociais. Além do apoio financeiro, o SINDIFISCO doou livros de literatura, apostilas de atualidades, notebooks para alunos, e viabilizou uma pequena biblioteca para o Integrar. A verba recebida do sindicato paga a bolsa dos dois monitores do projeto (responsáveis por controle de frequência, de empréstimos dos livros e atividades afins), processos burocráticos, e o custeio de serviços prestados pelo projeto.

O Integrar também possui parceria com o ICOM (Instituto Comunitário), uma entidade financiada por empresários do ramo da construção civil que realiza a ponte entre empresas interessadas no incentivo fiscal e selo de responsabilidade social; e organizações que prestam serviços comunitários e de bem-estar social. De acordo com as informações fornecidas pelo Integrar, nessa troca o ICOM não tem o poder de interferir nas ações do PVC, restringindo-se a divulgação do projeto como uma atividade empreendedora de sucesso; em contrapartida, os docentes voluntários têm acesso ao CAIS (Centro de Apoio à Inovação Social), um espaço físico equipado com recursos audiovisuais na sede do ICOM utilizado para a realização das reuniões.

Além disso, o Integrar possui diálogo com movimentos sociais com recorte étnico-racial e procuram estar inseridos em regiões da cidade de Florianópolis desassistidas pelo Estado em necessidades fundamentais como moradia, infraestrutura urbana, transporte, saneamento básico, educação e saúde; e cujos habitantes se encontram com maior vulnerabilidade socioeconômica, como é o caso do Morro da Queimada e Monte Serrat.

### 4.3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Na presente pesquisa, que tem o objetivo de identificar as motivações e contradições do trabalho docente voluntário, optou-se pela coleta de dados qualitativos e quantitativos entre o corpo de educadores

do Projeto de Educação Comunitária Integrar com o uso instrumental de um questionário aplicado exclusivamente em meio eletrônico.

As perguntas do questionário foram elaboradas com o intuito de identificar qual o perfil pessoal e profissional do voluntariado no Integrar, e principalmente, buscar elementos para compreender suas motivações para a realização do trabalho docente voluntário, utilizando-se de questões com respostas abertas e fechadas. Nesse sentido, dividiu-se o questionário em sete seções: 1) Termo de aceite; 2) Origens e contexto socioeconômico; 3) Formação e atuação profissional; 4) Jornada de trabalho docente remunerado; 5) Trabalho voluntário; 6) Inserção e participação no Integrar; 7) Aspectos de concepções políticas. Ao final, foi disponibilizado um campo em branco para eventuais comentários e/ou relatos.

Para a aprovação da realização da pesquisa no campo escolhido, participei de uma reunião do Integrar no mês de abril de 2016, realizada na sede do ICOM. Na ocasião, tive a oportunidade de apresentar o projeto e os objetivos de pesquisa aos voluntários, respondendo às dúvidas levantadas pelos futuros pesquisados.

Os procedimentos e a metodologia de pesquisa foram elaborados levando em consideração as observações de Bodgan e Biklen (1994) e Carvalho, Filho e Costa (2008). Para o aperfeiçoamento do questionário, foi realizado um teste piloto presencialmente, a fim de detectar eventuais induções ou ambiguidades contidas nas perguntas, verificando também a adequabilidade da linguagem e das categorias escolhidas ao universo de pesquisa. A realização deste procedimento resultou em alterações pontuais, como a especificação da habilitação na formação superior (licenciatura e/ou bacharelado); e a contabilização do número de aulas com conteúdos diferentes por semana que o/a docente ministra em seu emprego formal.

Embora o questionário tenha sido construído de forma criteriosa e cautelosa, são reconhecidas as limitações inerentes ao uso do questionário como ferramenta principal de pesquisa empírica, de modo que os resultados obtidos representam apenas uma parcialidade das relações sociais que envolvem o trabalho docente voluntário, e se encontram sujeitos à interpretação da pesquisadora, não revelando as sutilezas que as entrevistas ou a observação no campo permitiriam.

Os sujeitos de pesquisa foram contatados exclusivamente via correio eletrônico, em uma mensagem que apresentava brevemente a pesquisa e disponibilizava o link para o preenchimento na plataforma

*Google Forms*, que ficou disponível para resposta pelo período de 44 dias. Numa primeira fase a comunicação aconteceu por meio de lista de e-mails, facilitada por uma pessoa da coordenação do Integrar, e posteriormente, em uma abordagem individual, também por meio eletrônico, com os pesquisados. Apesar de a pesquisa almejar o acesso à totalidade do corpo docente voluntário do Integrar, obteve-se uma taxa de resposta de apenas 42%, de modo que foram recolhidas 24 respostas dentre os 57 voluntários atualmente ativos no projeto.

Na medida em que a participação na pesquisa não era compulsória, constava na primeira folha um termo de aceite, possibilitando ao participante a resposta positiva ou negativa. Em caso de negativa, o indivíduo seria direcionado para o final da pesquisa onde havia um campo aberto para comentários. Todavia, todos os 24 participantes concordaram em ceder as respostas.

#### 4.4. ANÁLISE DE DADOS

Com relação ao contexto social destes docentes voluntários, são na maioria nascidos no estado de Santa Catarina, residindo atualmente na cidade Florianópolis ou região metropolitana. 54% vivem em residência alugada, e 16,7% possuem residência própria quitada. Utilizam-se principalmente de carro para a locomoção para o trabalho; ônibus e caminhada a pé são respectivamente as opções que sucedem em maior número de respostas.

Na presente pesquisa, 70,8% dos entrevistados pratica atividades desportivas pelo menos uma vez por semana, e 95,8% alega realizar atividades de lazer com frequência. Em comparação aos dados levantados por Reis (2006) ao pesquisar e estresse ocupacional de docentes de uma rede de ensino municipal, observa-se que os docentes voluntários do Integrar possuem melhor qualidade de vida do que aqueles pesquisados por Reis: apenas 30,8% praticavam atividades físicas regularmente, e 34,4% realizavam atividades regulares de lazer.

Em sua grande maioria (83,4%), participantes da presente pesquisa se classificam como solteiros/as, ou se encontram em relação estável por menos de dois anos. Contribuem para a delimitação de um perfil de pessoas que são independentes o fato de que 87,5% não possuem filhos, e que 79,2% não são financeiramente responsáveis por dependentes, sejam eles filhos, cônjuges, pais, familiares ou outros. Nesse aspecto, o grupo de docentes voluntários do Integrar apresenta um



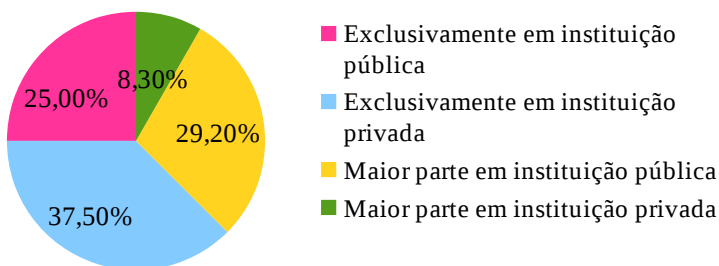
perfil bastante distinto do encontrado por Vedovato e Monteiro (2007) em uma pesquisa com docentes de escolas estaduais de ensino fundamental e médio em duas cidades do interior de São Paulo: 60,9% daqueles sujeitos de pesquisa eram casados e 66,3% tinham filhos.

Assim como nas estatísticas levantadas na pesquisa de Vedovato e Monteiro (2007), a grande maioria de professores realiza uma carga de tarefas do serviço doméstico. Entre os docentes voluntários do Integrar, 37,5% são inteiramente responsáveis pelo trabalho doméstico da sua residência (limpeza e manutenção cotidiana da casa), enquanto outros 54,2% realiza uma parcela destas funções.<sup>56</sup>

A respeito da afiliação, a maioria das mães ou primeiras/os responsáveis (33,3%) e pais ou segundas/os responsáveis (41,7%) do grupo pesquisado atingiram a escolaridade de ensino superior completo. Nenhum dos participantes da pesquisa foram criados por pessoas analfabetas, porém, 8,3% dos pais e mães tiveram seus estudos limitados ao ensino fundamental incompleto. Dentre as profissões destes familiares, destaca-se entre as mulheres a ocupação exclusiva no trabalho doméstico – “do lar” e “dona de casa” correspondem a 37,5% das respostas obtidas nesta pergunta aberta.

Como demonstra o gráfico a seguir, a maioria dos docentes voluntários do Integrar realizou sua formação no ensino fundamental e médio exclusivamente ou parcialmente em instituições privadas.

#### Formação na educação básica (ensino fundamental e médio)

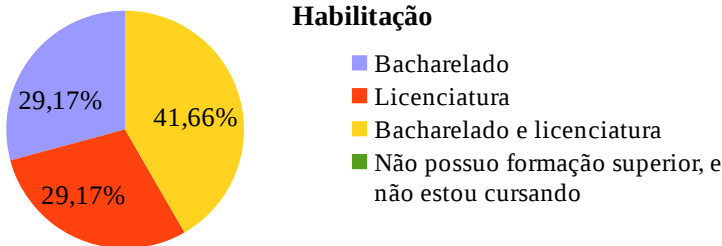


Para o ingresso no ensino superior, 58,33% dos docentes entrevistados estudaram em algum curso preparatório para o vestibular,

<sup>56</sup> Embora a discussão acerca da divisão sexual do trabalho doméstico seja de grande relevância, optou-se por não explorar este aspecto na presente pesquisa. Para leituras que abordam o tema, sugere-se a leitura dos estudos de Vedovato e Monteiro (2007) e Nogueira (2010).

sendo a maioria em redes particulares de ensino; e 87,5 deles foi aprovado e realizou ou está realizando seus estudos na UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) ou UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina). 79,2% começaram os estudos na universidade antes dos 21 anos de idade completos.

