

## **PRECARIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE: REFLEXOS DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO SETOR EDUCACIONAL**

Eixo: Marxismo, educação e luta de classes; desafios históricos e urgências contemporâneas

Tony Lucas Vieira dos Santos<sup>1</sup>  
Aline Soares Nomeriano<sup>2</sup>  
Ana Paula Lima Santos<sup>3</sup>

### **Resumo**

As transformações no mundo do trabalho, que emergiram a partir da década de 1970, não ficaram restritas aos processos produtivos; o setor educacional também sofreu um forte impacto. Assim, o presente artigo tem por objetivo analisar a influência da flexibilização do âmbito laboral na precarização do trabalho docente. Para tanto, de maneira breve, discorre-se sobre os processos históricos de reestruturação do capital, desde o taylorismo-fordismo até a implementação do modelo toyotista; em seguida, discute-se acerca dos reflexos da lógica neoliberal no mundo do trabalho. Buscou-se, também, esclarecer alguns questionamentos decorrentes dessas transformações, tais como: a) Qual a real intenção de organismos internacionais, como o Banco Mundial, no que se refere à educação dos países periféricos? b) Quais as consequências da flexibilização educacional na profissão docente? Face a isto, o presente estudo baseou-se em pesquisa bibliográfica, referenciada em estudos de cunho marxista.

**Palavras-chave:** Reestruturação produtiva. Neoliberalismo. Profissão docente.

### **Abstract**

The transformations in the world of work that emerged from the 1970s, were not restricted to production processes; the educational sector also suffered a heavy impact. Thus, this article aims to analyze the influence of the flexibility of labor in the precarization of teaching profession. To do so, briefly, it talks about the historical processes of restructuring of capital from Taylorism-Fordism until implementation of the toyotist model; then, we discuss about the consequences of the neoliberal logic in the world of work. We sought to also clarify some issues arising from these changes, such as: a) What is the real intention of international organizations like the World Bank with regard to the education of peripheral countries? b) What are the consequences of educational flexibility in the teaching profession? In view of this, the present study was based on a literature review, referenced in studies of Marxist slant.

**Keywords:** Productive restructuring. Neoliberalism. Teaching profession.

---

<sup>1</sup> GP Educação, Marxismo e Ontologia - UFAL

<sup>2</sup> GP Educação, Marxismo e Ontologia - UFAL

<sup>3</sup> GP Educação, Marxismo e Ontologia - UFAL

## **Introdução**

Após a crise estrutural do capital iniciada na década de 1970, o mundo do trabalho passou por uma reestruturação expressa na sobreposição do padrão taylorista/fordista, pautado na produção padronizada e em massa, pelo modelo toyotista, que introduziu o conceito de produção flexível e de trabalhadores polivalentes ou multifuncionais.

Tal processo influenciou de forma significativa o setor educacional, através da implantação das propostas neoliberais na educação dos países capitalistas periféricos, sob o comando de organismos internacionais, dentre os quais, o Banco Mundial tem um destaque especial. Por conseguinte, cabe-se analisar os impactos da “flexibilização” educacional na profissão docente.

Para tanto, organizamos o presente texto começando por caracterizar a passagem do taylorismo-fordismo ao toyotismo; em seguida, analisamos os reflexos da lógica neoliberal no mundo do trabalho; na sequência e por fim, tratamos da influência do Banco Mundial na educação brasileira, e da forma como a reestruturação produtiva na educação vem precarizando ainda mais o trabalho docente.

### **1. Taylorismo-fordismo, reestruturação produtiva e toyotismo**

A revolução industrial que iniciou-se em meados do século XVIII na Inglaterra propiciou uma série de mudanças de cunho social, econômico e ideológico na sociedade. Tais transformações foram cruciais para a consolidação definitiva do sistema capitalista, que tem como essência o acúmulo de capital por parte da burguesia, que é a classe dominante. E para o cumprimento desse desígnio, não parece existir nenhuma barreira política, ética ou moral, que impeça o proletariado de ser reduzido a uma mera força de trabalho.

Esse período, que ficou caracterizado pelo surgimento das fábricas, foi indispensável para o progresso tecnológico e produtivo que revolucionou as formas de produção das mercadorias, através do estabelecimento da produção em série e em larga escala, e da otimização dos meios de produção; ou seja, esses avanços tecnológicos vieram junto com a expansão da produção da riqueza e da exploração sobre o trabalho, através da maquinaria e outras inovações.

