



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

**LUCIANA BRAUNA BATISTA**

**TRABALHO E EDUCAÇÃO: ALGUNS  
APONTAMENTOS SOBRE A  
PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

LONDRINA

2012

**LUCIANA BRAUNA BATISTA**

**TRABALHO E EDUCAÇÃO: ALGUNS  
APONTAMENTOS SOBRE A PRECARIZAÇÃO DO  
TRABALHO DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de bacharel em Ciências Sociais.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ângela Maria de Sousa Lima

LONDRINA

2012

# LUCIANA BRAUNA BATISTA

## TRABALHO E EDUCAÇÃO: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de bacharel em Ciências Sociais.

### COMISSÃO EXAMINADORA

---

Profa. Orientadora  
**Dra. Ângela Maria de Sousa Lima**  
Universidade Estadual de Londrina

---

Profa. Componente da Banca  
**Ms. Luiz Lauro Bilek**  
Universidade Estadual de Londrina

---

Profa. Componente da Banca  
**Dr. Rosivaldo Pellegrini**  
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, \_\_\_\_\_de junho de 2012.

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço primeiramente a minha filha Isabela, que mesmo longe da mamãe durante todos estes anos, não deixou de estar ao meu lado, em meus pensamentos. Descobri que nossos filhos são a maior fonte de motivação em nossas vidas, e foi graças a esse amor incomensurável que pude seguir adiante, apesar das crises financeiras e emocionais que me assolaram por todo meu percurso na graduação.*

*Agradeço a minha mãe, Dona Regina Brauna, que foi quem tornou tudo possível, não me deixando fraquejar, abstendo-se de preocupar consigo mesma para poder mandar um dinheirinho pro Xerox e para os cigarros que me consumiram nesse tempo.*

*Agradeço ao meu companheiro Marcio, por ter sido meu guardião nestes últimos dois anos, por ter sido o amante e o companheiro, o amigo e o irmão nos momentos de angústias e felicidades; agradeço por agüentar meus ataques de “pequeno burguesa” e minha insatisfação por viver num mundo capitalista, enfim, por compreender minhas contradições cotidianas; e me dar suporte quando eu achava que já não suportaria.*

*Agradeço aos meus amigos, que foram muitos; outros passaram, mas todos ficaram deixando um pedaço de si: Guilherme Parmezani (Coco), Larissa do Amaral (Larica), Karinão Cordeiro, Carol Goulart (Monga), Alexandre Ambiel (Kaleo), Flávia Mantovani, Lilian Araújo, Forró Frevo Mulher, Raul... enfim, todos que em algum momento me ofereceram aquele gole de cerveja necessário, me livraram de algum problema, ou simplesmente existiram na minha vida e que me trouxeram alguma boa lembrança.*

*Agradeço aos parentes e àqueles que acharam que eu não conseguiria, e/ou que me fizeram julgamentos morais perante o fato de ser uma “mãe ausente”; essas pessoas, de certa forma, me fizeram compreender que a vida não é da forma que tecemos, quiçá está de acordo com os parâmetros das novelas. Somos fortes na dificuldade e construímos a adversidade quando ousamos enfrentar a ordem vigente.*

*Esta última lição, venho aprendendo paulatinamente desde menina com os companheiros de luta de São José dos Campos, com os operários das*

*indústrias automobilísticas e de aviação, e os companheiros(as) do Pinheirinho. Agradeço por ter tido essas referências, e de não tê-las perdido na graduação.*

*Agradeço a minha orientadora Ângela Lima, que além de professora tem sido uma verdadeira amiga, compreensiva e atenta aos meus conflitos. Agradeço pela paciência ao tolerar minha dificuldade com prazos.*

*Agradeço a todos os professores da graduação, uns marcaram muito, outros menos, mas todos me mostraram um aspecto do conhecimento que me ajudaram na construção deste sujeito sobredeterminado que vos fala. Agradeço ao Joilson e a Neuzeli por estarem ali para o que fosse necessário.*

*Por último, agradeço a banca examinadora pelos esforços prestados.*

BRAUNA, Luciana Batista. **TRABALHO E EDUCAÇÃO: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.** TCC (Trabalho de conclusão de curso). Ciências Sociais – Bacharelado. Departamento de Ciências Sociais. UEL - Universidade Estadual de Londrina. 2012. **54 páginas.**

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo elencar e problematizar o processo de precarização do trabalho docente na rede pública de ensino brasileiro, sobretudo, a partir das políticas de austeridade neoliberal implementadas no âmbito educacional. Objetiva-se analisar como estas políticas tem se convertido em novas dinâmicas e encargos para o trabalho docente, bem como apontam um sintomático processo de ofensiva neoliberal sobre o sistema educacional brasileiro, cujo objetivo é inserir o contexto nacional nos parâmetros globais de competitividade. Desta forma, resgataremos o paradigma do trabalho, a fim de situarmos a educação como mercadoria, a partir do contexto da reestruturação produtiva, com base na acumulação flexível (HARVEY, 1998, p. 69); ademais, far-se-á um levantamento dos aspectos contraditórios no discurso destes promotores da “Educação Básica” com vistas a analisar o processo de mercantilização do ensino. Pretende-se abstrair estes elementos a partir dos discursos pedagógicos adotados na matriz curricular de 1996, com a promulgação da LDB, e na estrutura educacional adotada em função destas transformações operadas entre o capital e o trabalho no final do século XX; analisando os possíveis desdobramentos destas políticas nesta primeira década de século para com a classe que vive do trabalho docente.

**Palavras-chave:** Trabalho; educação; reestruturação produtiva.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**APL- Arranjos Produtivos Locais.**

**BIRD- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento.**

**CEPAL- Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe**

**CF- Constituição Federal.**

**FMI- Fundo Monetário Internacional.**

**LDB- Leis de Diretrizes e Bases da Educação.**

**OIT- Organização Internacional do Trabalho.**

**TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação.**

**UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação,  
Ciência e Cultura.**

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1. GLOBALIZAÇÃO E REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA.....	13
1.1 DA ACUMULAÇÃO FORDISTA À ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL.....	15
1.2 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO BRASIL.....	19
2. NEOLIBERALISMO, REFORMAS NA EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NO BRASIL.....	22
2.1 ENTRE O “PSEUDO-CONCRETO” E O “PREMEDITADO”: ORGANISMOS MULTILATERAIS E A PROMESSA NEOLIBERAL NA ERA DAS “INCERTEZAS” .....	30
3. IDEOLOGIAS DE CLASSE E POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	33
3.1 EDUCAÇÃO PARA QUEM?.....	40
3.2 O TRABALHO DOCENTE NA ERA DAS “COMPETÊNCIAS”.....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49

## 1. INTRODUÇÃO

Após a ruptura do compromisso fordista em âmbito social, econômico e político, é comumente visto na literatura acadêmica análises decorrentes da visão de autores que decretaram o fim do trabalho e o subsequente “Advento da Sociedade Pós-industrial” (BELL, 1977). Embora este trabalho não tenha se voltado a aprofundar o debate acerca da crescente heteronomia das pesquisas sociais, propõe-se a perspectiva de que, estas análises foram cunhadas no contexto de transição entre o regime de acumulação fordista, cuja ruptura “foi provocada pela entrada em crise do regime de acumulação do capital que havia servido de base material para o compromisso fordista” (HARVEY 1998, p. 69), portanto, tais análises respondem ao contexto de crise de sobreacumulação do capital monopolista de Estado, cujas relações no “mundo do trabalho” se reconfiguraram mediante as demandas de produção e circulação do capital; dando lugar ao regime de acumulação flexível, no qual, à luz de Harvey e em confluência com sua análise, vimos que “a “centralidade” da grande indústria não é abolida: ela simplesmente se transforma.” (HARVEY. 1998 pág. 87).

Com a crise do fordismo e do estado de bem estar nos países centrais, bem como o enfrentamento desta crise por meio de uma reestruturação produtiva e dos programas de liberalização econômica, abriu-se espaço, desde

meados dos anos 1970, para o surgimento de atividades não regulamentadas pela legislação vigente nesses países.