Com relação à formação, para 54,2% a docência/licenciatura foi a primeira escolha de carreira profissional. Todavia, os professores e professoras do Integrar não são exclusivamente formados ou estudantes de cursos com habilitação para a licenciatura, como é o caso do jornalismo, geologia e engenharia mecânica. Dessa maneira, 29% dos entrevistados possui exclusivamente a habilitação para o bacharelado, enquanto o restante está formalmente habilitado para docência por meio da licenciatura.



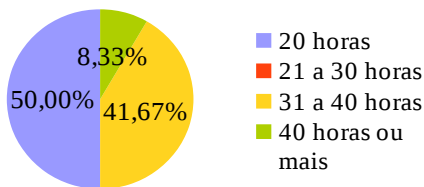
Com relação aos meios de sobrevivência, apenas 16% dos sujeitos de pesquisa possui emprego remunerado exclusivamente em áreas que não correspondem à educação – contra aqueles que realizam docência em instituições de ensino, de forma autônoma, possuem bolsas de pesquisas ou similares, e/ou que associam trabalhos dentro e fora da área da educação. Para esta parcela, a atividade voluntária se encontra portanto, em um setor diferente daquele que se exerce a atividade profissional remunerada.

É interessante o fato de que embora 84% tenham emprego na área da educação, atualmente, apenas para 50% das pessoas entrevistadas o principal trabalho remunerado é a docência. Com relação a este dado, revela-se a problemática de que a existência de carreiras profissionais com múltiplos sentidos é um reflexo do processo de precarização das condições de trabalho, em que se torna necessário a ampliação da jornada de trabalho para a obtenção de uma remuneração mais adequada às necessidades do proletariado.

Tal constatação também é apresentada por Vedovado e Monteiro em 2007, ao analisar o fato de que quase 70% dos professores pesquisados realizam mais de uma jornada de trabalho: enquanto 53,9% trabalhavam simultaneamente em mais de uma escola, outros 15,9% tinham outro tipo de atividade remunerada além da docência (VEDOVATO e MONTEIRO, 2008, p. 294). Ao ampliar a extensão da jornada de trabalho, amplia-se também a exploração do trabalho pelo capital, aumentando os efeitos danosos do trabalho sobre o indivíduo, manifestos no desenvolvimento de doenças laborais como estresse, esgotamento físico e mental, lesões por esforço repetitivo, quadros de ansiedade e depressão, dentre outras.

Dentre as 22 instituições de ensino mencionadas como local de trabalho para os voluntários que têm no trabalho docente a sua principal fonte de renda, 17 são particulares, 3 são públicas e 2 são trabalhos realizados em residência (trabalho remoto e aulas particulares). Considerando todas as situações em que estes trabalhadores exercem a docência remunerada, realizam em média, a carga horária contratual de 29 horas/aula semanais. Reis (2006, p. 242) demonstra que jornadas de trabalho menores são menos propensas a trazer estresse crônico ao trabalhador docente: “[...] A associação entre carga horária semanal de 35h ou mais com cansaço mental e com nervosismo indica que o desgaste psíquico pode ser desencadeado ou agravado pela jornada de trabalho elevada”.

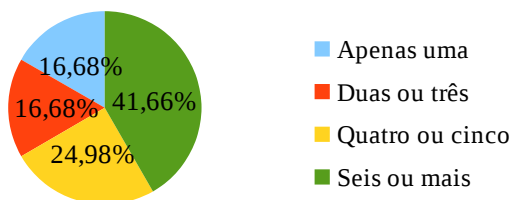
#### **Carga horária contratual semanal no trabalho docente remunerado**



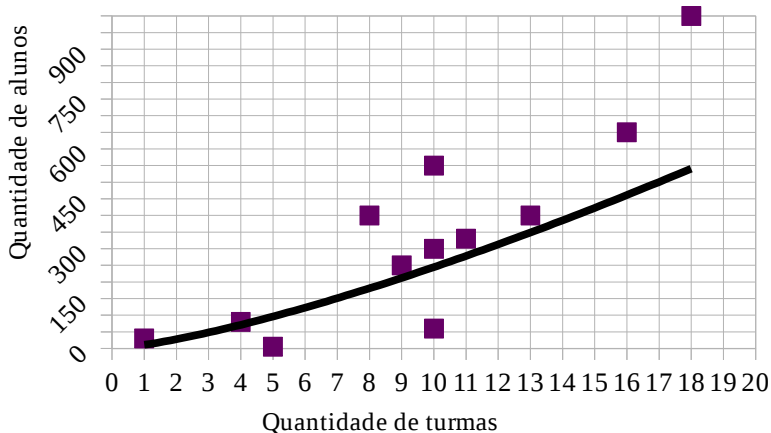
Apesar da carga horária semanal de trabalho contratado ser um dado concreto para a análise da extensão da jornada de trabalho, entende-se que não é suficiente para compreender de forma qualitativa qual o volume de atividades realizadas. Para além de fatores como tempo de deslocamento, tempo de preparação para o trabalho, e o volume de trabalhos domésticos que cada pessoa realiza em seu cotidiano, Reis (2006) argumenta que o número de turmas e alunos se

relaciona com o cansaço mental e nervosismo no trabalho docente. Nesse sentido, investigou-se a quantidade de turmas, quantidade de alunos, e quantidade de aulas com conteúdos diferentes que cada professor ministra por semana. Em média, os docentes que responderam ao questionário lecionam em 9,5 turmas (com desvio padrão de 4,6), atendendo a, em média, 337 alunos (com desvio padrão de 280,9). Com base nos dados obtidos, o número de alunos por turma varia de 1 a 56. Os gráficos a seguir ilustram as respostas individuais.

### Quantas aulas de conteúdos diferentes ministra no seu emprego formal?



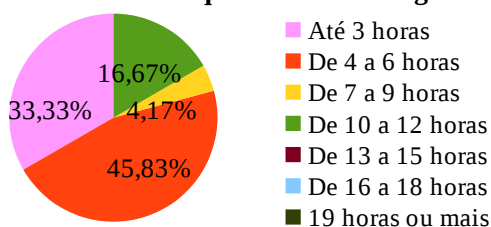
### Relação entre quantidade de turmas e quantidade de alunos



Quando indagados acerca da carga horária semanal média exercida no Integrar, todos os docentes voluntários alegaram dispensar

menos de 13 horas semanais de trabalho ao projeto. Nesse sentido, é possível concluir que invariavelmente, a carga de trabalho voluntário é inferior ao trabalho remunerado. Constata-se que a maioria dos entrevistados dedica semanalmente menos de 6 horas do seu tempo livre ao voluntariado:

**Em estimativa, qual a carga horária semanal média do trabalho que exerce no Integrar?**



De todas as pessoas que responderam ao questionário, 25% atuam como docentes há dois anos ou menos, caracterizando-se como professores iniciantes; 37,5% têm entre três e cinco anos de experiência como docentes, 29,1% estão na carreira entre seis e dez anos; e 8,3% possuem mais de dez anos de trabalho docente. A partir destes dados, portanto, é possível afirmar que a maioria dos professores que trabalham voluntariamente no Integrar têm menos de seis anos de experiência como docentes, apesar da notável presença de professores veteranos no projeto. Em comparação com o estudo de Vedovato e Monteiro (2008, p. 293), em que se constata que o tempo médio de atuação profissional de professores de nove escolas estaduais paulistas era de 14,2 anos, é possível atribuir ao Integrar um perfil de docentes neófitos.

Com relação ao tempo de atuação como educadora/educador no Integrar, a parcela mais expressiva é a daqueles que atuam desde 2011 (33,3%) seguida pelas pessoas que iniciaram seu trabalho no ano de 2016 (25%), em que a pesquisa foi aplicada, e também no ano de 2014 (25%). Quando questionados acerca de experiências anteriores de voluntariado, 50% do universo de 24 respondentes alega que participou ou participa de outras iniciativas, além do Integrar. Dentre as práticas, destaca-se o Pré-Vestibular Comunitário da UDESC, do qual fizeram parte os fundadores do Projeto de Educação Comunitária Integrar. No mais, são mencionadas experiências em ONGs de proteção a animais, asilos, orfanatos, realização de cursos de idiomas e organizações de

defesa de direitos humanos – distantes da tradição do voluntariado no Brasil que é massivamente ligada à movimentos de cunho religioso.

Quando questionados sobre preferências por correntes teóricas, didáticas e/ou pedagógicas para o trabalho que realiza em educação, 41% afirmam que não possuem tais preferências metodológicas, enquanto o restante dos entrevistados revela maior afinidade principalmente pela corrente histórico-crítica; freireana; e abordagens socioculturais e humanistas – encaixando-se no perfil apresentado no capítulo 4.1. Também aparecem como respostas em casos individuais as tendências piagetiana; vygotskiana; materialismo histórico-dialético e abordagem CTS (ciência, tecnologia e sociedade). A diversidade presente em tais respostas demonstra que o Integrar é composto por indivíduos com diferentes inclinações teóricas, todavia, é possível perceber que todas as abordagens citadas têm comumente, a ênfase na relação do indivíduo com a sociedade, um traço presente também na proposta de educação do Integrar.

De um ponto de vista generalista, o Projeto de Educação Comunitária Integrar se enquadra no perfil dos cursinhos pré-vestibulares populares apresentado no capítulo 4.1. deste texto. Todavia, é importante perceber que o Integrar não se identifica como cursinho pré-vestibular popular, alternativo ou comunitário, e sim enquanto projeto de educação que oferece essa modalidade de ensino. Tal perspectiva condiz com o fato de que uma parcela dos docentes voluntários reconheça o caráter político que a educação contém e compreendam o Integrar como movimento social na área da educação.