Todas essas características se constituíram como a essência do pensamento do engenheiro americano Frederick Taylor – conhecido como o pai da Administração Científica

– que utilizou os princípios da chamada Organização Racional do Trabalho (ORT)<sup>4</sup>, pautada na extrema especialização de tarefas e na fragmentação do trabalho, uma vez que cada operário só desempenhava uma função no processo produtivo. Esse mecanismo, também passou a ser usado como base para a distribuição dos salários, já que cada um ganhava segundo o que produzia individualmente; o que acarretava num aumento desmedido da jornada de trabalho individual, que por sua vez contrastava com remunerações baixíssimas:

[...] esse padrão produtivo estruturou-se com base no trabalho parcelar e fragmentado, na decomposição das tarefas, que reduzia a ação operária a um conjunto repetitivo de atividade, cuja somatória resultava no trabalho coletivo produtor de veículos. Paralelamente à perda da destreza do labor operário anterior, esse processo de desantropomorfização do trabalho e sua conversação em apêndice da máquina-ferramenta dotavam o capital de maior intensidade na extração do sobre trabalho. A mais-valia extraída extensivamente, pelo prolongamento da jornada de trabalho e do acréscimo da sua dimensão absoluta, intensificava-se de modo prevalecente a sua extração intensiva, dada pela dimensão relativa da mais-valia [...] (ANTUNES, 2003, p. 37).

O operário explorado cotidianamente continuava a realizar sua inalterável atividade, e sem se dar conta, transformava-se em mais uma “peça” nessa grande “engrenagem”, permanecendo como coadjuvante no “palco” onde a burguesia ocupava o papel principal.

Complementando o Taylorismo, tem-se o Fordismo, que foi um aperfeiçoamento da teoria taylorista. O engenheiro americano e também empreendedor, Henry Ford, assim como Taylor, valorizava a máxima eficiência produtiva e foi destaque de uma época onde o consumo em massa era incentivado<sup>5</sup>. Sendo assim, o fordismo foi projetado para incentivar o alto consumo, alcançando a incrível façanha de produzir dois milhões de carros anualmente, tendo um dos carros mais vendidos da história, o clássico Modelo T, conhecido no Brasil como *Ford Bigode*.

O taylorismo-fordismo perdurou pelos “anos dourados”, entre as décadas de 50 e 60, e tem resquícios até os dias de hoje. Contudo, no início da década de 1970, o trabalho repetitivo, apenas físico e especializado, a produção em massa, dão lugar a um trabalho dito

---

<sup>4</sup> A ORT se fundamenta nos seguintes aspectos: análise do trabalho e do estudo dos tempos e movimentos; estudo da fadiga humana; divisão do trabalho e especialização do operário; desenho de cargos e de tarefas; Incentivos salariais e prêmios de produção; conceito de *homo economicus*; condições ambientais de trabalho, como iluminação, conforto etc.; padronização de métodos e máquinas; supervisão funcional.

<sup>5</sup> Reflexo da política implantada pelo presidente americano John Maynard Keynes, que tinha por objetivo reestruturar a economia americana, após ter passado pela famosa crise de superprodução de 1929, caracterizada por uma oferta de produtos imensamente maior que a demanda. Trata-se do chamado Estado de bem-estar social, *Keynesianismo* ou ainda, *Welfare State* (aparelho estatal que sustentava o modelo produtivo taylorista-fordista) caracterizado por uma intensa política social protecionista e de pleno emprego, especialmente, a partir dos anos de 1940, momento de reconstrução dos EUA e países europeus no pós 2ª Guerra Mundial.

“flexível”; onde o operário, necessita de qualificação e aptidão para desempenhar mais de uma função e trabalhar em equipe, isto é, ser polivalente ou multifuncional. Essas mudanças ocorreram, pois:

Após um longo período de acumulação de capitais, que ocorreu durante o apogeu do fordismo e da fase keynesyana, o capitalismo, a partir do início dos anos 70, começou a dar sinais de um quadro crítico, cujos traços mais evidentes foram: 1) queda da taxa de lucro, dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivavam o controle social da produção. A conjugação desses elementos levou a uma redução dos níveis de produtividade do capital, acentuando a tendência decrescente da taxa de lucro; 2) o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção (que em verdade era a expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital), dado pela incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava. Na verdade, tratava-se de uma retração em resposta ao desemprego estrutural que se então se iniciava [...] (ANTUNES, 2003, p. 29).

Tais alterações na forma de produzir e de organizar o trabalho é o que podemos chamar de “pós-fordismo” ou acumulação flexível do capital, momento onde se efetua a reestruturação produtiva. É nesse novo cenário do final da década de 70, que o Toyotismo (modelo japonês e exemplo maior da acumulação flexível do capital), substitui o taylorismo/fordismo, caracterizando uma produção realizada de acordo com a demanda (enxuta e personalizada), com foco no operário, que neste novo modelo, “participa mais” do processo produtivo, como ressaltam Paulo Netto; Braz (2010):

[...] o toyotismo ganha relevo nas relações de trabalho, inclusive com o forte estímulo ao ‘sindicalismo de empresa’ (ou ‘de resultados’). O capital empenha-se em quebrar a consciência de classe dos trabalhadores: utiliza-se o discurso de que a empresa é sua ‘casa’ e que eles devem vincular o seu êxito pessoal ao êxito da empresa. Não por acaso, os capitalistas já não se referem a eles como ‘operários’ ou ‘empregados’ – agora são ‘colaboradores’, ‘cooperadores’, ‘associados’ etc. (p. 217).