Nos países periféricos, dentre eles podemos citar a maior parte dos países da América Latina; posto que a relação continuasse a ser de interdependência econômica, devido ao processo de industrialização tardia mediante endividamento de seus Estados, os resultados não seriam muito diferentes. Grosso modo, o regime de acumulação fordista enfrentou seu colapso a partir da rigidez (produtiva e sócio-política) que o fundamentava (BIRH, 1998), contudo, constata-se que a chamada “nova ordem produtiva” tem se dado pela via inversa, o da “descentralização” - na *produção*, por meio da difusão das fábricas e de suas atividades, adotando modelos de gestão fluída que conformam suas atividades em verdadeiras “redes”; dos poderes, através de mecanismos de gestão “enxutos” e “híbridos”, tanto na burocracia de Estado como nas empresas; na *organização do trabalho*, estimulando distintas modalidades de contratos e competências na relação de compra e venda da força de trabalho (terceirizações, sub contratações, *putting out system*); bem como, uma *crescente cisão entre a classe trabalhadora*, na qual Bihir (1998, pág. 74) já anunciava ao propor que “[...] todas as transformações dos processos de produção e de consumo convergem para um mesmo efeito global: a fragmentação do proletariado”.

Portanto, este trabalho busca problematizar, primeiramente, em que medida a reestruturação produtiva global em curso tem-se convertido em políticas em nível local, sobretudo, na constituição da política educacional brasileira a partir do governo Collor, iniciada em 1990. Este marco se dá

através da implantação de programas de “modernização”, combinados ao processo já em curso de abertura comercial, cuja finalidade era incentivar o capital privado nacional a “reestruturar-se e fortalecer-se”, com o apoio de créditos oficiais. Doravante, o projeto educacional se torna corolário deste projeto de desenvolvimento, sobretudo, a partir de 1996 com a implementação das Leis e Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Esta, redigida e aprovada já na gestão presidencial de Fernando Henrique Cardoso, figurava um “novo” mote para a educação, baseado nos novos modelos de gestão e nos parâmetros de uma racionalização “global”, com vistas a qualificar a mão-de-obra em potencial. A este respeito, Shiroma e Campos vão dizer que defrontávamo-nos:

[...] com uma avalanche homogeneizadora de pesquisas e documentos de organismos internacionais que prescreviam o urgente aumento de escolaridade e universalização das habilidades básicas de aprendizagem como condição *sine qua non* para adoção de inovações tecnológicas e organizacionais capazes de recuperar a economia nacional dos desfalques da década perdida (1997, pág. 29).

De fato, tal medida não poderia efetivar-se de forma mais perversa, posto que o trabalho tipicamente fabril, ainda que sobre o mote da qualificação, decrescia a cada dia tanto nos países centrais, com o declínio dos Estados-providência, como nos países periféricos, que contaram com relativo desenvolvimento anterior.

Todavia:

Diferente dos tipos ideais de produção flexível difundidos pela literatura, a flexibilização “à brasileira” tem sido construída num contexto de desregulação do mercado de trabalho, de formas

espúrias de terceirização, de exploração do serviço temporário, de exploração do trabalho infantil, de crescimento vultuoso do mercado informal, gerando um quadro de precarização do emprego e de crescente exclusão social (1997, pág. 29).

Desta forma, o projeto de educação que responde a esta dinâmica de acumulação apresenta-se, no Brasil, fundamentado juridicamente e ideologicamente numa ampla literatura neoliberal, cujas premissas estão amparadas em documentos produzidos por organismos “multilaterais” de interesses privados. Embora o discurso remeta a um projeto de “universalização” do ensino, têm-se o desencadear de “mecanismos de estímulo à competição entre as unidades escolares e de adoção de um modelo preestabelecido de gestão das escolas” desta forma, “intensifica-se a promoção da educação numa base comercial” (HIDALGO, 1998, pág. 169)

Adere-se um regime de “qualidade total” da práxis educativa, cujo objetivo não seria outro, a não ser, ratificar a ideia de “falência do Estado” e a subsequente difusão de um “Estado mínimo”, bem como, a inauguração de um sistema educacional que permite a ampliação do ensino como mercadoria, cuja tônica pode ser constatada através da análise destes documentos. Ademais, se estabelece o duplo processo de ampliação do ensino privado, frente a essa mercadorização, e descentralização do ensino público, por meio de mecanismos de transferência de responsabilidades e competências com relação ao ensino público, este destinado aos filhos das frações de classe exploradas.

Este trabalho deverá ater-se a analisar este segundo processo, cujo elemento fundamental a ser contemplado é o *processo de precarização do*

*trabalho docente*, que se dá a partir da reestruturação escolar de caráter neoliberal, redefinindo o caráter das políticas públicas educacionais. Pretende-se abstrair os elementos subjetivados dessa precarização por meio das políticas educacionais implementadas na rede pública de ensino no Brasil, no qual se constata um processo bem emblemático de precarização do trabalho docente, por meio do Processo Seletivo Simplificado, cujo objetivo é preencher o déficit de professores pela via contratual, tem se aproveitado de uma brecha na legislação brasileira que permite a contratação de serviços temporários pelo Estado com vistas a “impedir o aumento desmesurado da máquina-administrativa” (BRASIL, 200/1967).

Outrossim, pretende-se desmistificar o “salvacionismo” que se atribui à práxis educativa. Posto que, tem-se o apelo à educação como “[...] dever da família e do Estado, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais da solidariedade humana”, como se estes princípios não fizessem parte de um conjunto de relações entre o capital e o trabalho, ou seja, desvinculada do todo social; e como se “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” não estivesse submetido às relações em que a complexificação deste capital prescreve aos níveis de atuação do sujeito na práxis social (VÁZQUEZ, 1977, pág 60).

Desta forma, pretende-se reconhecer os limites e as potencialidades que esta práxis educativa pode adquirir se levada como ferramenta de transformação social. Pois, sob uma proposta de “educação militante” pretende-se erigir uma leitura que aproxime o “chão da escola” ao “chão de fábrica”.

## CAPÍTULO 01

### GLOBALIZAÇÃO E REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

Escopo da Sociologia do Trabalho nos últimos anos, a reestruturação produtiva tem se consolidado como objeto de distintas análises no atual contexto sócioprodutivo. Este processo, que emergiu como resposta ao esgotamento do regime de acumulação e reprodução da vida fordista nos países centrais e periféricos, de modo desigual e combinado, propõe novas formas de exploração sobre o trabalho para além das unidades produtivas, isso significa “novas formas de ‘disciplina de trabalho’” (BIHR, 1998, p. 87). No entanto, a centralidade da grande indústria não é suplantada; dá lugar a outra configuração de produção e reprodução social:

Nas últimas duas décadas do século XX, uma nova conjuntura histórica se ergue num quadro de crise do capitalismo. Trata-se de um momento marcado pela mundialização, fundada na hegemonia da ‘lógica financeira’, que ultrapassa o terreno estritamente econômico do mercado e impregna todos os âmbitos da vida social, dando conteúdo a um novo modo de trabalho e de vida. (DRUCK, 2007, pág. 25).

De tal forma que “em reação à crise latente do fordismo, as economias capitalistas ocidentais vão progressivamente se internacionalizar.” (BIHR, 1998, pág. 106).

Esta internacionalização paulatina do capital e de sua capacidade de influir nas economias locais também se dado por meio de processos subseqüentes de “internacionalização crescente dos mercados”, “internacionalização da produção”, “interpenetração e interdependência internacional”, e, por conseguinte, uma “nova divisão internacional do trabalho”. (BIHR, 1998, p.106-107).

Tal processo de “mundialização” das relações sociais, políticas e econômicas têm sido cristalizadas no conceito de “globalização”, que de acordo com Fiori (1994):

[...] é, sem dúvida, uma realidade política, cultural e econômica que vai nascendo às costas dos produtores e dos governos, mas é também o resultado de decisões políticas e econômicas tomadas de forma cada vez mais concentrada por alguns oligopólios e bancos globais e alguns poucos governos nacionais. Em síntese, não se trata de um processo que derive apenas do progresso técnico ou da evolução competitiva dos mercados, como é visível em alguns dos seus momentos e inflexões mais importantes. (apud DRUCK, 1996, p. 23)

Portanto, devemos ser cautelosos, com análises que concebem o processo de globalização como algo inerente ao progresso tecno-científico, pois:

[...] não se pode analisar as inovações tecnológicas, de forma independente e autônoma em relação às decisões que as criaram. Assim como não se podem ser analisados os resultados e os rumos da revolução tecnológica sem que se discuta, centralmente, as relações de poder e das forças existentes em cada momento histórico, entre as principais nações do mundo e entre estas e as nações periféricas. (DRUCK, 1996, p.24).