#### **4.4.1. Motivações para o trabalho docente voluntário**

Os dados socioeconômicos levantados apontam um perfil médio de pessoas que se encontram em condições materiais estáveis. Fatores objetivos como o uso diário de veículo de transporte individual pela maioria dos docentes pesquisados; a ausência de dependentes; e a existência de tempo livre para a realização de atividades de lazer e/ou esportes, podem apontar uma situação de conforto material que permite, aliada a uma vontade de motivação subjetiva de afinidade com a proposta de trabalho do Integrar, a disponibilidade para o exercício do voluntariado.

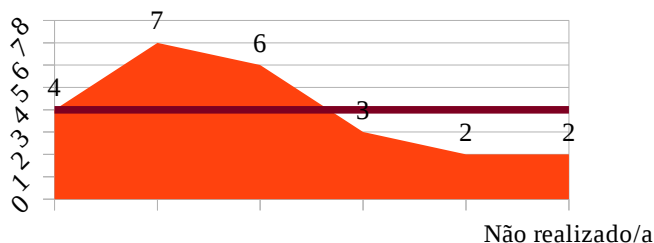
A análise do histórico escolar destes docentes voluntários também indica que ao longo do seu processo de escolarização desfrutaram de

condições privilegiadas de ensino, em que a maioria teve passagem por instituições de ensino privadas na educação básica; cursos preparatórios para o vestibular; ingressou em instituições de ensino superior públicas antes dos 21 anos de idade. Em termos de educação no Brasil tal trajetória de ensino é bastante comum às camadas médias e altas da população, sendo tema de inúmeras pesquisas da área da educação.

Considerando também que estes docentes voluntários possuem uma carga horária contratual da sua docência remunerada relativamente baixa (29 horas semanais), não menosprezando que lecionam em média em 9,5 turmas com, em média, 35 alunos cada, levantam-se indícios do que materialmente permite que estas pessoas tenham condições objetivas para se dedicar a um projeto de voluntariado.

Diante destas ponderações, procura-se agora entender melhor quais são os aspectos subjetivos que motivam a docência voluntária, e portanto, entender melhor os sentidos que são encontrados individualmente nessa forma de ação coletiva. Uma das perguntas levantadas para compreender as motivações do trabalho docente voluntário, se refere à realização profissional diante do trabalho remunerado. Em uma escala de 1 a 6, sendo 1 equivalente a plenamente realizado/a e 6 equivalente a não realizado/a, as voluntárias e voluntários do Integrar se demonstram, em sua maioria, satisfeitos com os resultados do seu trabalho remunerado.

### Considera-de profissionalmente realizado/a com o trabalho remunerado atual?

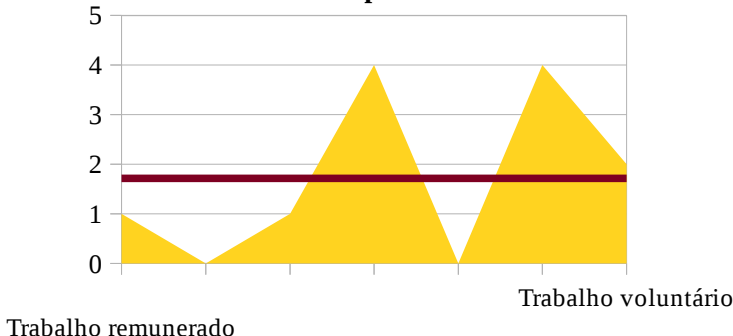


Plenamente realizado/a

Não realizado/a

Apesar de, em sua maioria, não se demonstrarem frustrados com o trabalho remunerado, as pessoas que tem a docência como principal fonte de remuneração alegam, em geral, ter maior motivação para o trabalho voluntário do que para o trabalho remunerado:

**Em escala, você sente maior motivação para o trabalho remunerado ou para o trabalho voluntário?**



Com o intuito de saber de cada participante da pesquisa a sua percepção sobre o voluntariado, a pergunta “quais são as suas motivações para a realização do trabalho voluntário” possibilitou a resposta livre e aberta. Após a análise dos discursos, foi possível identificar nove categorias diferentes de motivações. Estabelecidas as categorias, foi realizado o registro da frequência na qual se expunham nas falas dos pesquisados. Dessa maneira, cada resposta pôde abarcar uma ou mais categorias das explicitadas, conforme ilustra a tabela a seguir.

Categoria	Freq.	Trechos de exemplo
Satisfação pessoal	4	“É aquele famoso "se sentir bem" por trabalhar em algo que você acredita”
Forma de aprendizado	3	“acredito que os ganhos dessa natureza me enriquecem muito mais que os ganhos financeiros” “Para mim é fantástico, porque quando ensino, sou eu quem mais aprendo” “Ensinar não é a motivação, mas sim aprender”
Experiência didática	6	“exercício pleno da docência”
Meio de transmissão de conhecimento	3	“oferecer aos outros um pouco do conhecimento que adquiri na universidade pública” “Compartilhar o conhecimento que tenho para ajudar pessoas a realizar o sonho de entrar na faculdade”



Categoria	Freq.	Trechos de exemplo
Forma de contribuição/retribuição social	6	<p>“sinto vontade de contribuir com outros que não têm/tiveram as mesmas oportunidades”</p> <p>“Retornar a sociedade um pouco do conteúdo que me foi confiado estudar com verba pública”</p> <p>“Devolver à sociedade parte do investimento que ela fez em mim”</p>
Atuação prática para melhoria social	5	<p>“acreditar que com esse projeto estamos contribuindo para mudanças reais, no caminho para uma sociedade um pouco melhor”</p> <p>“Ser entre outros um agente de transformação da péssima educação oferecida pelo governo”</p>
Transformação da vida dos alunos	7	<p>“As pessoas que passam pelo projeto têm certamente suas vidas transformadas”</p> <p>“ajudar numa melhoria de vida às pessoas que possivelmente nunca teriam oportunidade”</p> <p>“Auxiliar a mudar as vidas dos educandos com algo que posso oferecer”</p> <p>“A oportunidade de poder contribuir para a formação pessoal, crítica, educacional e profissional de pessoas que, assim como eu, precisam ou já precisaram de um auxílio para a realização de seus sonhos ”</p>
Meio de transformação social	8	<p>“transformação da sociedade através da educação”</p> <p>“Acredito na transformação social pela educação, na libertação do indivíduo, e entendo ser a minha forma de contribuir de maneira mais efetiva na sociedade”</p>
Por fundamentos teóricos e ideológicos	5	<p>“Pelas minhas concepções teóricas e por acreditar em um outro projeto de sociedade”</p> <p>“Lutar contra a exclusão, contra o capitalismo e para criar novas formas de organização e sociedade”</p> <p>“constituição de uma proposta contra hegemônica educativa”</p> <p>“A busca de uma sociedade menos excludente”</p>

As principais categorias de motivações mencionadas foram a) meio de transformação social; b) transformação da vida dos alunos; c) forma de contribuição/retribuição social e d) experiência didática. Embora as três primeiras categorias apresentadas na tabela (satisfação pessoal, forma de aprendizado, experiência didática) remetam a justificativas mais “egoístas”, é notável que as respostas apresentam um

sentido geral de persecução de melhorias na sociedade por meio da ação prática.

Com o intuito de ilustrar o universo de informações obtidas, o infográfico a seguir sintetiza os termos mais utilizados nas respostas dos docentes voluntários:



As justificativas levantadas pelos docentes voluntários são compatíveis com o perfil do voluntariado levantado no item 3.2., e também dotadas de termos que apontam para o sentido de altruísmo característico dessa forma de trabalho. Destacam-se nessa análise os verbos empregados: oferecer, contribuir, acreditar, auxiliar, aprender, ajudar, ensinar, crer.

Não obstante, Basso (1998, p. 6) levanta uma reflexão sobre as motivações que permeiam o trabalho docente:

Este motivo não é totalmente subjetivo (interesse, vocação, amor pelas crianças etc.), mas relacionado à necessidade real instigadora da ação do professor captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva. Essas condições referem-se aos recursos físicos das escolas, aos materiais didáticos, à organização da escola em termos de planejamento gestão e tipo de contrato de trabalho, ao salário etc.

Na opinião do autor, a docência requer o envolvimento ativo no processo de trabalho para que o ato de ensinar e mediar seja dotado de sentido para a pessoa que o realiza. Na medida em que, por diversos

fatores, o trabalho é executado de forma mecânica apenas com a finalidade de garantia de sobrevivência material pela remuneração, ele deixa de fazer sentido para a pessoa que o executa e passa a ser uma atividade alienada.

Se na sociedade capitalista a alienação é um fenômeno objetivo do trabalho, um desdobramento das condições materiais em que se inserem as relações sociais como um todo, torna-se mandatória, para além da crítica do fenômeno da alienação, a ruptura com práticas que alimentam esta condição (CHAUÍ, 1986).

Nesse sentido, levanta-se a teoria de que o fundamento das motivações para o trabalho docente voluntário reside no fato de que, além da prévia realização individual das necessidades básicas de vida (alimentação, moradia, locomoção, educação, saúde, lazer, conforto, etc), em um espaço institucional como o do Projeto de Educação Comunitária Integrar, é possível encontrar um campo mais fértil para a realização de uma atividade docente com autonomia, dotada de sentido e não alienada. Em virtude da forma como se organiza, docentes do Integrar possuem um envolvimento ativo com o “produto” de seu trabalho na medida em que se propõe a pautar relações sociais mais conscientes, fazendo com que se encontre ali no voluntariado maior motivação do que para a realização do trabalho remunerado.