Contudo, o padrão Toyotista não está preocupado com o bem estar dos seus operários, tão pouco, é menos explorador que os modelos produtivos anteriores; pois, seu objetivo foi encontrar uma alternativa econômica que propiciasse o aumento das taxas de lucro que estavam em decadência devido à crise dos anos 70. Face a isto, este modelo foi fruto da necessidade de mudanças que resultassem em uma nova forma de ampliar a produção, na continuidade de acumulação de capital e produção de mais-valia, que são os princípios básicos do sistema capitalista. Como afirma Antunes (2003)

[...] similarmente ao fordismo vigente ao longo do século XX, mas seguindo um receituário diferenciado, o toyotismo reinaugura um novo patamar de intensificação do trabalho, combinando fortemente as formas relativa e absoluta da extração da mais-valia [...] Este se estrutura preservando dentro das empresas matrizes, um número reduzido de trabalhadores mais qualificados, multifuncionais e envolvidos com o seu ideário, bem como ampliando o conjunto flutuante e flexível de trabalhadores com o aumento das horas-extras, da terceirização no interior e fora das empresas, da contratação de trabalhadores temporários etc., opções estas que são diferenciadas em função das condições do mercado em que se inserem. Quanto mais o trabalho se distancia das empresas principais, maior tende a ser a sua precarização (p. 56-7, grifos nossos).

Dessa forma, o Toyotismo apenas aprimora a exploração ao trabalhador (que fica mais sofisticada, agora sobre seu componente intelectual), utilizando-se de um discurso sedutor que prega a flexibilidade e a autonomia para a classe que vive do trabalho; na realidade, a meta principal de elevar o nível produtivo sem que haja a necessidade de um aumento na oferta de empregos, continua mais forte do que nunca.

## **2. Reflexos do neoliberalismo e da ideologia meritocrática no mundo do trabalho**

No final dos anos 70, após o fim da famosa política do bem-estar social (*Welfare State* ou *Keynesianismo*), o neoliberalismo começa na prática (Inglaterra e EUA), se apresentando como a única solução para o colapso iminente do sistema capitalista. Cabe mencionar, que desde 1947, após a Segunda Guerra Mundial, Frederick Hayek e outros economistas liberais, fundaram a chamada Sociedade Mont Pèlerin<sup>6</sup>, a qual tinha a clara proposta de oferecer resistência à política keynesiana, através da articulação e implantação de um novo aparato jurídico-político.

Entre as principais razões para a adoção da ideologia neoliberal, estavam: “a crise dos anos 1970, a incapacidade do Estado de bem-estar social em resolver os graves problemas econômicos gerados pela crise, e a consagração de Frederick Hayek e Milton Friedman, ao receberem, respectivamente em 1974 e 1976, o prêmio Nobel de Economia” (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2004, p. 40). Com isso, o mundo passava por transformações

---

<sup>6</sup> Fundada em 1947, logo após o final da segunda guerra, em Mont Pèlerin, região perto de Montreaux, na Suíça, a sociedade formou-se com o intuito de discutir o modelo de Estado e o destino do liberalismo na teoria e na prática, face a experiência totalitária vivida em países como a Alemanha, Itália e União Soviética. Os princípios defendidos por este grupo, formado inicialmente por historiadores, economistas e filósofos, se baseavam pontualmente na defesa do estado do direito, democracia, liberdade de escolha, liberdade econômica, incluindo um mercado aberto e consequentemente competitivo [...] (COIMBRA, 2001).

econômicas e sociais que eram favoráveis à consolidação desse novo padrão ideológico-político.

Desse modo, se torna indispensável a elucidação do termo “neoliberalismo”, que nada mais é que: “um projeto político, econômico e social de caráter hegemônico que está fundamentado na subordinação absoluta da sociedade ao mercado livre e a não-intervenção estatal” (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2004, p. 44). Posto isso, caracteriza-se como essência desse modelo a destituição do Estado como entidade responsável e reguladora dos processos econômicos e sociais, responsabilizando as próprias leis de mercado e unicamente o indivíduo pelo seu sucesso ou possível fracasso em sociedade.

Assim, o modelo neoliberal enfatiza que a livre concorrência de mercado seria a solução para todos os problemas socioeconômicos existentes, e isso só poderia ser alcançado, através da desestatização e desregulamentação dos setores econômicos; ou seja, praticamente todo o funcionamento da sociedade deveria ser colocado nas mãos da iniciativa privada, que se encarregaria de nivelar a qualidade dos serviços sociais, através da própria concorrência de mercado. Entretanto, o que percebeu-se na realidade, foi uma série de consequências negativas de cunho social:

Agravamento das desigualdades sociais, exclusão e segmentação social; aumento da pobreza e do desemprego; crescimento da miséria, da fome, da marginalidade; desvio crescente de recursos para a especulação; incapacidade crescente de absorção de mão-de-obra e do trabalho humano; incapacidade de recuperar e sustentar ritmos elevados de crescimento. Portanto, as políticas neoliberais e a reestruturação produtiva alteraram de modo significativo a organização da produção, a política de emprego, o mercado de trabalho e os sindicatos (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2004, p. 44).