Em outras palavras, não devemos conceber a globalização como uma realidade *a priori*, que articula o advento da modernidade e o avanço tecnológico por meio de relações inexoráveis, e, portanto, como um processo dotado de linearidade e inevitabilidade inquestionável. Para tanto, estas teses obliteram o conteúdo sócio-político que fundamenta o processo de globalização, pois se negligencia as relações de poder que orientam esta lógica de acumulação: a relação entre os países mais poderosos entre si, e destes com os países periféricos; essa relação, por conseguinte, dá a tônica às ações interventoras nos Estados nacionais neste último período, no Brasil não seria diferente.

Para tanto, antes de nos debruçarmos nos desdobramentos sociais desta reconfiguração econômica em escala global, devemos traçar as bases que fundamentam a vigente organização social do trabalho.

## 1.1 DA ACUMULAÇÃO FORDISTA À ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL

Em face da rigidez socioprodutiva que fundamentava o regime de acumulação fordista/taylorista, a chamada nova ordem produtiva tem se desenvolvido inversamente. Segundo Druck (1996), além disso, trata-se de uma “redefinição da hegemonia econômica dos EUA em relação ao Japão e a Alemanha” bem como, também é parte da “redefinição do quadro político internacional” delineado pelo enfraquecimento dos Estados ditos socialistas do Leste Europeu, sobretudo, no final dos anos 1980 com a queda do muro de Berlim.

Ademais, a reestruturação produtiva, assim como o concomitante processo de globalização em curso, é um “movimento” de caráter estrutural que ocorre nas relações entre o capital e o trabalho e que “[...] realiza transformações indispensáveis a esta fase histórica do capitalismo.” (DRUCK, 1996, pág.27). Nesse sentido, combinam-se mecanismos de concentração e dispersão de capitais (criação de oligopólios e a intensificação das fusões entre empresas como exemplo do primeiro; e o aumento das redes de subcontratação e terceirizações como exemplos do segundo) no qual a transnacionalização das empresas e bancos impõem uma nova dinâmica aos mercados, pois as transações de caráter financeiro assumem maior grau de importância frente à lógica produtiva; tudo isto amparado no salto qualitativo sem precedentes das chamadas TICs-Tecnologias de Informação e Comunicação.

No âmbito industrial tem-se um processo de reorganização e reconversão de diversos setores, atrelado a grandes investimentos na indústria de ponta; bem como, a reconversão de setores dinâmicos como automobilística, máquinas, equipamentos e petroquímica; e por fim, o declínio de setores tradicionais, como siderurgia e indústria têxtil atrelado à privatização de setores estratégicos, como energia e petróleo. (DRUCK, 1996, pág. 28).

A grande unidade fabril tem dado lugar ao que Bihl qualifica como “fábrica difusa” na qual “[...] em vez de concentrar em um mesmo lugar o máximo de funções produtivas e administrativas, o capital tende hoje, ao

contrário, a espalhar a produção e o poder através de todo o espaço social”. (BIHR, 1998, pág. 88).

As funções produtivas e/ou administrativas são “externalizadas” do campo organizacional da grande indústria, e são reestruturadas em “redes”, inversamente à estrutura piramidal adotada no regime de acumulação anterior; desta forma, a atividade-fim da indústria é mantida, mas terceiriza-se toda a gama de atividades “meio”. Em outras palavras, “[...] conserva-se o ‘coração’ do processo de trabalho e de gestão, e subcontrata-se todo o resto.” (BIHR, 1998, pág. 88).

Os tempos mortos de produção, no anseio de serem minimizados, ditam a emergência de uma “fábrica fluida” com o intuito de se obter “novos ganhos de intensidade e de produtividade do trabalho” (BIHR, 1998, pág. 88). Portanto, a automação da produção se coloca como requisito primordial nesse processo, no qual se combina a extinção de postos de trabalhos (desemprego estrutural), antigamente realizados pelo trabalho vivo, com mecanismos de gestão informatizada baseadas no modelo japonês.

Neste sentido, com vistas a reduzir os custos, produzir mais e manter a competitividade, a flexibilização do trabalho se coloca como carro chefe na busca por suprir as demandas deste “mercado” competitivo, globalizado, e altamente volátil. Conquanto, há uma demanda por um novo “tipo” de trabalhador: a suplantação do “operário massa” em detrimento de um de novo tipo, ou seja, um trabalhador igualmente flexível. No contexto, “[...] a relação operário especializado/ máquina especializada, [...] deve ser então substituída por uma relação equipe polivalente/ sistema de máquinas automatizadas (e, portanto, também polivalentes)”. (BIHR, 1998, pág. 90).

Portanto:

A mesma lógica que incentiva a permanente inovação no campo da tecnologia atinge a força de trabalho de forma impiedosa, transformando rapidamente os homens que trabalham em obsoletos e descartáveis, homens que devem ser ‘superados’ e substituídos por outros ‘novos’ e ‘modernos’, isto é, flexíveis (DRUCK e MONY, 2007, pág. 26).

Ademais, inaugura-se uma “nova” relação entre os sindicatos e os patrões: sobre a égide de uma lógica que converte o apego à individualidade,

no mais puro individualismo; sobretudo, com vistas a estimular o enfraquecimento da negociação coletiva em detrimento da negociação individual e direta.

É condição essencial dessa flexibilização, a neutralização dos conflitos capital/trabalho, onde a busca por hegemonia no interior da empresa no sentido de conquistar a adesão dos trabalhadores e de seus sindicatos aos seus planos/objetivos/metos e políticas, assume centralidade. Isto se torna visível, dentre outras formas através do discurso patronal acerca da negociação e da parceria com os trabalhadores, da valorização/motivação do trabalho e das políticas de qualificação e treinamento postas em prática em nome da Qualidade Total. (DRUCK e MONY, 2007, pág. 28).

Outrossim, atrelado a esta “demanda latente” em conduzir o arrefecimento das relações de exploração e opressão processadas entre o capital e o trabalho, o encaminhamento ideológico tem sido orientado para “manipular os sentimentos” (PELLEGRINI, 2010) dos trabalhadores, e por conseguinte, da totalidade social empregada nos desígnios globais da competitividade. Se o pressuposto teórico geral tem sido orientado para conceber estas “novas” relações como condizentes com a “imprescindível” e “inevitável” “dinâmica atual da globalização” (FUINI, 2008); no plano ideológico tem se convertido na adoção de um “discurso familiar” e numa suposta “conduta ética” que mais parece ratificar um “discurso pedagógico corporativo” com vistas a “seduzir”, “vigiar” e “punir” a classe trabalhadora, por meio desta “administração/ manipulação” de seus sentimentos (PELLEGRINI, 2010, pág.12).

Desta forma, conduzimos esta análise, em confluência à perspectiva de Tavares [...], adotando a premissa de que, estas interpretações têm sido cunhadas com o devido ônus teórico de quem busca decretar o “fim da sociedade do trabalho”, como se “pela semântica, fosse possível eliminar a realidade” (TAVARES, 2008).

Nesse sentido, assim como a “flexibilização” e a “globalização” financeira e tecnológica em curso não se tratam de processos multilaterais e inerentes, ao passo que respondem a interesses específicos. Discordamos parcialmente com a condição “inovadora” no qual tem sido atribuída às práticas

estimuladas por esta tônica impressa no desenvolvimento do capital contemporâneo.

Isso quer dizer que “[...] na conjugação das condições objetivas e subjetivas da globalização, da reestruturação produtiva e das políticas neoliberais” a “centralidade da flexibilização do trabalho se evidencia” (DRUCK e MONY, 2007, pág. 28); todavia, este processo, não é inédito por ter seus fundamentos em práticas tão anteriores como o próprio processo de desenvolvimento do capitalismo, porém, vem aderindo novas bases fundamentais, visto que:

Sua caracterização como novo fenômeno é dada pela amplitude, pela natureza e pela centralidade que assume no contexto de flexibilização e precarização do trabalho neste novo momento do capitalismo mundializado [...] Trata-se de um processo de metamorfose, já que a terceirização deixa de ser utilizada de forma marginal ou periférica e se torna prática-chave para a flexibilização produtiva nas empresas, transformando-se na principal via de flexibilização dos contratos e do emprego.” (DRUCK e MONY, 2007, pág. 28).