#### **4.4.2. Contradições do trabalho docente voluntário**

Até o presente ponto da discussão, já foram levantadas reflexões sobre as contradições que envolvem o trabalho enquanto categoria ampla, o trabalho docente, e o trabalho voluntário. Levantam-se agora apontamentos de contradições que envolvem a docência voluntária no contexto de cursos pré-vestibulares populares, especificamente a partir do caso do Projeto de Educação Comunitária Integrar.

Complementarmente aos apontamentos já realizados nos capítulos anteriores, entende-se que a heterogestão é uma chave fundamental para entender os limites do papel da educação na sociedade. Na medida em que esta é estruturada e colocada em prática segundo os objetivos das classes dominantes, embora existam discursos ideológicos que propaguem seu caráter democrático e transformador, dentro dos modelos institucionais oferecidos, seu único destino é operar em favor da conservação do capitalismo. Como esclarece Brandão:

E, em qualquer tipo de ordem social, quando mais a educação autoritária e classicista é expressão de um poder autoritário de uma sociedade classista, tanto mais ela procura apresentar-se como uma política humanamente legítima, exercida em nome de leis legítimas e “para o bem de todos”. A ideologia que fala através das leis, decretos e projetos da educação autoritária nega acima de tudo que ela seja uma pedagogia contra o homem – contra a verdadeira liberdade do homem através do saber, liberdade que existe através da verdadeira igualdade entre os homens. Por isso há “leis de ensino” que afirmam com fé de ofício os valores de uma suposta democracia feita através da educação, e que é a alma dos conteúdos de seu ensino. Estas afirmações teóricas ocultam o fato real de que o exercício dessa educação consagra a desigualdade que deveria destruir. Afirmar como ideia o que nega como prática é o que move o mecanismo da educação autoritária na sociedade desigual. (BRANDÃO, 2007, p. 94-97)

Nesse sentido, naturalizam-se as relações hierárquicas ao mesmo tempo em que se garante, por meio de uma operação ideológica de ocultamento da realidade e fomento da alienação em todos os seus sentidos, a manutenção destas formas de desigualdade sociais. Quando o Integrar se propõe a estimular por meio da educação uma visão crítica da sociedade e suas estruturas, para que seus alunos se tornem sujeitos capazes de se posicionar e intervir socialmente, quebrando as lógicas de pensamento automatizadas do senso comum que cinde o social e o político, revela-se uma fundamentação política que vai de encontro aos modelos tradicionais e conservadores de educação.

A primeira contradição levantada acerca do trabalho docente voluntário reside na relação entre meios utilizados para a promoção de uma educação transformadora e seus fins. O discurso de incentivo a educação para qualificação profissional, utilização de recursos didáticos tecnicistas, financiamento por parte de instituições capitalistas privadas, e outras práticas que corroboram com o reforço da normatividade e a reprodução da sociedade tal como é. Percebe-se que apesar do esforço sincero de pessoas que trabalham na área da educação, mesmo as práticas com intenções mais transformadoras podem ser incorporadas de modo a aprimorar e preservar a reprodução (ampliada) do capital como

é o caso das iniciativas de Responsabilidade Social da Empresa apresentadas no item 3.2.1. Nesse sentido, Silva (2001, p. 86) destaca que a revitalização constante do capitalismo tem como base a incessante adequação de valores, ideias e comportamentos aos moldes por ele delimitados.

Se, assim como o trabalho, a educação em seu sentido amplo é uma necessidade para a reprodução da vida humana, é preciso entender que o capitalismo tem o poder de regulamentar, com base nos interesses particulares a ele, um círculo fechado entre as demandas e as ofertas – no caso da educação, o que se aprende, como se ensina e para quem se destina o conhecimento (ROMANELLI, 2009).

Inclui-se na equação de sustentação da produção e reprodução desse modelo de organização, a existência mandatória de diferenças sociais profundas, evidenciada na oposição entre grupos de mandantes e grupos de mandados. Enquanto os primeiros sobrevivem por meio da administração e exploração do trabalho alheio; os segundos dependem da venda de seu tempo e força de trabalho para obtenção de recursos para manutenção da vida. Como consequência, miséria e opulência são os extremos cristalizados pela sustentação de um modelo de produção pautado pela desigualdade social.

Desconsiderando os demais aspectos da realidade objetiva e subjetiva de estudantes, se por um lado a estrutura elitista do acesso ao ensino superior gratuito é desigual e punitiva com parcelas da população que não têm acesso às condições de ensino e aprendizagem bem estruturadas e compatíveis com o que é exigido nos exames seletivos; e por outro lado, a existência de cursos de pré-vestibular que atendam à essas camadas desassistidas se torna uma demanda social como reação à esse sistema excludente; é preciso entender que esta demanda só é atendida por razão da existência de práticas sociais renovadas que vão de encontro à práticas institucionalizadas e sustentadoras da estrutura social tal como é. É ideológico, todavia, afirmar que isoladamente tais práticas sociais renovadas consagram transformações revolucionárias, na medida em que mudanças radicais na sociedade são concomitantes a apresentação e realização de formas inéditas e abrangentes de organização social.

Por uma análise ampla, é possível afirmar como exemplos de práticas sociais renovadas, que pretendem romper com os padrões de sociabilidade característicos do capitalismo, a relação pedagógica não-autoritária; a valorização dos conhecimentos prévios de estudantes; o

trabalho pedagógico politizado; a construção de formas de autonomia estudantil e proletária, dentre outras. Como explica Basso (1998, p. 5-6): [...] a realização de práticas sociais que superem em vários graus a alienação é uma possibilidade dependente de uma busca constante e conflituosa na nossa sociedade. É a busca da relação consciente com as objetivações produzidas socialmente, mediadas pelas circunstâncias ou condições efetivas de vida de cada indivíduo.

Iniciativas como o Integrar se encontram à parte da lógica da mercantilização da educação, fomentando demandas educacionais próprias e disponibilizando uma oferta de ensino diferenciada correspondente à essas demandas. A partir das práticas de modalidades educativas que se assemelham aos pré-vestibulares populares, estabelecem-se algumas trincheiras para uma transformação da educação e da sociedade, e que certamente têm impacto nos microuniversos em que se inserem, porém, há de se reconhecer que o alcance destas práticas é bastante limitado e ainda inexpressivo quando comparado à hegemonia mundial do capital.

Das creches às universidades, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) regula juridicamente as práticas educativas e discorre sobre normas para a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) e superior em instituições públicas e privadas<sup>57</sup>, de modo que não abrange modalidades de ensino como cursos de idiomas, cursos pré-vestibulares, e cursos de formação política, por exemplo. Nesse sentido, as atividades de ensino do Integrar ficam - até certo ponto, na medida em que são atreladas à preparação para o vestibular - a critério dos educadores voluntários, que se reúnem para o planejamento das aulas em encontros mensais ou bimensais, demandando a participação ativa e constante debate entre os professores.

Um segundo exemplo de contradição encontrada nas práticas de ensino docente voluntário se refere à heterogeneidade do envolvimento dos participantes, que se reflete, por exemplo, na existência de diferentes níveis de comprometimento entre o corpo de voluntários e nos diferentes graus de participação no planejamento pedagógico, apesar das

---

<sup>57</sup> Segundo o artigo nº20 da LDB, são consideradas instituições privadas aquelas instituições particulares em sentido estrito; comunitárias; cooperativas educacionais sem fins lucrativos; instituições confessionais; e filantrópicas (BRASIL, 1996).

propostas de colaboratividade e horizontalidade que cercam os pré-vestibulares populares.

Evidentemente, conforme argumentado anteriormente, existem questões de ordem material e subjetiva que condicionam o envolvimento do voluntariado nas atividades para as quais se propõem. Porém, embora as concepções educativas estejam em certa medida delimitadas, a perpétua inconstância da participação do corpo de professores voluntários resulta na indefinição de um projeto político pedagógico (PPP), capaz de amalgamar e solidificar as bases políticas e pedagógicas pretendidas para aquele espaço de formação, guiando a prática docente e administrativa. Em sua pesquisa, Carvalho (2006, p. 317-318) indica que a ausência de PPP é reflexo do cenário de heterogeneidade (de composição da equipe, de preferências metodológicas do professorado, das diferentes estratégias e experiências de docentes, abordagens curriculares, de disponibilidade para a articulação pedagógica, de formação acadêmica, etc.) que se encontra nas iniciativas de cursos PVP.

Se, por um lado, a procura pelo constante diálogo entre o corpo docente tonifica os propósitos da educação do Integrar, por outro lado, o ativismo voluntário não infere que haja a sistematização do que se pratica no cotidiano do ensino. Tal característica de fluidez no âmbito do voluntariado docente é observada também por Nascimento (2001, p. 13), que vislumbra em sua análise dois desafios conjuntos para os pré-vestibulares populares que pretendem sustentar um posicionamento político sólido em relação à educação e à sociedade: a) construção coletiva da organização, identidade e sentido daquela prática como um movimento social; b) construção de um projeto político-pedagógico.

A última contradição a ser explorada nessa análise é o entendimento de que, em uma sociedade que tem como fundamento a exploração do trabalho alheio, a posse de tempo livre para a realização de um trabalho voluntário (leia-se doação de tempo, doação de trabalho, realização de trabalho não-remunerado) é privilégio de minorias dotadas de algum grau de conforto em suas condições materiais de sobrevivência. Stein (1986, p. 73-74) retrata que para a maioria de empregados, a rotina de trabalho é desagradável e se encontra pouca satisfação naquele meio, de modo que o “trabalho criador” é restrito à pequenas parcelas da população.