Evidentemente, foram muitas as transformações no mundo do trabalho advindas do novo padrão neoliberal. Destas, podemos destacar a necessidade do trabalhador se qualificar, intelectual e tecnologicamente, e ser capaz de se submeter a um contínuo processo de aprendizagem. Todavia, como o objetivo principal do capitalismo é a manutenção do lucro irrestrito e para a sua acumulação é necessária a redução dos custos envolvidos nos processos produtivos, o trabalho, da crise dos anos de 1970 para cá, vem sendo tratado, de forma mais intensa, como instrumento para o alcance dos objetivos utilitaristas do sistema do capital.

Dessa forma, a maneira mais eficiente de reduzir os gastos com mão de obra sem que a máxima eficiência produtiva fosse afetada, foi aumentando o ritmo de trabalho e a produtividade do trabalhador, para conseqüentemente, aumentar a produção ao mesmo tempo

em que se reduz o número de empregos formais; ou seja, temos o crescimento da produção de bens e serviços, enquanto os índices de desemprego são intensificados. Esse processo resultou na chamada “flexibilização” das leis trabalhistas, que se tornou a justificativa dos apologistas do neoliberalismo em relação às exigências do novo mundo do trabalho, mas que ocasionou prejuízos imensos à classe trabalhadora. Como afirma Kölln (2010, p. 84):

A flexibilização traz a precarização do trabalho através de suas estratégias como: terceirização, contratos temporários, bancos de horas, redução da jornada de trabalho com redução salarial, tendo como consequências o aumento de desemprego, aumento do subemprego - onde muitas vezes se ganha menos de US\$ 1 por dia -, redução dos postos de trabalho, com o aumento do trabalho informal e maior desamparo na cobertura social, o ingresso, cada vez mais cedo, de crianças no mercado de trabalho – aspecto importante para nosso estudo na área de educação, pois tira o adolescente, e até a criança, cada vez mais cedo dá escola e o impede da possibilidade de um real preparo para seu crescimento como ser pleno.

Com o modo de produção capitalista, o trabalho passa por um processo de “coisificação”, tornando-se uma mercadoria como outra qualquer que pode ser vendida e comprada, dentro de relações estranhadas e alienantes, inerentes ao sistema de exploração do homem pelo homem:

No caso da força de trabalho, o que custa para produzi-la é o indispensável para manter vivo e produzindo o trabalhador: a pouca alimentação, o casebre ou a favela, o transporte barato em ônibus lotados ou caminhões de boias-frias etc. O custo, para o capital, dessa mercadoria chamada força de trabalho é muito menor do que as necessidades humanas do trabalhador (LESSA; TONET, 2008, p. 70).

Retomando a discussão anterior, o modelo neoliberal incorpora como necessário o uso de novos atributos por parte do trabalhador para o benefício próprio do sistema do capital; e firma o preceito de que a qualificação o habilita para a empregabilidade, uma vez que põe como o principal causa do desemprego, a ausência de competências técnicas por parte do indivíduo.

Toda essa isenção do Estado das suas obrigações sociais e essa responsabilização da sociedade pelas suas próprias mazelas, evidencia a ideologia meritocrática<sup>7</sup> que se apresenta

---

<sup>7</sup> O termo Meritocracia surgiu em 1958 e foi cunhado por Michael Young, que publicou um livro intitulado *Levantar da Meritocracia*. A obra de Young apresentava um conteúdo negativo para o termo através de uma narração que retrata uma sociedade na qual as posições sociais são definidas pelo QI e pelo nível de esforço de seus indivíduos. Diferentemente do sentido positivo que a palavra mérito ganhou por seus defensores, no livro ela é usada de forma pejorativa. Michael Young acabou levantando uma questão que é muito comum nos dias atuais, o debate que divide os defensores e os opositores da Meritocracia. Muito embora Young tenha fixado o termo e o solidificado na cultura popular, algo parecido com um sistema meritocrático já havia sido utilizado na

como base de sustentação da lógica neoliberal. Para os defensores da meritocracia, a competitividade rege a sociedade, uma vez que existe uma infinidade de necessidades humanas em meio a recursos limitados. Dessa forma, a sociedade se encarregaria de premiar os indivíduos que se demonstrassem mais capazes ou que se “destacassem” em meio aos demais, indo de encontro ao caráter coletivo da própria sociedade e enaltecendo, portanto, o pensamento individualista.