Portanto, com vistas a problematizá-la, concebemos a “flexibilização” à luz das autoras citadas neste parágrafo anterior (DRUCK e MONY, 2007, p. 29), que define dentre outros aspectos, a compreensão processual:

[...] que tem condicionantes macroeconômicos e sociais derivados de uma nova fase de mundialização do sistema capitalista, hegemonizado pela esfera financeira, cuja fluidez e volatilidade típicas dos mercados financeiros contaminam não só a economia, mas a sociedade em seu conjunto, e, desta forma, generaliza a flexibilização para todos os espaços, especialmente no campo do trabalho. (DRUCK e MONY, 2007, pág. 29).

## **1.2. REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO BRASIL**

Como fora citado anteriormente, compreendemos os processos descritos acima como partes de um processo global que se desenvolve de

modo desigual e combinado sobre o ponto de vista local, portanto, ainda que “[...] o conteúdo da flexibilização atual” seja o mesmo em todo mundo, “deve-se considerar a especificidade da história do trabalho no Brasil” (DRUCK e MONY, 2007, pág. 29).

Desta forma, os processos objetivos e subjetivos dados em cada contexto, asseguram os níveis em que são adotadas essas práticas de “flexibilização” da vida, tal que, se constituam enquanto manifestação da correlação de forças entre o Capital e o Trabalho, em cada continente e/ou Estado nacional.

No Brasil, as relações entre o capital e o trabalho tem se processado através da consolidação de uma estrutura produtiva complexa, dinâmica e diversificada (CARVALHO, 2001, pág.126); desenvolveu-se num diminuto espaço de tempo compondo o grupo dos dez maiores do mundo. Todavia, na medida em que se consolidava economicamente, acentuava-se a concentração de renda, as desigualdades sociais e espaciais.

A este respeito, Carvalho (2001) sustenta que:

Alavancada pelo Estado desenvolvimentista e pelo processo de industrialização substitutiva de importações, essa transformação foi marcada por um crescimento bastante elevado do PIB, por uma urbanização e metropolização aceleradas, pela concentração da produção industrial em algumas poucas áreas do país (ou, mais especificamente, na região Centro-Sul e no estado de São Paulo) e pela incapacidade de efetuar uma melhor distribuição da riqueza, nos moldes da denominada ‘sociedade salarial’. (CARVALHO, 2001, pág.126).

Ademais, podemos citar como característica do desenvolvimento do Estado capitalista no Brasil; a manutenção da ordem perversa que fundamenta a distribuição fundiária, e as condições de existência subseqüentes deste processo para com os trabalhadores rurais. Igualmente, garantiu as mesmas fontes de tensão entre aqueles que se deslocaram do campo aos centros urbanos para encontrar “espaço” na metrópole acelerada.

A promessa de desenvolvimento:

Deixou à margem uma parcela bastante significativa da força de trabalho urbana [...] e não cuidou de enfrentar a questão da

pobreza ou de implementar um sistema de proteção social orientado por uma decisão política de universalização dos direitos da cidadania, encarando a questão social como uma questão de responsabilidade pública.” (CARVALHO, 2001, pág.126).

Contudo, teceu-se um prospecto de sociedade baseada na ordem punitiva quanto ao método de resolução dos conflitos, tal que, a ótica popular não é pertinente à ordem instituída. Ainda que este quadro tenha se atenuado a partir de 1930, com o desenvolvimento da indústria e seus desdobramentos espaciais, e a “emergência do Estado desenvolvimentista”; a “instituição” deste ordenamento social trouxe conseqüências inalienáveis ao desenvolvimento da classe trabalhadora no Brasil.

[...] a promoção dos direitos sociais no Brasil passou a obedecer a lógica do que Santos (1979) classifica como uma ‘cidadania regulada’. Ou seja, concedida não ao indivíduo e com um caráter universal, mas apenas a algumas categorias sociais e ocupacionais regulamentadas do núcleo ‘duro’ do assalariados urbanos. Ficaram à margem de qualquer proteção os ocupados do setor informal urbano, e principalmente, todos os trabalhadores rurais. (CARVALHO, 2001, pág.27).

A partir da década de 1960, ainda que sob a interface militar, os direitos trabalhistas foram paulatinamente institucionalizados, porém, como se por uma “dádiva” concedida dos céus; peças de um “ordenamento jurídico”, que não assegurou a construção de uma cadeia de valores, que promulgasse estas demandas sociais tendo como referência a construção deste sujeito, deste trabalhador.

Ademais, as mediações simbólicas executadas pelos recursos de propaganda do Estado desenvolvimentista foram de suma importância para a adesão da classe trabalhadora ao projeto político implementado pelo mesmo, e seus desdobramentos nos períodos subsequentes. O conteúdo do discurso veiculado aos trabalhadores, por meio da mídia escrita e oral, reforçava uma moral positiva que fundamentava os fluxos de bens materiais provindos do Estado e das classes dominantes.

Desta forma, corroboravam-se as relações estratificadas sobre o escopo da lealdade fundamentada na gratidão. No entanto, devemos levar em

consideração o efeito perverso desta lógica, pois a organização da classe trabalhadora em sindicatos institucionalizados pelo Estado assegurou o controle destes e de suas pautas de reivindicação (GOMES, 1998), em outras palavras, tal mobilização converteu-se em um refluxo para a luta de classes. Esta “Cultura Política” difundida, intencionalmente ou não, acabou por representar, por hora, um entrave à luta política; bem como, tratou de velar as contradições entre o capital e o trabalho naquele contexto.

Apesar deste cenário, o Brasil apresenta, a partir de 1970, um crescimento relativo quanto às oportunidades de trabalho e do emprego formal (CARVALHO, 2001), entretanto, com o esgotamento do Estado desenvolvimentista, fruto da recessão econômica em nível mundial já mencionada anteriormente, a arbitrariamente denominada “década perdida”, foi cenário dos desdobramentos sociais desta crise:

[...] no ocaso do regime autoritário e na chamada fase de ‘transição’, registraram-se a emergência, a ampliação e a diversificação de expressivos movimentos sociais, com uma forte participação do operariado organizado num novo sindicalismo, assim como dos estratos médios e populares, que ampliaram a capacidade de pressão da sociedade civil sobre o Estado no sentido da expansão dos direitos sociais e políticos para o conjunto da sociedade (CARVALHO, 2001, pág.129).

Neste contexto, a educação retorna aos meios políticos e acadêmicos, novamente, na forma de corolário do “desenvolvimento”, porém, agora, na perspectiva local, sobre o mote da “empregabilidade” e da difusão de “competências”. Este processo vem se consolidando, principalmente, a partir da década de 1990, quando os modelos de gestão passaram a demandar uma onda de racionalização “global”, com vistas a qualificar a mão-de-obra em potencial, como melhor discutiremos nos próximos capítulos.

## CAPÍTULO 02

### NEOLIBERALISMO, REFORMAS NA EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NO BRASIL

Como explicitamos anteriormente, os países inseridos mais ou menos na totalidade do desenvolvimento do modo de produção capitalista, experimentaram a partir da década de 1970, duas transformações: uma de natureza econômica - com o desenvolvimento sem precedentes da transnacionalização do capital e a subsequente reestruturação produtiva; em face da crise do modo de produção e reprodução da vida nos parâmetros fordistas; e outra transformação, que diz respeito à reestruturação do poder e das normas sociais correspondentes a essa nova “ordem mundial”.

Com relação ao primeiro, vimos que a saída capitalista tem envolvido a consolidação de uma estrutura econômica global, que graças ao desenvolvimento tecnológico e informacional, permite ao capital mobilizar-se por todo o espaço social de acordo com suas demandas sociais e físicas. Esta volubilidade aliada ao processo de desmembramento da produção em cadeias produtivas, também em nível global, permite que haja mecanismos de imposição de parâmetros competitivos entre os Estados nacionais; que, diferentemente do período anterior, não são de natureza setorial, ou seja, não se trata mais de buscar especializar-se em determinados setores, como comumente sustentavam os economistas/ cientistas sociais mais ou menos adeptos do “nacional desenvolvimentismo”; mas em alocar recursos locais que possam suprir determinados elos da cadeia produtiva, o que significa estrategicamente, evitar a unidade entre os trabalhadores, por meio da fragmentação das unidades produtivas; e combinar sinergeticamente as “vantagens” específicas de diferentes regiões (BRUNO, 2001, pág. 7).