Se para a pessoa que doa seu tempo e força de trabalho o voluntariado se trata de uma prática espontânea e dotada dos mais diversos sentidos, do ponto de vista do capital, as organizações do

chamado terceiro setor cuja estrutura depende da mão-de-obra voluntária suprem um trabalho necessário para a reprodução do capital, referente á reparação e melhoria das condições de vida alguns setores da população. Em outras palavras, trata-se da manutenção do proletariado, seja daqueles que ocupam postos na atividades produtivas, dos que se encontram em situação de invalidez para o trabalho, ou dos que compõem o exército de desempregados dispostos a se submeter a condições mais precárias de trabalho para garantir sua sobrevivência.



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esforço de apreender as contradições e motivações do trabalho docente voluntário emerge da seguinte reflexão: Por que razões educadores e educadoras se disponibilizam para a atividade voluntária, em um trabalho social e político de educação que se realiza como uma jornada de trabalho a mais?

Partindo da perspectiva de que vivemos em uma sociedade que se fundamenta na exploração do trabalho alheio para a realização da mais-valia e por fim, a reprodução ampliada do capital, considerou-se importante demonstrar de forma detalhada alguns aspectos que permeiam as relações sociais capitalistas, como apresentadas nas análises da teoria clássica marxista, e de que maneira vêm se complexificando e sofisticando ao longo do tempo. Esta reflexão se dá ao longo do capítulo um da presente pesquisa, com o objetivo de apresentar quais são as origens e fundamentos das condições do trabalho na contemporaneidade.

Como visto no capítulo dois, que aborda o trabalho docente e o trabalho voluntário, o histórico do ensino escolar no Brasil (e no capitalismo, como um todo) é marcado pela diferenciação formativa entre filhos de capitalistas e filhos de proletários. Enquanto os primeiros recebem instruções para exercer papéis de comando e gestão da sociedade, os segundos têm sua formação voltada para a aptidão a execução de trabalhos necessários em determinado tempo histórico. Embora a instituição escolar seja um espaço para a educação que atende tanto à burguesia e gestores quanto ao proletariado, a mera indicação constitucional de que o acesso e permanência ao ensino escolar deve se dar em condições de igualdade jamais significou a existência real dessa igualdade. Ainda que dois indivíduos oriundos de classes sociais diferentes frequentem o mesmo espaço educacional, permanecem distintas as demais relações que permeiam a vida daquele estudante, em função da desigualdade estrutural dessa sociedade.

A respeito das condições do trabalho docente na contemporaneidade, denota-se que o processo de incorporação de modelos gestoriais importados da produção fabril aumentam o volume de responsabilidades e trabalho sobre professores. O certo grau de autonomia que docentes têm na escolha dos conteúdos lecionados (pelo menos até a incorporação da Base Nacional Comum Curricular) “permite” que se realize uma prática didática que tenha um alcance para

além da inevitável reprodução social, e traga elementos de reflexão e crítica que contribuem para a construção de formas de autonomia. Todavia, perante a realidade ampla de condições de trabalho precárias, esforços que vão de encontro à tendência do sistema capitalista e vislumbram a execução de uma atividade dotada de sentido, gratificante e não alienada se tornam cada vez mais exaustivos – não raro o estresse ocupacional e outras doenças laborais atingem estes profissionais.

Em oposição ao trabalho remunerado, o trabalho voluntário é apresentado no discurso oficial de instituições do chamado terceiro setor como um trabalho pessoalmente gratificante, com a promessa de transformação da sociedade por meio das pequenas ações, e que enaltece valores moralistas. Como apresentado nesta pesquisa, as transformações do capitalismo contemporâneo absorveram o voluntariado como um novo mercado a ser explorado, por meio dos selos de responsabilidade empresarial, por exemplo.

A disponibilidade para a doação de trabalho por parte de voluntários pressupõe a existência de certo grau de conforto material, tempo livre, e de condições físicas e intelectuais para a realização do trabalho voluntário, o que significa em outras palavras, que a possibilidade de realização de trabalho não pago pode ser considerada um privilégio. A pessoa disposta ao voluntariado, além de não estar cognitivamente, emocionalmente e/ou fisicamente esgotada pelo seu trabalho remunerado (se há), tem garantias consolidadas em relação à estrutura particular de alimentação, moradia, higiene, locomoção e lazer, por exemplo. Por outro lado, é “genuína” e sincera a atitude dos voluntários em querer doar seu tempo e trabalho a uma causa social em que acreditam. A esfera do trabalho voluntário se revela, então, como um espaço heterogêneo e permeado por contradições.

As iniciativas de cursinhos pré-vestibulares populares foram utilizadas como exemplo prático para demonstrar heterogeneidade presente no voluntariado. O estudo aprofundado do caso particular do Projeto de Educação Comunitária Integrar permitiu revelar as diferentes motivações para a realização do trabalho docente voluntário, em uma modalidade de ensino que historicamente é voltada para camadas menos favorecidas da população e procura proporcionar um ensino de fundamentação mais crítica e humanizada. Da motivação pragmática da “experiência didática” à motivação subjetiva justificada por “fundamentos teóricos e ideológicos”, existe invariavelmente um sentido positivo que estimula o voluntariado.

Ao estudar a estrutura do Integrar, percebe-se que este espaço de trabalho, ensino e aprendizagem possibilita maior autonomia e liberdade aos docentes, apesar da proposta de fundo que atrai seu público-alvo: a preparação sistemática para a prova do concurso vestibular com o objetivo de ingresso em instituições de ensino superior. Pelo fato do Integrar se tratar (em si) de uma atividade não mercadológica, este ambiente escolar não é refém de metas de lucratividade ou de elevação da produtividade de trabalhadores, contudo, ainda se encontra sujeito à outras condições estruturais impostas pelo capitalismo, de modo que indiretamente pode atuar a favor da reprodução ampliada do capital. Observou-se que as condições do trabalho ali realizado reduzem o caráter alienante da atividade produtiva (mesmo que não material), permitindo uma relação muito mais consciente do docente com o processo e o resultado de seu trabalho. Nesse sentido, levanta-se a hipótese de que esta condição prática, da possibilidade de realização de um trabalho não alienado, é o principal fator que faz com que docentes sintam, em geral, maior motivação para a realização do trabalho voluntário do que para o trabalho remunerado.

O modo de organização da sociedade capitalista é desde sua gênese permeado por contradições, que vão se complexificando na medida em que o modo de produção também se complexifica. Para além de toda crítica que se possa fazer às condições de vida em tal contexto, é preciso levar em conta que: primeiro, por mais transgressoras que almejem ser, as práticas sociais que ocorrem no âmbito de uma sociedade capitalista são de maneira mais ou menos agressiva, delimitadas pelo modo de organização e da lógica de reprodução ampliada do capital; segundo, é utópico crer que existam modelos perfeitos de sociabilidade e organização social, contudo, é necessária a construção de uma sociedade que não seja pautada na existência de desigualdades sociais e na exploração do trabalho de uns por outros.

A instituição escolar foi historicamente moldada para que atenda às demandas do mercado, formando indivíduos com aptidões que beneficiem o desenvolvimento produtivo. Por uma via o Estado e órgãos internacionais regulamentam quais são os conteúdos curriculares, as metas educacionais, o modelo educacional hegemônico e outros aspectos. Por outra via, a educação foi há tempos incorporada pelo capital enquanto mercadoria, passível de especulação, de barateamento de custos de produção, de precificação, de restrição. Apesar do acúmulo e transmissão de conhecimentos sistematizados ser uma condição

essencial para a perduração da existência humana, é preciso observar que existe um grande direcionamento dos sentidos desses conhecimentos adquiridos e os modos de sua aplicação prática. Em outras palavras, a educação é heterogerida de maneira a conservar um modo de organização que objetiva expansão perpétua da lucratividade.

Se a educação hoje é insuficiente para suprir as necessidades reais das pessoas em múltiplos aspectos, ela certamente tem serventia para a reprodução da sociedade tal como é. Os esforços reformistas trazem como resultado apenas modificações pontuais e/ou efêmeras, e não conquistas que garantem uma transformação real e profunda das condições de vida. Tal cenário vem demonstrar que a existência de modelos de educação que atendam de fato às demandas coletivas depende de uma transformação objetiva e subjetiva da sociedade, tornando-se muito mais palpável em um meio que opere com lógicas diferentes, alheio à ambições de grupos particulares e focado na qualidade de vida global da população.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

ANTUNES, Jadir. Marx diante da crise do capital. In: **Revista de Filosofia Aurora**. Curitiba. p. 509-524. v.23, n.33. jul-dez 2011.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

ANTUNES, Ricardo. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo; SILVA, Maria Aparecida. **O avesso do trabalho**. Expressão Popular, São Paulo: 2010. 2ª edição. p. 13-24

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha:** ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo. Os assalariados no setor de serviços, o "terceiro setor" e as novas formas de trabalho em domicílio. In: \_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho:** Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2003. p. 111-115.

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto: Porto Editora, 2001.

ARANTES, Paulo Eduardo. Esquerda e direita no espelho das ONGs. In: \_\_\_\_\_. **Zero à esquerda**. São Paulo: Conrad, 2004. p. 165-189. Coleção Baderna.

BASSO, I. S.. Significado e Sentido do Trabalho Docente. In: **Cadernos Cedes**. Campinas. n.44, abr 1998. p. 1-7,

BATISTA, Erika. A Dialética da Reestruturação Produtiva: a processualidade entre fordismo, taylorismo e toyotismo. In: **Revista Aurora**. UNESP, Marília. v. 7, n.2, p. 17-34, jan jun 2014. Disponível em:

<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/3848/2876>. Acesso em: 27 mai 2016.