Analogamente, os meritocráticos creem que existe igualdade de oportunidades para todos os indivíduos; posto isso, a razão para um cidadão não ascender economicamente na sociedade seria a sua própria incapacidade e falta de qualificação. Todavia, essa abordagem tem-se apresentado como paradoxal e incoerente, tendo em vista uma série de fatores denominados de “não-meritocráticos” que se apresentam como impedidores de uma política baseada no mérito puro. Como afirma o seguinte trecho do livro intitulado *The Meritocracy Myth* (O Mito da Meritocracia):

[...] We argue that meritocracy – the idea that societal resources are distributed exclusively or primarily on the basis of individual merit – is a myth. It is a myth because of the combined effects of non-merit factors such as inheritance, social and cultural advantages, unequal educational opportunity, luck and the changing structure of job opportunities, the decline of self-employment, and discrimination in all of its forms (MCNAMEE; MILLER, 2004).<sup>8</sup>

A “fantasia” do progresso individual fomentada pelo neoliberalismo tem servido para intensificar ainda mais a perpetuação das desigualdades sociais, uma vez que essa política defende a diminuição do tamanho do Estado/setor público no atendimento das classes menos favorecidas. Seu maior princípio é a não intervenção estatal, isto é, o Estado mínimo para o social (apesar de continuar máximo para o capital).

Vale ressaltar, que as políticas neoliberais não ficaram restritas ao mundo do trabalho, por esta razão, discorreremos no próximo tópico, sobre as implicações das políticas do Banco Mundial na Educação Brasileira.

### **3. A influência das orientações do Banco Mundial na Educação Brasileira**

---

Antiguidade. Cf. JUNIOR, Gasparetto Antonio. **Meritocracia**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/politica/meritocracia/>> Acesso em: 27 jul 2014.

<sup>8</sup> Tradução livre: [...] Nós sustentamos que é um mito a meritocracia como a ideia de que os recursos da sociedade são distribuídos exclusivamente ou primariamente com base no mérito individual. Ela é um mito por causa dos efeitos combinados de fatores não meritocráticos como herança, vantagens sociais e culturais, oportunidades educacionais desiguais, sorte e a estrutura flutuante das oportunidades de emprego, declínio do emprego por conta própria, e discriminação em todas as suas formas.

Em março de 1990, foi realizada a primeira Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, com a participação de aproximadamente 155 países, entre os quais, estavam a China, Índia, Paquistão, Bangladesh, Brasil entre outros, com o intuito de discutir possíveis soluções para os problemas educacionais desses países, que contavam com taxas alarmantes de analfabetismo, evasão escolar, repetência etc. Esse evento foi patrocinado e coordenado por uma série de instituições, como a UNESCO, BIRD, USAID, BID e UNICEF<sup>9</sup>.

Nesta conferência foi aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos, uma carta-compromisso que estabelecia um prazo de dez anos para a aplicação de diretrizes educacionais patrocinadas pelo Banco Mundial, UNICEF, UNESCO, BID etc., em associação com os governos e ONGS. (FERNANDES NETO, 2009, p. 17).

No Brasil, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que consolidou o modelo neoliberal, optou por seguir as orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos, cujo objetivo era estabelecer o ajuste neoliberal no setor educacional, com o pressuposto de combater os altos índices de analfabetismo e os demais problemas educacionais nos países subdesenvolvidos. Dentre as principais medidas tomadas:

O governo FHC adotou a estratégia de diminuir o tamanho do Estado, redefinindo suas funções em relação aos serviços públicos. Dessa forma, as diretrizes essenciais da nova LDB e da EC n.14, como descentralização administrativa e financeira, prioridade para o ensino fundamental, municipalização, reforma do ensino médio, parceria com a comunidade e empresa, avaliação do desempenho e avaliação do rendimento escolar, estão todas a serviço de desobrigar o Estado em relação à educação e privatizá-la. (FERNANDES NETO, 2009, p. 18).

De acordo com Costa (2009), como reflexo das medidas colocadas em prática pelo governo FHC, ressaltando o corte de mais de 11 bilhões do então FUENDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, e da enorme diminuição da verba para o ensino superior público, houve uma indubitável precarização do ensino básico ao superior, que foi expressa pelo sucateamento das universidades públicas e do ensino público em geral, contrastando com uma expansão indiscriminada do ensino privado.

Todas essas medidas agem em consonância com as propostas do Banco Mundial, que desde os anos 70, intensificou a sua “participação” na política educacional dos países

---

<sup>9</sup> UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura); BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento; USAID – United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos da América para o Desenvolvimento Internacional); BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento; UNICEF - United Nations Children's Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância).

periféricos. Segundo este organismo internacional, o ensino fundamental deve ser prioridade e estruturado de forma racionalizada para que os países subdesenvolvidos possam atingir a sustentabilidade econômica; conceito este, que juntamente com o termo “equidade”, acabou por substituir a ideia de “igualdade”, que fazia parte da concepção anterior do Banco, e que indicava algo possível para esses países periféricos:

Este novo conceito tende a admitir a desigualdade no processo de desenvolvimento. Nesse sentido, o termo equidade seria mais apropriado. A equidade se restringe, então, à ação individual e não provém do poder coletivo que garantiria a igualdade entre os homens. Depende, portanto, do desempenho de cada um, da competência de cada “cidadão” para lutar, sobreviver e ocupar seu espaço nessa sociedade. É com esse propósito que a educação fundamental funcionaria como instrumento na obtenção de resultados individuais (RABELO, 2006, p. 221).