Este duplo processo confere aos interesses capitalistas “combinar o melhor de dois mundos”: O conhecimento tecnológico e informacional do “primeiro mundo” com a mão de obra barata e abundante do “terceiro mundo” (BRUNO, 2001, pág.7). Desta forma, para analisarmos a situação brasileira devemos considerar que a reestruturação econômica e social em curso não se

trata de um processo natural; tampouco descomprometido dos interesses de uma classe.

Economicamente, as crises econômicas que assolaram os países centrais se processaram nos países periféricos de formas distintas. No Brasil vieram acompanhadas de crise inflacionária e desaceleração do desenvolvimento experimentado no contexto anterior. Todavia, as atribuições da crise tomaram contornos interessantes no bojo da literatura acadêmica, sobretudo, por que:

A grande justificativa era que o Estado havia se transformado numa estrutura pesada e quase impossível de ser administrada/controlada, cara e improdutivo, reguladora da vida dos cidadãos, etc. (BRUNO, 2001, pág. 13).

A este respeito chegamos ao segundo aspecto da reestruturação produtiva e social em curso, ou seja, trata-se das reorganizações operadas na estrutura econômica do capitalismo, que vieram acompanhadas de alterações substanciais nas suas estruturas de poder. Grosso modo, o neoliberalismo surgiu como resposta política dada à crise estrutural, que assolou os países inseridos na totalidade do capitalismo no final do século XX e início do século XXI.

Associada à ideia de “falência dos Estados nacionais centralizadores” (BRUNO, 2001), as reformas liberalizantes foram colocadas como condição *sine qua non* para superação do desmantelamento do modo de produção e reprodução da vida fordista e dos Estados de bem estar nos países centrais, e dos Estados “pré-fordistas”, ou “desenvolvimentistas”, dos países periféricos. Cabe ressaltar; que o prefixo “pré”, neste caso, deve ser compreendido como tal porque jamais se experimentou a concretização deste “bem estar” nos países periféricos, portanto:

O objetivo primordial do modelo gerencial é a redução dos custos do setor público e o aumento de sua produtividade. Isto orientou as privatizações de empresas nacionalizadas e/ou criadas no pós-guerra, a desregulamentação e a transferência de atividades governamentais para o setor privado ou para a chamada comunidade; na realidade, a população trabalhadora,

que utiliza os serviços do Estado, especialmente, no campo da saúde e da educação (BRUNO, 2001, pág. 14).

Por um lado, redefiniram-se os termos da exploração sobre o trabalho, angariado por uma burguesia nacional muito mais atenta às demandas deste novo mercado; de outro, colocou em xeque o poder dos Estados nacionais frente às tendências liberalizantes que se despontavam, igualmente, como demanda internacional. Conquanto, se inicialmente o neoliberalismo, como política social e econômica, adveio como imperativo global, num segundo momento erigiu-se como “interesse nacional”, visto que:

Esses grandes grupos monopolistas nacionais e seus associados estrangeiros serviam-se (ideologicamente) do discurso neoliberal de defesa do mercado e da concorrência para consolidar sua posição monopolista (BOITO Jr, 2004, pág, 273)

No entanto, concordamos com Druck ao dizer que este mesmo:

[...] conteúdo ideológico do ideário neoliberal contribui para o desmantelamento do movimento social, da solidariedade, da ação coletiva. Enfraquece a identidade de classe dos trabalhadores, reforçando o individualismo e a divisão/concorrência entre os mesmos. E isto é possível porque existe uma base real- construída pelas transformações na organização/ gestão do trabalho posta pela reestruturação produtiva- que desemprega, precariza, exclui e deixa os trabalhadores expostos à selvageria do mercado de trabalho, cada vez mais desregulamentado e “livre” (DRUCK, 1996, pág. 32.).

Do ponto de vista do capital, vimos que esta “conjuntura histórica” que se ergue da crise estrutural do capitalismo inaugura o momento “marcado pela mundialização, fundada na hegemonia da ‘lógica financeira’ (ANTUNES, 2007, pág. 25). Todavia, diferentemente do período anterior, tem-se a sobreposição da fração de classe burguesa de interesses financeiros encabeçando este processo. A este respeito Armando Boitto Jr defende que no caso brasileiro:

No interior do bloco no poder, a primeira coisa a destacar é a hegemonia política do grande capital financeiro, hegemonia política que se mantém ao longo de todo período neoliberal, do governo Collor ao governo Lula. Isso significa dizer que a política econômica e social do Estado brasileiro ao longo das décadas de 1990 e 2000, atende, prioritariamente, os interesses dos investidores internacionais e dos bancos e fundos de investimentos nacionais, articulando e subordinando os interesses das demais frações burguesas aos interesses das finanças. (BOITTO JR, 2004, pág. 272).

Todavia:

[...] o novo arranjo do bloco no poder possibilitou uma integração mais ativa da grande burguesia interna à política hegemônica do capital financeiro, visando, através do crescimento das exportações, obter os dólares e a receita necessários para remunerar o capital financeiro nacional e internacional. [...] Nessa nova fase, assistimos a uma moderação dos conflitos existentes no interior da burguesia brasileira, conflitos que vinham crescendo no decorrer da fase inicial da implementação do modelo neoliberal. Essa moderação significa maior unidade da burguesia em torno do liberalismo. (BOITTO JR, 2004, pág. 272).

Desta forma, o “grau” de inserção do Estado brasileiro nesta realidade de flexibilização e liberalização da vida vem sendo ditado pelos desígnios econômicos e políticos globais; que são convertidos em paradigmas sociais, demandas impressas no conteúdo de pesquisas, políticas econômicas de cunho liberalizante, estratégias para o mercado de trabalho e de consumo, em suma, valores sociais impregnados em todas as esferas da vida, assim como se deu no contexto de acumulação anterior.

Para tanto, pelo menos três elementos podem ser apontados como premissas básicas nas políticas de cunho neoliberal, que foram adotados no Brasil, bem como em outros países, respeitando cada particularidade econômica, social e política dos mesmos.

O primeiro elemento se trata da política de desregulamentação do mercado de trabalho, da constante política de arrochos salariais e do processo de supressão dos direitos sociais, que no Brasil:

Diferente dos tipos ideais de produção flexível difundidos pela literatura, a flexibilização “à brasileira” tem sido construída num contexto de desregulação do mercado de trabalho, de formas

espúrias de terceirização, de exploração do serviço temporário, de exploração do trabalho infantil, de crescimento vultuoso do mercado informal, gerando um quadro de precarização do emprego e de crescente exclusão social” (DRUCK, 1996, pág. 29).

O segundo aspecto geral do neoliberalismo é a política de privatizações, pois submete toda gama de serviços ao setor privado; que em nosso contexto:

Quem arrematou as empresas estatais nos leilões de privatização sob o governo Collor-Itamar e durante os dois governos FHC foram as grandes empresas do setor bancário, do setor industrial e da construção civil. A partir da privatização das empresas de energia elétrica, o capital estrangeiro começou a investir significativamente na compra de estatais, processo que atingiu o seu clímax na privatização das empresas de telefonia, quando capitais de origem espanhola e portuguesa tiveram um papel predominante no processo” (BOITTO JR, 2004, pág. 273)

E por último devemos destacar a política de abertura comercial e desregulamentação financeira, cuja adoção se tornou um “imperativo”, posto que:

A estabilidade da moeda é imprescindível para que a livre movimentação de entrada e saída de capitais não seja afetada por incertezas e prejuízos que poderiam advir de variações grandes ou abruptas na taxa de câmbio ou nos preços internos. (BOITTO JR, 2004, pág. 274).

Em outras palavras, isenção paulatina dos ditames fiscais provenientes dos Estados nacionais, que sobrepujavam a mobilidade do capital. Cabe ressaltar, com relação ao primeiro elemento mais geral do neoliberalismo, que este consegue convergir os interesses mais gerais da burguesia independente da natureza de suas transações, enquanto o segundo e o terceiro aspecto “tem marginalizado o pequeno e o médio capital”, pois tais medidas “favorecem apenas as grandes empresas monopolistas e o imperialismo” (BOITTO JR, 2004, pág. 273).

Posto estes aspectos centrais do neoliberalismo, observamos que, no Brasil, tem-se o degradingolar de um processo de reconfiguração do modelo de

burocracia de Estado, com vistas a acompanhar este processo: No aspecto organizacional, primara-se, a partir de então, pelo modelo gerencial, similar ao adotado pelas empresas, cuja “palavra de ordem é aumentar a eficiência governamental” (BRUNO, 2001, pág. 14). E, eficiência, neste caso, deve ser compreendida como a capacidade de converter a “máquina administrativa”, nos seus aspectos mais objetivos e subjetivos, em “ator” participante (conivente?) da vida social e econômica arbitrariamente superdimensionada.