BATISTA, Erika. Fordismo, taylorismo e toyotismo: apontamentos sobre suas rupturas e continuidades. In: **III Simpósio Lutas Sociais na América Latina**, 2008, Londrina/ PR. Anais do III Simpósio, 2008. Disponível em: <http://www.ceap.br/material/MAT26042013171033.pdf>. Acesso em: 27 mai 2016.

BERNARDO, João. **Capital, Sindicatos e Gestores**. São Paulo: Vértice, 1987.

BERNARDO, João. Integração econômica. In: \_\_\_\_\_. **Economia dos conflitos sociais**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 155-218

BERNARDO, João. **Democracia totalitária: teoria e prática da empresa soberana**. São Paulo: Cortez, 2004.

BODGAN e BIKLEN. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Ed. Porto, 1994.

BOMENY, Helena. **Reformas educacionais**. Disponível em: <[http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REFORMAS EDUCACIONAIS .pdf](http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REFORMAS_EDUCACIONAIS.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2017.

BOTTOMORE, Tom (Ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). Art. 206, de 5 de outubro de 1988. **Capítulo III: Da educação, da cultura e do desporto**. Brasília, Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 13 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935. **Lei de Utilidade Pública**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1930-1949/L0091.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/L0091.htm)>. Acesso em: 22 ago. 2016.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diretrizes e Bases Para O Ensino de 1º e 2º Graus**. Brasília, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 19 jul. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998**. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9608.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm)>. Acesso em: 26 nov. 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em: 03 mai 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional da Educação – PNE**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 20 jul. 2016.

CALVET, Felipe Augusto de Magalhães. Os efeitos nocivos da subcontratação de trabalhadores. **Gazeta do Povo**. Curitiba. 08 maio 2014. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/justica-direito/artigos/os-efeitos-nocivos-da-subcontratacao-de-trabalhadores-8xumoc5vkgztv6du5r8rbzsr2>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

CAMPOS, Roberto. A sociedade Civil. **Folha de São Paulo**. São Paulo. 18 abr. 1999. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc18049902.htm>>. Acesso em: 05 maio 2016.

CARVALHO, José Carmelo de. Os cursos pré-vestibulares comunitários e seus condicionantes pedagógicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p.299-326, mai ago 2006.

CARVALHO; FILHO; COSTA. **Cursos pré-vestibulares comunitários**: espaços de mediações pedagógicas. Rio de Janeiro: Ed. Puc-rio, 2008.

CASTRO, Clóves de. **Cursinhos alternativos e populares**: Movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino superior público no Brasil. 2005. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Geografia, Unesp, Presidente Prudente, 2005.

CAV. **A História do Voluntariado no Brasil**. Disponível em: <<http://www.acaovoluntaria.org.br/vipexxonmobil/voluntario-historico.php>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

CAV. **Quer promover o voluntariado na sua empresa?** Disponível em: <<http://acaovoluntaria.org.br/index.php?area=promover>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

CAVALCANTE, Carlos Eduardo et al. Elementos do trabalho voluntário: motivos e expectativas na pastoral da criança de João Pessoa/PB. In: **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**. v.10. n.1. mai 2011. Campo Largo. p. 98-110.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 21ª edição. São Paulo, editora Brasiliense, 1986. Coleção primeiros passos.

COÊLHO, Marília. Escolas de todo país terão base curricular comum. **Jornal do Senado**. Brasília. 26 abr. 2016. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/519440/cidadania2604.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 jun. 2017.



CORRÊA, Ana Elisa; CORDEIRO, Leonardo. **Reorganizar para gerir: o ensino público como indústria**. 8 dez 2015. Disponível em: <<http://www.passapalavra.info/2015/12/107076>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

CREAS (São Paulo). **Legislação pertinente à temática da pessoa com deficiência na especificidade da política de assistência social**. Apostila de capacitação. Disponível em: <[www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/assistencia\\_social/cecoas/AULA\\_2\\_PsD.pdf](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/assistencia_social/cecoas/AULA_2_PsD.pdf)>. Acesso em: 22 ago. 2016.

CUNHA, Márcia Pereira. **Os andaimes do novo voluntariado**. 2005. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Sociologia, Usp, São Paulo, 2005.

CUT, DIEESE. A terceirização no comércio e serviços. In: \_\_\_\_\_. **Terceirização e Desenvolvimento: uma conta que não fecha**. DIEESE/CUT: São Paulo, 2011. p. 45-46.

DIEESE. **A Situação do trabalho no Brasil na primeira década dos anos 2000**. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. São Paulo: DIEESE, 2012

DUARTE, A.; AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves . Trabalho Docente: configurações atuais e concepções. In: **XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, 2007, Porto Alegre. Anais... Niterói/RJ e Porto Alegre/RS: ANPAE e UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007. p. 1-25. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/03.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/03.pdf). Acesso em: 13 jul 2016.

ENGELS, Friederich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro : Bertand Brasil. 1991.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do Trabalho: Escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 13-29.

ESTADÃO. Seguradora de automóveis: setor entra no foco das empresas. **Estadão Pequenas e Médias Empresas**. São Paulo. 30 maio 2016. Disponível em: <<http://pme.estadao.com.br/noticias/noticias,setor-entra-no-foco-das-empresas,20000000030,0.htm>>. Acesso em: 31 maio 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Alienação. In: \_\_\_\_\_. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FONTES, Virgínia. Sociedade civil, classes sociais e conversão mercantil-filantrópica. In: **OSAL - Observatório Social de América Latina**. Ano VII nº 19. CLACSO (Conselho Latinoamericano de Ciencias Sociales). Buenos Aires, jan-abr 2006. p. 341-350

FRANÇA FILHO, Genauto Carvalho de. Definindo gestão social. In: SILVA JUNIOR, Jeová Torres et al (Org.). **Gestão Social: Práticas em debate, teorias em construção**. Juazeiro do Norte: Laboratório Interdisciplinar de Estudos em Gestão Social/ufce Campus Cariri, 2008. p. 27-37. Disponível em: <[http://gestaosocial.paginas.ufsc.br/files/2011/07/Livro-1-ColeçãoEnapegsV1\\_GestãoSocialPraticasDebatesTeoriasConstrução.pdf](http://gestaosocial.paginas.ufsc.br/files/2011/07/Livro-1-ColeçãoEnapegsV1_GestãoSocialPraticasDebatesTeoriasConstrução.pdf)>. Acesso em: 8 ago. 2016.

GARCIA, Joana. Dilemas e contradições dos novos modelos de ação social. In: **VIII Congresso Luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra, 2004.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 45-59.

IBGE. **Recomendações sobre estatísticas do trabalho - 19ª CIET**. Rio de Janeiro: Apresentação, 2013. 28 slides, color. Disponível em: <[http://ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/sipd/decimo\\_terceiro\\_forum/13\\_forum\\_sipd\\_19\\_CIET.pdf](http://ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/sipd/decimo_terceiro_forum/13_forum_sipd_19_CIET.pdf)>. Acesso em: 24 jun. 2016.

IBGE. **Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por sexo - Brasil - 2007/2015**. Disponível em: <<http://brasilensintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-10-anos-ou-mais.html>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

IBOPE. **Pesquisa Voluntariado no Brasil**. Brasil: Apresentação de Slides, 2011. Color. Encomendada pela Rede Brasil Voluntários.

INTEGRAR. **Nossa história**: Educação feita com paixão. Disponível em: <<https://www.projetointegrar.org/integrar/>>. Acesso em: 8 dez. 2016.

INTEGRAR. **Apoiadores**. Disponível em: <<http://www.projetointegrar.org/apoie-o-projeto-integrar/apoiadores/>>. Acesso em: 4 jan 2017..

IVA - INSTITUTO VOLUNTÁRIOS EM AÇÃO. **Manual para capacitação inicial do voluntário**. Florianópolis: Manual, 2010. 23 slides, color.

INEP. **O que é o IDEB**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

INEP. **Sinopse estatística da educação superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 03 mai 2017.

LEITE, Otto João. **Professores ou Proletários? A Escola como fábrica**. 13 abr 2009. Disponível em: <<http://www.passapalavra.info/2009/04/2589>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

LEO; SILVIA. **Sem futuro: reestruturação produtiva na escola**. 22 nov 2016. Disponível em: <<http://passapalavra.info/2016/11/109963>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

MARCASSA, Luciana Pedrosa. **Movimentos e ideias sobre educação comunitária no Brasil**: Matrizes filosóficas e desdobramentos

históricos no século XX. 2009. 322 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Unicamp, Campinas, 2009.

MACHADO, M. R. L. ; FIDALGO, F. S. R. . **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC): uma abordagem crítica**. In: IV SENEPT - Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 2014, Belo Horizonte. Anais do IV SENEPT. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2014.

MARTINS, Francini. **Quando os “degradados” se tornam “favoritos”**. 2013. 193 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

MARX, K, Engels, F. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo, Abril Cultural, 1984.

MARX, K. Processo de trabalho e processo de valorização. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do Trabalho: Escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2013a. p. 31-58.

MARX, K. Salário, preço e lucro. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do Trabalho: Escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2013b. p. 59-100

MARX, K. Trabalho estranhado e propriedade privada. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do Trabalho: Escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2013c. p. 139-156. (Fragmento do final dos manuscritos econômicos e filosóficos)

MARX, K. Trabalho produtivo e trabalho improdutivo. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do Trabalho: Escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2013d. p. 125-138. (Retirado do capital, livro I, capítulo VI (inédito))

MARX, Karl. **Teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico**. 2. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1987. v. 1 (Livro 4 de O Capital)

MEC (Ministério da Educação). **IDEB - Resultados e metas.**

Disponível em:

<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=4954221>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

MEDEIROS, Marcelo. A trajetória do Welfare State no Brasil: Papel redistributivo das políticas sociais dos anos 1930 aos anos 1990. In: IPEA. **Texto para discussão nº 852.** Brasília: Ipea, 2001. p. 27p.

Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/2058>>.

Acesso em: 25 ago 2016.

MITRULIS, Eleny. PENIN, Sônia. Pré-vestibulares alternativos: da igualdade à equidade. In: **Cadernos de Pesquisa.** v. 36 n. 128. p. 269-298. mai – ago 2006.

MONIZ, A. ARAUJO, T. Trabalho voluntário em saúde: auto-percepção, estresse e burnout. In: **Interação em Psicologia.** n. 10. v. 2. Curitiba, jul-dez 2006. p. 225-243

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Em guarda contra o perigo vermelho. O anticomunismo no Brasil (1917-1964).** São Paulo: Perspectiva, 2002.

NASCIMENTO, Alexandre do. Universidade e cidadania: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares. **Lugar Comum**, Rio de Janeiro, v. 0, n. 17, p.45-60, set. 2001. Disponível em:

<[http://uninomade.net/wp-content/files\\_mf/113003120949LugarComum\\_17\\_compelto.pdf](http://uninomade.net/wp-content/files_mf/113003120949LugarComum_17_compelto.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2017.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. A feminização no mundo do trabalho: entre a emancipação e a precarização. In: ANTUNES, Ricardo; SILVA, Maria Aparecida. **O avesso do trabalho.** Expressão Popular, São Paulo: 2010. 2ª edição. p. 199-234

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Educação e Sociedade** nº89. Set/dez de 2004. p. 1127-1144.

OLIVEIRA, Dalila de Andrade. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In:

\_\_\_\_\_ (org). **Política e trabalho na Escola**. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 1999. p. 69-97.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Voluntariado**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/vagas/voluntariado/>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

PASSA PALAVRA. **Goiás: os efeitos da terceirização nas condições de trabalho do professor**. 1 dez 2015. Disponível em: <<http://www.passapalavra.info/2015/12/107022>>. Acesso em: 31 maio 2016.

PEDROSA, Mário. **A Opção Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966a.

PEDROSA, Mário. **A Opção Imperialista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966b.

PIUNTI, Juliana; OLIVEIRA, Rosa Maria de. Processos de socialização: diferentes aprendizagens em um curso pré-vestibular popular. **Periódico do Programa de Pós-graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 30, p.383-397, jul-dez. 2010.

PRAGMATISMO POLÍTICO. **O que podemos aprender para 2016 com os estudantes secundaristas de SP**. 21 jan 2016. Disponível em: <<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2016/01/o-que-podemos-aprender-para-2016-com-os-estudantes-secundaristas-de-sp.html>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

PRO dia nascer feliz. Direção de João Jardim. S.i.: Flávio Tambellini, 2005. (89 min.), color.

RAMOS, S. P.; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza . Gestão do Voluntariado: Um Panorama dos Estudos Realizados no Brasil. In: **XVIII SemeAd Seminários em Administração**, 2015, São Paulo. FEA – USP.

REIS, Eduardo et al. Docência e exaustão emocional. In: **Revista educação e sociedade**. Campinas, v. 27. n. 94. p. 229-253. jan-abr 2006.

RODRIGUES, Neidson. **Estado, educação e desenvolvimento econômico**. São Paulo: Autores associados : Cortez. 1982.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 2009. 34ª edição.

RONAN. **Pro dia nascer feliz: uma lente sobre a educação**. 24 fev 2010. Disponível em:  
<<http://www.passapalavra.info/2010/02/19335#more-19335>>. Acesso em: 31 maio 2016.

SANLEZ, Ana. Lei do Trabalho, a fratura exposta na França de Hollande. **RTP**. Lisboa. 27 maio 2016. Disponível em:  
<[http://www.rtp.pt/noticias/mundo/lei-do-trabalho-a-fratura-exposta-na-franca-de-hollande\\_n921797](http://www.rtp.pt/noticias/mundo/lei-do-trabalho-a-fratura-exposta-na-franca-de-hollande_n921797)>. Acesso em: 14 jun. 2016.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Editora autores associados. Campinas, 2007a. Coleção memórias da educação.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 12. n. 34. jan-abr 2007b. p. 152-180.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 13-24.

SCOCUGLIA, Afonso. Origens e perspectivas do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p.25-37, jul dez 1999.

SILVA, RONALDA BARRETO. Educação comunitária: além do Estado e do mercado?. In: **Cadernos de Pesquisa**. nº 112. mar 2001. p. 85-97.

SILVEIRA, Fernando Lang da; BARBOSA, Marcia Cristina Bernardes; SILVA, Roberto da. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Uma

análise crítica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, [s.l.], v. 37, n. 1, p.1101-1101, mar. 2015. FapUNIFESP (SciELO).  
<http://dx.doi.org/10.1590/s1806-11173710001>.

SOCIAL GOOD BRASIL. **Voluntários Online**. Disponível em:  
<https://voluntariosonline.org.br/>. Acesso em: 11 abr. 2017.

SOUZA, Sivana Aparecida de. **Educação, trabalho voluntário e responsabilidade social da empresa**: "amigos da escola" e outras formas de participação. 2008. 304 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. USP, São Paulo, 2008.

SOUZA, Silvana Aparecida de. Trabalho voluntário e educação: reflexões sobre formas renovadas de exploração da força de trabalho contratada. In: **32º ANPED**, 2009, Caxambu. Anais... 17p. Disponível em: [http://32reuniao.anped.org.br/trabalho\\_gt\\_09.html](http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_09.html). Acesso em: 12 abr. 2017.

SOUZA, Washington; MEDEIROS, Jássio. Trabalho voluntário: motivos para sua realização. In: **Revista de Ciências da Administração**, v. 14, n. 33. ago 2012. p. 93-102. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8077.2012v14n33p93> Acesso em: 27 set 2015

STEIN, Suzana Albornoz. **O que é trabalho**. São Paulo: editora brasiliense. 1986. Coleção primeiros passos.

TEODÓSIO, Armindo. Voluntariado: entre a utopia e a realidade da mudança social  
 In: **XXIV Encontro da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração - XXXII ENANPAD**, 2002, Salvador. Anais... Rio de Janeiro: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração (ANPAD), 2002. p. 1-14.

TOYOTA MOTOR CORPORATION. **Just-in-Time — Philosophy of complete elimination of waste**. Disponível em: [http://www.toyota-global.com/company/vision\\_philosophy/toyota\\_production\\_system/just-in-time.html](http://www.toyota-global.com/company/vision_philosophy/toyota_production_system/just-in-time.html). Acesso em: 14 jun. 2016.



TUMOLO, Paulo. A educação frente as metamorfoses no mundo do trabalho: uma proposta de método de análise. In: **Revista Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, nº2, p. 156-169, ago/dez. 1997.

TUMOLO, Paulo. Reestruturação produtiva no Brasil – Um balanço crítico introdutório da produção bibliográfica. In: **Revista Educação e Sociedade** p. 71-99. ano XXII, n. 77. dez. 2001

ULYSSEA, Gabriel. Informalidade no mercado de trabalho brasileiro: uma resenha da literatura. In: IPEA. **Texto para discussão nº 1070**. Rio de Janeiro: Ipea, 2005. p. 1-32. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_1070.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1070.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2016.

VALOR. **Trabalho voluntário melhora chances de contratação, diz pesquisa**. 6 ago 2013. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/carreira/3223624/trabalho-voluntario-melhora-chances-de-contratacao-diz-pesquisa>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

VEDOVATO, Tatiana; MONTEIRO, Maria Inês. Perfil sociodemográfico e condições de saúde e trabalho dos professores de nove escolas estaduais paulistas. **Revista da Escola de Enfermagem da Usp**, São Paulo, v. 2, n. 42, p.290-297. 2007.

VIANA, Nildo. Educação, sociedade e autogestão pedagógica. **Revista Urutágua**, Maringá, n. 16, p.37-46, ago./nov. 2008.

WHITAKER, Dulce. Da "invenção" do vestibular aos cursinhos populares: Um desafio para a orientação profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p.289-297, jul dez 2010.

WOOD JUNIOR, Thomaz. Emancipados e órfãos da CLT. **Carta Capital** n. 874. nov. 2015. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/revista/874/emancipados-e-orfaos-da-clt-9733.html>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. In: Revista Perspectiva. Florianópolis, v. 26, n. 1. p. 149-174. jan-jun, 2008.

ZUCCO, Graciele. **O conceito de trabalho produtivo**. 2005. 52 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/121871>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

## APÊNDICE

### A. QUESTIONÁRIO DE PESQUISA<sup>58</sup>

#### **Motivações e contradições do trabalho docente voluntário**

Pesquisa estatística para o Trabalho de Conclusão de Licenciatura em Ciências Sociais pela UFSC.