Seguindo o mesmo raciocínio, segundo Silva; Gentili (1999), a reestruturação educacional advinda do neoliberalismo pode ser definida como a “*mcdonalização* da escola”, posto que as instituições escolares, a partir de então, são comparadas às organizações empresariais e passam a subordinarem-se aos padrões produtivos, que sempre foram exclusivos do meio empresarial; e portanto, não adequados à organização escolar pública.

Conforme a lógica neoliberal, a educação deve ser tratada como uma mercadoria/bem econômico necessário ao êxito do capitalismo, e não como um *bem social*, que deveria ser universal e fornecido gratuitamente para todos os indivíduos. Isso acaba por transferir as discussões educacionais do meio político-social para o âmbito do mercado, o que corrobora para uma visão deturpada do “produto final” da educação que é a geração de conhecimento; passando a absorver todas as características de uma mercadoria, processo este, que já era comum no sistema capitalista e foi intensificado. Isso acaba refletindo em mudanças de cunho pedagógico e social na educação, como afirmam Silva; Gentili (1999):

Essa visão da educação e da escola como mercado onde se confrontam provedores de um serviço, de um lado, e consumidores, de outro, a exigirem a qualidade de um produto, não constitui apenas uma teorização social inadequada, mas também uma visão político-pedagógica bastante questionável. Ao transformar a esfera pública da discussão sobre os fins e objetivos da sociedade em uma esfera privada de reivindicação em torno de questões de consumo [...] constrói um espaço pedagógico no qual essas noções tenderão a produzir precisamente esse tipo de indivíduo e de sociedade. Um ideal de gerência se transforma, assim, também num ideal pedagógico e social. Mais uma vez, um meio aparentemente neutro e técnico tem efeitos pedagógicos, políticos e sociais. O *ethos* da Qualidade Total vai produzir, pedagogicamente, precisamente o indivíduo econômico pressuposto do modelo de mercado. Ou seja, o modelo da Qualidade Total tende a produzir uma pedagogia, uma educação – e um indivíduo – de uma

‘qualidade’ específica, mas se trata, evidentemente, mais de uma qualidade a ser questionada do que reivindicada (SILVA; GENTILI, 1999, p. 175).

Como afirma Rabelo (2006), a ação do Banco Mundial tornou-se ‘vitoriosa’ na efetivação do seu plano de Educação para Todos, não só no Brasil, como em toda a América Latina. Vale ressaltar, que esta ação não se concretizou apenas no âmbito econômico, ou seja, na concessão de empréstimos aos países periféricos capitalistas, mas também no aspecto ideológico, e principalmente nas políticas educacionais brasileiras, nas quais o ensino fundamental é o mais apropriado para os filhos da classe trabalhadora. A autora também adverte que os acordos internacionais intermediados pelo Banco Mundial não visam sanar as injustiças sociais provocadas pelo próprio sistema do capital, mas apenas amenizá-las, na tentativa de passar pelas últimas crises econômicas, evidenciadas no final do século XX, com as quedas contínuas das taxas de lucro.

#### **4. Reestruturação produtiva na educação: a precarização do trabalho docente**

As mudanças que ocorreram no mundo do trabalho não se restringiram à esfera da produção. Segundo Souza (2009), métodos como a racionalização do processo de trabalho e a super-exploração do trabalhador, atingiram também, e com grande impacto, os serviços públicos, como a educação:

Um conjunto de medidas, cuja essência se resume em reduzir os investimentos públicos na educação, transferir o máximo de recursos possível para o capital privado e, é lógico, aumentar a exploração e o controle do governo, através da burocracia escolar, sobre os professores para garantir o cumprimento integral de metas pré-estabelecidas pelo próprio governo, fazendo com que seja possível, através de um verdadeiro ‘milagre de multiplicação’ de recursos ou ‘choque de gestão’, atender mais pessoas na escola com a mesma quantidade de recursos ou mesmo com um investimento menor (SOUZA, 2009, p. 119).