Nesse sentido, temos observado o caráter descentralizador/desformalizador que tem embasado o conteúdo das reformas administrativas e sociais proferidas no Brasil, a partir da Constituição de 1988, que paulatinamente vem incorporando a administração por objetivos no cerne do setor público. Ademais, a demanda por *eficiência* tem sido colocada como emergência socialmente necessária, sobretudo, em meados da década de 1980, no qual:

[...] o modelo da Qualidade Total, [é] igualmente adaptado do setor privado, especialmente das grandes empresas transnacionais, calcado na ideia de consumidor/ cliente que passa a substituir a antiga noção de cidadão, surgida na esfera de poder do Estado Nacional (BRUNO, 2001, pág.14).

Sob este ponto de vista, podemos vislumbrar o teor do conteúdo das reformas deliberadas a partir da Constituinte de 1988; que deflagrou neste território a preparação do terreno institucional para que mais tarde emergisse como demanda, política, social e econômica, a inauguração da agenda “neoliberal” no Brasil. Nesta retórica, os “ventos liberalizantes do norte” pegaram carona na efervescência democrática que cunhava o fim dos “governos Militares” que embasaram o contexto anterior:

[...] a nova Carta Magna brasileira se propunha a incorporar à cidadania uma enorme parcela da população que, excluída do mercado de trabalho formal, mantinha-se à margem de qualquer mecanismo de proteção social. Por outro lado, como os movimentos e lutas [...] tinham conseguido estabelecer um certo consenso nacional sobre a prioridade e a urgência de superar o que era considerado como um inaceitável atraso social do país, fazendo avançar o seu incipiente Estado de Bem-Estar, essa questão foi colocada no centro da agenda

política associada à própria consolidação da democracia” (CARVALHO; 2001; pág.129).

Desta forma, não se questionou em quais termos o próprio déficit estrutural da economia capitalista impediria, e de fato impediu, a consolidação desta democracia e do exercício pleno da C.F (1988) nos seus aspectos mais românticos. Ademais, para compreendermos os fatores de regulação e legislação demandados por esta realidade a partir de então, deve-se lembrar que esta “agenda” tem sido embasada por uma literatura que preconiza o entendimento de que é necessário “modernizar o arcabouço institucional” brasileiro com base na “experiência internacional”, ou seja, como se fosse uma “necessidade estrutural” (ANDRADE e JATOBÁ, 1993) a ser levada a cabo sem que haja mensuração dos efeitos destas reformas na prática, a que prestam e a quem servem.

Na mesma medida, defendem o Estado como um “ator político” que carece de reformas liberalizantes capazes de viabilizar as relações principais entre “atores que representem os empregadores e trabalhadores, através de suas hierarquias de gerentes e sindicalistas” (ANDRADE e JATOBÁ, 1993, pág.07), ou seja, delegando às “partes interessadas” o exercício de sua auto-regulação, como se houvessem forças correlatas entre as mesmas.

Ademais:

[...] adotou-se a ideia de incrementar a competição entre as organizações do setor público, acreditando que com isso haveria aumento da qualidade e da produtividade dos serviços oferecidos pelo Estado. E, finalmente, surge um novo modelo contratual para os serviços públicos, estabelecendo-se parcerias com o setor privado, o estatal e o voluntário/ não lucrativo. (BRUNO; 2001;pág. 14).

Cabe ressaltar, que estes princípios vêm norteando as reformas do aparelho de Estado clássico, bem como todas as organizações da atualidade, posto que a latência da hegemonia das transnacionais se torna irrefutável. Conquanto, transfere-se a responsabilidade dos Estados, paulatinamente, para o âmbito privado; os serviços, como saúde e educação, ainda que sobre o mote da universalização, passam a ser paulatinamente alienados da tutela do Estado sendo transferidos para a responsabilidade das ditas “comunidades”,

“organizações não governamentais” e, para economias de interesse “misto”. Aos estratos médios e altos, cabe pagar por estes serviços cada vez mais orientados às demandas do mercado; e às frações de classes mais desfavorecidas, cabe contar com o sistema público, no qual, se por um lado encontra-se em vias de “universalização” por iniciativas ditas “progressistas”, por outro lado, passam a contar com o virtual processo de descentralização e mercadorização.

Os efeitos desta ordem econômica (acumulação “flexível”) e política (neoliberal); que transpõe os “bens de serviço” aos interesses do capital; não poderiam ser outros a não ser ratificar a existência de uma sociedade desigual; cada vez mais atrelada aos parâmetros de “competitividade” (global e local), “empregabilidade” e “qualidade total”.

Vejamos no próximo item como esta retórica tem embasado o conteúdo das pesquisas sociais e, por conseguinte, como se cristalizam em políticas norteadoras para a educação.

## **2.1. ORGANISMOS MULTILATERAIS E A PROMESSA NEOLIBERAL NA ERA DAS “INCERTEZAS”**

Como mencionamos anteriormente, o “grau” de inserção da sociedade brasileira e de todo o aparato jurídico, político e ideológico nesta realidade de flexibilização e liberalização da vida, vem sendo ditado pelos desígnios econômicos, políticos globais. Estes são convertidos em paradigmas sociais, demandas impressas no conteúdo de pesquisas, políticas econômicas de cunho liberalizante, estratégias para o mercado de trabalho e de consumo, em suma, valores sociais impregnados em todas as esferas da vida, assim como se deu no contexto de acumulação anterior. Embora, longe de uma perspectiva uniforme, estas distintas análises têm sido cunhadas a partir da decretação de “muitos fins”.

Vive-se um final de século em que se proliferam, [...] análises conclusivas que decretam o fim de muitas das mais preciosas descobertas dos séculos passados. Assim se debate até mesmo sobre o ‘fim da história’ e, mais recentemente, sobre ‘a morte da economia’; sobre o ‘fim da ciência’, sobre o ‘fim da

sociologia'; sobre o 'fim do trabalho'; sobre o 'fim do emprego'; sobre o 'fim das classes' ou da 'classe operária' e finalmente sobre o 'fim dos sindicatos'. (DRUCK, 1996, pág. 21).

Ainda que admitamos a sensível contribuição dada por estas perspectivas no que concerne a “crise das relações de assalariamento”; por outro lado, tais perspectivas [...] participam e compartilham um modelo mais amplo de invisibilidade da classe operária na esfera pública e na investigação social ao longo das últimas décadas (WACQUANT, 2010, pág. 52).

Na mesma medida, autores como, Claus Offe, que desvelaram o golpe de misericórdia sob àqueles que ousavam sustentar uma base argumentativa materialista histórico-dialética; chamam-nos atenção para “a necessidade de novas formulações a partir de novas realidades [...]” (DRUCK, 1996, pág. 22). No entanto, estas formulações, teóricas e políticas, além de encarnarem o ônus teórico daqueles que decretam o virtual desaparecimento das lutas de classes; culminaram no “abandono ou descarte de algumas das 'clássicas' teorias das ciências sociais e da sociologia, em particular” (1996, pág. 22).

Concordamos com Druck (1996), que não se trata de “reverenciar os clássicos”; tampouco, trata-se de empreender uma “ode” aos dispositivos explicativos e sociais que “davam conta” apenas do contexto anterior. Mas há de se compreender que se “nenhuma sociedade sobrevive sem trabalho” <sup>1</sup>, estas interpretações carregam sérios problemas teóricos;

[...], pois ao se credenciar o fim do assalariamento no capitalismo presume-se por conseqüência, o fim da contradição capital-trabalho, apesar de, na prática, serem engendradas novas formas de exploração, deixando evidente a prevalência do trabalho abstrato. (TAVARES, 2008).