Graduanda: Luciane Manika Espíndola

Orientador: Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira

Partido da perspectiva crítica de que o trabalho é um esforço realizado de acordo com as necessidades do processo de produção de um modelo organizacional que prioriza o econômico em detrimento do social, conservando na esfera educacional formal uma perspectiva obsoleta e meritocrática do processo de ensino e aprendizagem, emerge o estímulo para pesquisar as motivações do trabalho docente voluntário e suas heterogeneidades: Por que razões educadores e educadoras se disponibilizam para a atividade voluntária em um trabalho social e político de educação, que se realiza como uma jornada de trabalho a mais? Motivações e contradições do trabalho docente voluntário

\*\*\*

- O preenchimento deste questionário demora cerca de quinze minutos, com perguntas acerca do seu contexto socioeconômico, formação, trabalho remunerado e trabalho voluntário;
- Os dados recolhidos serão utilizados para fins estatísticos, de modo que as identidades dos participantes serão mantidas sob sigilo;
- O Trabalho de Conclusão de Licenciatura (TCL) que terá como base esta pesquisa será publicado no repositório institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (<https://repositorio.ufsc.br/>), cujo acesso é livre e aberto a qualquer pessoa.
- para quaisquer dúvidas, entre em contato pelo email: [luhmanika@gmail.com](mailto:luhmanika@gmail.com)

#### **1. Termo de aceite**

→ **Nome (necessário para validação, não será divulgado) \***

<sup>58</sup> Instruções: as questões sinalizadas com asterisco \* são de preenchimento obrigatório; nas questões com opções de resposta em parênteses ( ) deve ser assinalada uma única resposta; as questões com opções de resposta em colchetes [ ] admitem múltiplas respostas; as questões com números entre parênteses (1) representam uma escala na qual se deve assinalar a posição na qual há identificação pessoal, os textos em *itálico* ao longo do questionário fornecem instruções adicionais ao longo do preenchimento.

→ **Ciente das condições apresentadas, você aceita participar desta pesquisa? \***

- Sim
- Não [*neste caso, passar para seção 8. Final*]

## **2. Origens e contexto socioeconômico**

→ **Estado em que nasceu (sigla) \***

---

→ **Profissão da mãe (ou 1<sup>oa</sup> responsável)\***

---

→ **Grau de escolaridade da mãe (ou 1<sup>oa</sup> responsável)\***

- Superior completo
- Superior incompleto
- Técnico completo
- Técnico incompleto
- Médio completo
- Médio incompleto
- Fundamental completo
- Fundamental incompleto
- Não é escolarizada
- Não é alfabetizada
- NA - Não se aplica

→ **Profissão do pai (ou 2<sup>oa</sup> responsável)\***

---

→ **Grau de escolaridade do pai (ou 2<sup>oa</sup> responsável) \***

- Superior completo
- Superior incompleto
- Técnico completo
- Técnico incompleto
- Médio completo
- Médio incompleto
- Fundamental completo

- Fundamental incompleto
- Não é escolarizado
- Não é alfabetizado
- NA - Não se aplica

→ **Estado civil** \*

- Solteiro/a
- Em relação estável
- Em relação estável de dois anos ou mais

→ **Tem filhos/as?** \*

- Não
- Sim, apenas um
- Sim, dois ou três
- Sim, quatro ou mais

→ **Além de filhos/as, é financeiramente responsável por outros dependentes? (cônjuge, pais, familiares, etc) \***

- Não
- Sim, uma pessoa
- Sim, duas ou três pessoas
- Sim, quatro pessoas ou mais

→ **Fontes de renda atuais** \*

- Docência em instituição pública
- Docência em instituição particular
- Aulas particulares fora de instituição de ensino (trabalho docente autônomo)
- Bolsa de pesquisa ou similares
- Emprego fora da área da docência
- Empréstimo
- Locação de imóvel
- Aposentadoria
- Recebe doação de familiar
- Outro: \_\_\_\_\_

→ **Local de residência atual (cidade/bairro) \***

---

→ **Esta residência é...** \*

- Própria - quitada
- Própria - estou pagando
- Alugada
- Empréstada ou cedida
- Outro: \_\_\_\_\_

→ **Formas de transporte mais utilizadas no deslocamento para o trabalho \***

- Vou a pé
- Bicicleta
- Moto
- Carro
- Ônibus
- Outro: \_\_\_\_\_

→ **Você pratica atividades desportivas com regularidade?**

- Sim, uma vez por semana
- Sim, duas ou três vezes por semana
- Sim, quatro ou mais vezes por semana
- Não

→ **Você costuma realizar atividades de lazer?**

- Sim, uma vez por semana
- Sim, duas ou três vezes por semana
- Sim, quatro ou mais vezes por semana
- Não

### **3. Formação e atuação profissional**

→ **Formação na educação básica (ensino fundamental e médio) \***

- Exclusivamente em instituição pública
- Exclusivamente em instituição privada
- Maior parte em instituição pública
- Maior parte em instituição privada

→ **Estudou em algum curso preparatório para o vestibular?  
Qual(is)? \***

\_\_\_\_\_

→ **Idade de ingresso no ensino superior \***

---

→ **Ano de conclusão da graduação (ou ano previsto, se estiver cursando o ensino superior) \***

---

→ **Habilitação \***

Bacharelado

Licenciatura

Bacharelado e licenciatura

Estou cursando o ensino superior

Não possuo formação no ensino superior, e não estou cursando

→ **Curso de formação superior (e especialização, se houver) \***

---

→ **Instituição em que realizou/ realiza a formação no ensino superior \***

---

→ **A docência foi sua a primeira escolha de carreira profissional? \***

Sim

Não

→ **Possui quanto tempo de atuação como docente? (em anos) \***

---

→ **Em educação, você tem preferência por alguma corrente teórica, didática e/ou pedagógica? Qual(is)? \***

---

→ **Atualmente, seu trabalho remunerado principal é a docência? \***

Sim

Não [*neste caso, ignorar a seção 4. Jornada de trabalho docente remunerado*]

→ Além do trabalho em educação, que outras funções empregatícias desempenha ou já desempenhou? (destaque as de maior duração) \*

---

---

---

**Considera-se profissionalmente realizado/a com o trabalho remunerado atual? \***

Plenamente realizado/a ( 1 ) ( 2 ) ( 3 ) ( 4 ) ( 5 ) ( 6 ) Não realizado/a

**Você realiza trabalho doméstico? (limpeza e manutenção cotidiana da casa) \***

- ] Sou inteiramente responsável pelo trabalho doméstico da minha casa
- ] Realizo parte das funções
- ] Uma pessoa contratada realiza este trabalho
- ] Outro membro da família realiza este trabalho
- ] Outro: \_\_\_\_\_

#### **4. Jornada de trabalho docente remunerado**

Não considerar as formas de trabalho voluntário

→ Em que instituição(ões) trabalha atualmente e qual o bairro em que se localiza(m)? \*

Por exemplo: Colégio de aplicação da UFSC – Trindade

---

---

---

→ Considerando todas as instituições em que exerce trabalho docente remunerado, qual a carga horária contratual em horas/aula semanais? \*

---

→ No total, leciona para quantas turmas em seu trabalho remunerado? \*

---

→ Totalizando quantos alunos e alunas, aproximadamente? \*

---



→ **Quantas aulas de conteúdos diferentes ministra no seu emprego formal? \***

Contar o número de aulas diferentes que planeja durante a semana

- Apenas uma
- Duas ou três
- Quatro ou cinco
- Seis ou mais

→ **Em escala, você sente maior motivação para o trabalho remunerado ou para o trabalho voluntário? \***

Trabalho remunerado ( 1 )( 2 )( 3 )( 4 )( 5 )( 6 )( 7 ) Trabalho voluntário

### **5. Trabalho voluntário**

→ **Já participou ou participa de outras iniciativas de voluntariado, além do Integrar? \***

- Sim
- Não

→ **Se sim, em que instituições e por quanto tempo aproximadamente?**

Por exemplo: APAE Florianópolis - 5 meses

---



---



---

→ **Quais são as suas motivações para a realização do trabalho voluntário? \***

---



---



---

### **6. Inserção e participação no Integrar**

→ **Como conheceu o projeto Integrar? \***

- Sou um membro fundador
- Por meio de um membro fundador
- Fui aluna/o do projeto
- Uma pessoa conhecida me contou sobre o projeto
- Pela internet ou outros meios de comunicação

( ) Outro : \_\_\_\_\_

→ **Em que ano conheceu o projeto? \***

- ( ) Conheci este ano (2016)
- ( ) 2015
- ( ) 2014
- ( ) 2013
- ( ) 2012
- ( ) 2011
- ( ) Sou membro responsável pela criação do projeto

→ **Há quanto tempo atua como educador/a no Integrar? \***

- ( ) Comecei este ano (2016)
- ( ) Desde 2015
- ( ) Desde 2014
- ( ) Desde 2013
- ( ) Desde 2012
- ( ) Desde 2011

→ **Atualmente, você faz parte do GESTUS?**

- ( ) Sim
- ( ) Não, mas já participei
- ( ) Não, nunca participei

→ **Atualmente, possui algum cargo administrativo no Integrar? \***

- ( ) Sim
- ( ) Não

→ **Se sim, há quanto tempo?**

---

→ **Que disciplina(s) ministra no Integrar? \***

---

→ **Em estimativa, qual a carga horária semanal média de trabalho que exerce no Integrar? \***

- ( ) Até 3 horas
- ( ) De 4 a 6 horas
- ( ) De 7 a 9 horas

- De 10 a 12 horas
- De 13 a 15 horas
- De 16 a 18 horas
- 19 horas ou mais

→ **Atualmente, você recebe algum tipo de auxílio financeiro ou ajuda de custo referente ao seu trabalho no Integrar?**

- Sim
- Não

### **7. Aspectos de concepções políticas**

→ **Como considera seu posicionamento político? \***

Esquerda ( 1 ) ( 2 ) ( 3 ) ( 4 ) ( 5 ) ( 6 ) ( 7 ) Direita

→ **Considera que a sua visão política influencia no trabalho docente? \***

- Sim
- Não

→ **Considera que a sua visão política influencia nas suas escolhas pessoais e atitudes cotidianas? \***

- Sim
- Não

→ **Possui filiação ou afinidade com algum partido político?**

- Sim
- Não

→ **Qual/quais?**

---

→ **Participa de algum movimento social ou organização política?**

- Sim
- Não

→ **Qual/quais?**

---

**8. Final**

Obrigada pela participação!

**Espaço aberto para comentários e/ou relatos:**

---

---

---