A lógica é nos levar a pensar que não são necessárias mais verbas para a educação, que o problema está no professor e na falta de aproveitamento dos recursos existentes. Ou seja, coloca-se a culpa na “ineficácia” das escolas e dos professores. Ao mesmo tempo, estimula-se, por meio da “gestão democrática”, passar toda a responsabilidade para o professor e a escola. O professor passa a ser o único responsável pela aprendizagem dos alunos, independente das suas condições de trabalho:

O professor como operário do ensino, deverá ser também multifuncional, ou seja, realizar ao mesmo tempo várias tarefas [...] e atender ao maior número possível de alunos. É a ‘pedagogia diferenciada’: fornecer formação

individualizada, *a la carte* – um cardápio de situações de aprendizagem – aos alunos [...] cabendo ainda ao infeliz docente a realização de vários outros papéis simultaneamente [...] tratar da afetividade dos alunos, alfabetizá-los quando for o caso, dominar/libras e braile, além de ser capaz de intervir clinicamente. Isso mesmo, diagnosticar e tratar certas deficiências nos pimpolhos [...] como propõe Phillippi Perrenoud [...] (SOUZA, 2009, p. 122).

O processo de reestruturação da base produtiva é transferido do setor privado para a educação pública; e a forma de gerir a escola pública deverá ser a mesma da lógica privada, a começar pelos termos usados: ‘gestão’, ‘eficiência’, ‘produtividade’. O que se vê é a forma de conduzir as empresas sendo transportada para as instituições educacionais.

Some-se a isso, o fato de que a formação inicial nos cursos de licenciatura está cada vez mais esvaziada de conteúdo, fragmentada, pragmática, simplista e aligeirada, dada à política de formação de professores que tem privilegiado a diversidade de instituições formadoras e da própria formação. Além disso, o professor, desde o início de sua formação, é orientado a “ensinar tão somente o necessário para os trabalhadores atuarem de forma competente no mundo de produção. A principal mediação pela qual os alunos estabelecem uma relação com os professores, que é o conhecimento, fica secundarizada” (ROSA, 2011, p. 07).

Esse despreparo didático, também faz parte da alienação do trabalho docente, uma vez que o professor não tem o devido acesso a um conhecimento pedagógico abrangente:

[...] se fizermos uma comparação, constataremos que a alienação do produto e do processo de trabalho ocorre simultaneamente no trabalho do professor, pois ainda durante sua formação ele é destituído dos conhecimentos sobre o processo de trabalho - os conhecimentos pedagógicos - e dos conteúdos do trabalho - os conhecimentos específicos de cada área de conhecimento. (COSTA, 2009, p. 74).

Seguindo a mesma reflexão, a instrumentalização do trabalho do professor, inspirada claramente no modelo flexível de produção do capital, também se reflete nos processos de departamentalização do ensino, burocratização, incentivo às especializações e ao modelo tecnicista, que acabam desenvolvendo indivíduos portadores de um conhecimento fragmentado e unilateral.

A redução da qualidade dos serviços educacionais prestados à população limita a formação escolar às habilidades de escrita e leitura e transforma, de uma vez por todas, a escola num lugar de formação de mão de obra barata que atenda às demandas do capital. Isto, quando se consegue esse feito, pois como chama atenção Costa (2009, p. 20):

Os alunos não têm se apropriado satisfatoriamente dos conhecimentos escolares: não desenvolvem o raciocínio aritmético e matemático e, assim, não aprendem as quatro operações fundamentais; não dominam corretamente a leitura e a escrita e saem da escola sem um domínio sólido da língua portuguesa; não desenvolvem o raciocínio científico propiciado pelo estudo das ciências fisio-biológicas; não se preparam para o trabalho, nem tampouco para o vestibular [...].

Mesmo no ensino superior, sob a influência do Positivismo<sup>10</sup>, o trabalho intelectual docente, essencialmente subjetivo, torna-se algo mensurável, e passa a ser determinado por princípios objetivos, como a quantidade de artigos publicados, apresentação de trabalhos em eventos científicos, avaliações de desempenho etc.; além disso, a maioria das pesquisas são limitadas por prazos rigorosamente estabelecidos e obrigadas a demonstrar resultados concretos.

Em outras palavras, a educação, do nível básico ao superior, é estruturada a partir de uma lógica muito similar ao modelo fabril, pautada nos princípios da racionalidade instrumental, objetividade e competitividade, onde o trabalho do professor passa a ser tratado como parte de um “jogo”, onde todos são forçados a darem o máximo de si para conseguirem maiores pontuações.

Ou seja, o profissional docente, que tem seu conhecimento como meio de trabalho, executa um trabalho imaterial ou intelectual, sofre com os processos de exploração, incluindo a sobrecarga de trabalho e baixa remuneração, tanto quanto sofreu - e ainda sofre - um operário do “chão” da fábrica. Isso tudo culmina para uma forte precarização do trabalho desta categoria:

A precarização diz respeito às condições de trabalho na qual esta categoria encontra-se submetida, pois o que percebemos na conjuntura atual é que com a expansão da escolarização principalmente no século XX, as demandas para o ensino aumentaram, mas em contrapartida percebemos que não houve melhorias da infraestrutura das escolas, dos materiais didáticos, dos salários dos professores. Em contrapartida, o número de alunos em sala aumentou o que torna o trabalho mais duro e doloroso (REIS, 2011, p. 09).