Ademais, esta linhagem argumentativa sustenta, com máximo pragmatismo, os desdobramentos da “globalização”, do fluxo informacional sem precedentes, das crises de “identidade” subseqüentes a esta idéia generalizada de “perda” dos laços e das instituições socializadoras, tão

---

<sup>1</sup> Posto que o trabalho seja o modo que os sujeitos se imprimem na realidade orgânica, e são impressos por ela. Considerando este sujeito como, o homem teleológico e genérico, que ao produzir, produz e reproduz as condições sociais e físicas de sua existência. (KOSIK, 1976).

sustentada e difundida por uns e outros<sup>2</sup>. Todavia, devemos ser cautelosos para não admoestarmos a história, pois o imediatismo e a volubilidade exigidos na retórica dos pesquisadores, no discurso e na promessa da “competitividade” promovida pelos seus interlocutores (como os pesquisadores e os docentes), acabam por ratificar o

[...] rompimento dos vínculos com a história passada, o ‘esquecimento’ do passado ou o desconhecimento da história pública [...] o que implica se deixar levar pelos curtos e rápidos momentos do presente, sem qualquer possibilidade de refletir e formular sobre e para o futuro. Daí se pode compreender melhor a proliferação dos “fins” ou as novas teorias sociais que negam a totalidade social, que valorizam exclusivamente o fragmento, a parte, o singular, o indivíduo. (DRUCK, 1996, pág. 25).

Nesse sentido, concordamos com a crítica empreendida por Loic Wacquant, no que diz respeito à:

essa obliteração literal e figurada do proletariado [que] na cidade é reforçada pela heteronomia crescente da pesquisa urbana, na medida em que ela se torna mais estreitamente ligada aos interesses e perspectivas dos governantes da cidade (WACQUANT, 2010, pág. 52).

Portanto, devemos considerar a reflexão deste autor, que tem colocado em pauta a necessidade de reconduzirmos as análises cunhadas a partir da própria agenda neoliberal.

Ainda que a Problematização empreendida por Wacquant (2010) tenha sido dirigida aos modelos explicativos utilizados para responder às questões urbanas; devemos reivindicar a mesma crítica para os pensadores da educação. Desta forma, se pretende questionar em que medida o atual projeto educacional, colocado em prática como política a partir de 1996 com a nova LDB, não foi amparado por uma perspectiva analítica similar. Posto que, estas políticas educacionais têm sido consolidadas, a partir da promessa/ receituário de crescimento cunhado pelos Organismos Internacionais.

---

<sup>2</sup> A este respeito ver GONZÁLEZ, SALLES, 2008; ZARAGOZA, 1999; NADAL in FIELDMANN, 2009; FUINI, 2008.

Ainda que a discussão não seja tão simples, tampouco acabada; neste item devemos problematizar o que significa estas políticas públicas educacionais neste contexto de hegemonia neoliberal.

Acredita-se que estas têm servido de base para alocação de meios, sociais e físicos, com a finalidade de “competir no mercado global”, no entanto, os desígnios deste “mercado” parecem mais condizentes com uma retórica baseada em parâmetros duvidosos, que haveremos de questionar; bem como, de longe, atendem ao propósito universalizante a que se presta no plano do discurso.

A rigor, pretende-se avaliar em que medida as tais políticas passam a ser fundamentadas por uma enxurrada de estudos baseados em dados apresentados pelos próprios Organismos Multilaterais, cujos interesses de classe são inalienáveis. A partir desta relação, devemos problematizar como os meios institucionalizados de socialização estão intrinsecamente relacionados ao meio de produção e reprodução de vida correspondente.

A Educação Básica, neste contexto, passou a ser colocada como escopo de formação deste sujeito “apto” a viver neste modo de produção e reprodução de vida capitalista. Portanto, questionaremos a “anedota” pública que destina à instituição escolar as responsabilidades de angariar os dispositivos estruturais e cognitivos para consolidar e responder a esta realidade “difusa” e “fluída”.

## CAPÍTULO 03

### IDEOLOGIAS DE CLASSE E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Especularmos acerca dos desígnios sociais e políticos que foram determinantes na construção da “centralidade da educação básica” é tarefa árdua e, porque não, impassível de tal propriedade. Pois, objetivamente, o projeto educacional vigente se configurou sob diversas “matizes”<sup>3</sup>.

[...] Num outro plano, emergiam também reivindicações com essa mesma temática de associações acadêmicas, de movimentos sindicais de todos os níveis de ensino, de estudantes e de movimentos populares que entendia que a luta pela escola pública era a luta por melhores condições de vida para seus filhos. (NOGUEIRA, 2001, pág. 21)

Desta forma, reconhecemos que as demandas reais em torno de um projeto educacional advêm do fato de que, em última instância, aumentar o poder de o sujeito inferir na sua realidade correspondente; portanto, “dotá-lo” das “competências” mínimas, é muni-lo, em certa medida, de maior poder de barganha frente ao mercado de trabalho. No entanto, há de se considerar que, se o projeto educacional já vem delineado como “medida de contenção da pobreza” (OLIVEIRA, 1999); não cabe concebemos o “projeto de universalização do ensino” como sinônimo de “universalização do conhecimento”, quiçá, critério de promoção de direitos universais cristalizados no âmbito formal.

De fato, não devemos nos prestar ao raciocínio *à priori*, que concebe a centralidade em torno da educação básica como expressão unívoca de “um projeto maquiavélico executado pelo Banco Mundial” (NOGUEIRA, 2001, pág. 21). No entanto, desde 1970, este tem desempenhado “papel nuclear” entre os organismos internacionais, e tem executado tarefas, até mesmo, como “coordenador e um dos principais financiadores de eventos educativos promovidos por essas organizações” (OLIVEIRA; FONSECA; 2001, pág. 41).

---

<sup>3</sup> Nogueira (2001) problematiza as três matrizes sociais que reivindicavam a emergência da universalização da educação básica; todavia, com bases argumentativas distintas.

Desta forma, por mais que as intenções que figuraram o amplo contexto de consolidação da educação básica tenham sido diversos, contando amplamente com o apoio de distintos setores da sociedade; a premissa basilar que temos observado tem sido o recrudescimento do projeto educacional proposto pelo BIRD, e, por conseguinte, sujeito às *condicionalidades*, ou “políticas de adesão” previamente indexadas nos termos dos financiamentos:

[...] Considerando que o BIRD, como muitas outras instituições de fomento à educação, submete seus financiamentos às chamadas condicionalidades [...] é possível inferir que os programas de formação de professores nos estados brasileiros refletem a política educacional por ele mesmo definida para os países em desenvolvimento. (OLIVEIRA; FONSECA; 2001; pág. 42).

As reais “intenções” e a natureza da relação entre estes organismos internacionais e o capital financeiro ainda são aspectos de difícil mensuração; no entanto, haveremos de problematizar em torno de alguns elementos apontados por alguns autores no que concerne a relação entre o projeto educacional vigente e as políticas de cunho neoliberal, condizentes com a reestruturação da lógica de acumulação de capital neste raiar de século.

O primeiro elemento diz respeito ao aspecto histórico desta relação; segundo Oliveira e Fonseca (2001), políticas de co-financiamento entre o Banco Mundial e o Brasil não são novidade. Desde 1970 estes acordos de cooperação vêm sendo firmados, com a diferença de que, se antes estes eram estabelecidos com “ministérios e outras instâncias federais,”- sob o mote do nacional-desenvolvimentismo, “a tendência mais atual orienta-se para uma interação mais direta com as secretarias estaduais de educação” (pág. 42). Denotando o aspecto descentralizador destas políticas.

Em 1971, o primeiro documento emitido pelo Banco Mundial para a área da educação veio com o objetivo de “influenciar políticas”:

As propostas destes (os estudos setoriais do Banco) é descrever as características econômicas, financeiras e institucionais próprias a cada setor; de ressaltar o papel de cada setor no processo geral de desenvolvimento econômico; de reexaminar a amplitude das operações do Banco e seus

métodos de ação no âmbito do setor em questão; enfim, de resumir os pontos de vista do Banco referentes ao modo como suas operações, combinadas a outras formas de assistência, podem contribuir nos países membros para constituir-materialmente, financeiramente e institucionalmente- cada setor. (BIRD, 1971 apud OLIVEIRA; FONSECA; 2001, pág. 42-43).

Se a retórica local ganha respaldo através da amplitude da temática em escala global; concordamos com Oliveira e Fonseca (2001) ao advertirem que de modo geral:

Para fundamentar seu quadro conceitual, o Banco desenvolve uma considerável e contínua produção de pesquisas e estudos na área social, os quais tendem a influenciar não somente o desenho dos projetos que financia, mas a própria agenda política dos países tomadores. [...] Tais estudos abrangem uma gama de temas voltados para a relação entre educação e desenvolvimento, educação-emprego-renda, além de análises na linha de custo-benefício que mostram a importância de fatores escolares, como professores e material instrucional, para o desempenho dos alunos. (OLIVEIRA; FONSECA, 2001, pág. 43).