Os professores deveriam ser agentes transformadores da sociedade, pois como afirma Orso (2008, p. 62), “cabe ao professor, por meio do trabalho que realiza [...] ajudar ao aluno

---

<sup>10</sup> Herdado do filósofo francês Auguste Comte (1798-1857), o positivismo admite apenas o que é real, verdadeiro, inquestionável, aquilo que se fundamenta na experiência. Deste modo, a escola deve privilegiar a busca do que é prático, útil, objetivo, direto e claro. Os positivistas se empenharam em combater a escola humanista, religiosa, para favorecer a ascensão das ciências exatas. As ideias positivistas influenciaram a prática pedagógica na área das ciências exatas, influenciaram a prática pedagógica na área de ensino de ciências sustentadas pela aplicação do método científico: seleção, hierarquização, observação, controle, eficácia e previsão (ISKANDAR; LEAL, 2002, p. 03).

transitar do estado de consciência alienada para a superação de seu estado de classe; servir de ponte entre a realidade atual e a que se quer construir”. Ao contrário, os docentes são usados como instrumento para a perpetuação da alienação, sendo “peça” indispensável ao Estado burguês para a manutenção da lógica capitalista em vigor.

### **Considerações finais**

Através do percurso analítico desenvolvido no decorrer deste trabalho, constatou-se que um dos intuitos dos organismos internacionais (representantes do capitalismo desenvolvido) em relação à educação nos países periféricos, é contribuir para a precarização do ensino de nível básico e superior, ao formar indivíduos possuidores de um conhecimento fragmentado, que se somarão ao grande contingente de mão de obra subqualificada e, portanto, barata; dessa forma, tais países continuarão sempre na mesma posição dependente e subordinada em relação ao capitalismo central, o que atenderá de forma irrestrita aos anseios desse sistema econômico.

No que tange à profissão docente propriamente dita, é visível a precarização nesse setor, começando pela atual política de formação inicial (cursos de licenciatura), que tem contribuído para a geração de profissionais cada vez mais pragmáticos e simplistas, até a falta de estrutura e as péssimas condições de trabalho.

Nesse sentido, a luta da categoria docente em defesa da educação estatal, pública, gratuita, de qualidade e laica em todos os níveis deve ser hoje, mais do que nunca, parte das bandeiras de mobilização de toda a classe trabalhadora contra o domínio do capital.

### **Referências**

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. Ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2003.

COIMBRA, Márcio C. The Mont Pélerin Society. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, II, n. 5, maio 2001. Disponível em: <[http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=5770](http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=5770)> Acesso em: 27 jul 2014.

COSTA, Áurea. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: COSTA, Áurea *et al* (Orgs.) **A proletarização do professor** - neoliberalismo na educação. São Paulo: Sundermann, 2009.

FERNANDES NETO, E. O fracasso dos planos neoliberais na educação brasileira. In: COSTA, Áurea *et al* (Orgs.) **A proletarização do professor** - neoliberalismo na educação. São Paulo: Sundermann, 2009.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim; LEAL, Maria Rute. Sobre positivismo e educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n.7, p. 89-94, set./dez. 2002.

KÖLLN, Alcione José. **Neoliberalismo e mudanças no mundo do trabalho**: o caso dos professores da rede pública do Paraná. *História na Fronteira*, Foz do Iguaçu, v. 3, n. 3, p. 81-94, jul./dez. 2010.

LESSA, Sérgio e TONET, Ivo. **Introdução à Filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Orgs.) **Formação de professores** – passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

MCNAMEE, Stephen, J.; MILLER, Robert, K. The Meritocracy Myth. **Sociation Today**. Volume 2, Number 1, Spring 2004. ISSN 1542-6300. Disponível em: <<http://www.ncsociology.org/sociationtoday/v21/merit.htm>> Acesso em: 05 Maio 2014.

NETTO, José Paulo; BRAZ Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ORSO, Paulino *et al* (Orgs.) **Educação e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PIZA, Sérgio Luiz de Toledo. **Empresa, educação e meritocracia**: a propósito de Michael Young. *Rev. Fac. Educ.* [online]. 1985, vol.11, n.1-2, pp. 211-222.

RABELO, J. (org.). **Trabalho, Educação e a Crítica Marxista**. Ceará: Imprensa Universitária, 2006.

REIS, Maria Izabel Aves dos. **As transformações no mundo do trabalho e as repercussões na escola e no trabalho docente**. VEBEM, UFSC, Florianópolis-SC, abril de 2011.

ROSA, Vitor Hugo de. **As contradições no interior das escolas capitalistas, as novas tarefas do professor e as consequências sobre as relações com os alunos**. VEBEM, UFSC, Florianópolis-SC, abril de 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs.) **Escola S. A.** Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. 2 ed. Brasília, CNTE, 1999.

SOUZA, Gilberto. Das luzes da razão à ignorância universal. *In*: COSTA, Áurea *et al* (Orgs.) **A proletarianização do professor** - neoliberalismo na educação. São Paulo: Sundermann, 2009.