Esta fundamentação tem sido assegurada através de:

[...] uma avalanche homogeneizadora de pesquisas e documentos de organismos internacionais que prescreviam o urgente aumento de escolaridade e universalização das habilidades básicas de aprendizagem como condição *sine qua non* para adoção de inovações tecnológicas e organizacionais capazes de recuperar a economia nacional dos desfalques da década perdida (SHIROMA; CAMPOS, 1997, pág. 29).

Portanto, como segundo aspecto a se considerar é que; os argumentos em torno da centralidade da educação pública, dotados de uma “objetividade inquestionável”, adquiriram respaldo científico, por meio destes cadernos setoriais e de toda literatura acadêmica subsequente; que se propuseram, ainda que com a melhor das intenções, a ratificar esta demanda por universalização do conhecimento socialmente produzido, apenas, no âmbito do “desenvolvimento”, ou seja, articulado aos desígnios do capital.

Por último, devemos considerar de que forma o tecido das políticas públicas educacionais tem sido configurado nos parâmetros neoliberais; delineado por um discurso, ainda que “embasado cientificamente”, e preconizado por valores muito mais subjetivos- como “cidadania e solidariedade”, atendem em última instância a estes desígnios.

Nesse sentido, devemos buscar conceber os textos institucionais a partir da cristalização da relação entre, os “interesses preponderantes”, e os “interesses distintos”, que compunham a suposta “centralidade” em torno da educação básica no final dos anos 1990.

[...] O Estado se mantém como elemento regulador, controlador e fiscalizador do sistema educacional; todavia, mediante o discurso das vantagens da autonomia escolar e do envolvimento da comunidade, estimula o desenvolvimento de um sistema de competição entre as escolas, para que estas assumam e desenvolvam isoladamente projetos educacionais autônomos que visem exclusivamente o atendimento de necessidades imediatas de aprendizagem. (HIDALGO, 2001, pág. 173)

No que tange aos contornos e às conseqüências da configuração deste projeto educacional para com a classe trabalhadora, devemos nos aproximar à análise de Wacquant:

O colapso da classe operária industrial não é única causa para o seu virtual desaparecimento da investigação social e para a reencarnação de seus territórios estabelecidos nas figuras do “gueto étnico” e da região infame de vício e violência(WACQUANT, 2008). Outro fator aqui em jogo é a subserviência crescente da pesquisa urbana aos interesses, categorias e disposições dos fazedores de políticas e de opinião. (WACQUANT, 2010, pág. 53).

Portanto, devemos apontar pelo menos duas contradições neste processo: primeiro, fica explícito que estas políticas têm sido fundamentadas por literaturas que, em certa medida, se pautam, por uma plataforma empírica produzida e definida de acordo com os parâmetros do próprio Banco, sem que haja qualquer possibilidade de questionar suas variáveis. Ademais, os argumentos têm sido erigidos de acordo com uma suposta premissa “histórica e moral” (CARNOY, 1992 apud OLIVEIRA; FONSECA, 2001, pág. 45) quase

incontestável. Negar estas habilidades mínimas aos “cidadãos” é negligenciar a “sobrevivência econômica e o progresso dos países. (CARNOY, 1992 apud OLIVEIRA; FONSECA, 2001, pág. 45). Todavia, se o engodo geral, tem sido construído por meio da difusão de “competências mínimas”:

[...] preponderante sobre a importância da educação básica na relação desta com o desenvolvimento econômico dentro dos atuais padrões de qualificação profissional. Nesse ponto, a educação básica, entendida como capacidade de leitura e escrita e domínio dos cálculos matemáticos elementares, passou a ser indispensável aos processos de formação em serviço. (OLIVEIRA; FONSECA, 2001, pág. 45).

Chegamos à segunda contradição a ser apontada na construção desta retórica; que fundamenta e executa políticas para a educação. Se por um lado a “grande preocupação” dos organismos internacionais reside no fato de que a educação básica se torna “imperativo” para a “redução das desigualdades sociais”; e se para isso; incorpora o discurso humanitário tendo a “equidade como referência ética”, quando são evocados dentre os projetos econômicos do Banco para os “países em desenvolvimento” essa referência é reduzida, e subsumida aos “discursos contencionistas”:

Assim, a equidade não garante a igualdade dos padrões de desenvolvimento, mas assegura um mínimo necessário para que os países possam inserir-se racionalmente no modelo global, sem ameaçar o equilíbrio do sistema. (OLIVEIRA; FONSECA, 2001, pág. 51).

De certa forma, o discurso empreendido pelos organismos “multilaterais” incorpora sentidos contraditórios, que, no entanto, fazem muito sentido se contextualizadas à luz do projeto neoliberal em relação às políticas sociais.

Se por um lado:

[...] os documentos de alcance público do Banco, alguns deles com a participação de consultores, expressam uma orientação humanitária e equânime na distribuição de bens; (OLIVEIRA; FONSECA, 2001, pág. 51).

Por outro lado:

[...] os discursos de divulgação mais restrita são marcados pelo sentido contencionista, incorporando uma matriz redutora na distribuição de oportunidades e de bens. (OLIVEIRA; FONSECA, 2001, pág. 51).

Esta dupla dimensão vem sendo impressa nos projetos educacionais postos em prática desde 1970. Sustenta-se uma suposta “preocupação” do Banco em relação a duas possíveis conseqüências da crescente expansão escolar.

A primeira diz respeito ao “indesejado aumento das despesas do setor público com a educação” como se o ato de socializar o conhecimento socialmente construído se resumisse a promoção de “competências mínimas” e “máximas”, que definirão o lócus social do sujeito em relação ao “emprego” e conseqüentemente, àquilo que consome, em detrimento da sua situação de classe.

Ademais, essas perspectivas orientaram e ratificaram as políticas educacionais no que diz respeito ao processo de sobreposição do caráter produtivo da educação em detrimento de qualquer premissa basilar cidadã e/ou crítica.

Os objetivos da modernização dos sistemas educacionais presentes nas reformas de ensino trazem em seu bojo a transferência dos princípios da administração de empresas para a gestão da escola. Adotando como objetivo central a racionalidade da gestão nas reformas educacionais, passou-se a conceber os cidadãos como clientes e consumidores individuais. Essa forma de gerir a escola afeta as formas de participação dos pais, ampliando as barreiras de um possível processo de democratização da educação a partir da descentralização da educação a partir da descentralização dos sistemas de ensino. (HIDALGO, 2001, pág. 169).

A “segunda preocupação” do Banco diz respeito a esta última relação, que parece incorporar à discussão educacional à temática do desemprego e da (dês) qualificação, porém do ponto de vista que naturaliza as condições de “fragilidade social”, e falseia a natureza dessas “novas relações” no mundo do trabalho:

Argumentava-se que o desequilíbrio entre a oferta de educação e de trabalho provocaria uma progressão do desemprego da população mais instruída. Partia-se do pressuposto de que a consequência natural do aumento da escolaridade seria a crescente procura por empregos de altos salários. Portanto, a solução para o problema comportava a redução dos gastos na educação, mediante a universalização do ensino fundamental e a desaceleração da demanda por níveis educacionais mais altos. (OLIVEIRA; FONSECA, 2001, pág. 53).

Sendo assim, esta ênfase educacional, que prima pela “formação de hábitos e atitudes para a produtividade”, se confrontada com as tais “conseqüências naturais” de caráter econômico, subjugava a educação básica à promoção do “mínimo necessário”, não só para que os países possam inserir-se na racionalidade global; como citamos anteriormente; mas para que os sujeitos também possam operacionalizar dentro esta mesma perspectiva de mercado e de vida.

A mesma lógica que incentiva a permanente inovação no campo da tecnologia atinge a força de trabalho de forma impiedosa, transformando rapidamente os homens que trabalham em obsoletos e descartáveis, homens que devem ser ‘superados’ e substituídos por outros ‘novos’ e ‘modernos’, isto é, flexíveis (DRUCK e MONY, 2007, pág. 26).

Posto que, esta lógica de acumulação vigente ainda prevê reprodução do capital mediante mecanismos “clássicos” de exploração sobre o trabalho-subsunção real e formal da mais valia, manutenção do exército industrial de reserva, e da difusão das “competências” e do “mérito”, o projeto educacional tem girado em torno, não mais entre a contradição fundamental do capital e o trabalho, mas sim como desígnio social normatizado. Em nosso ponto de vista, nada mais apologético que este fim. Analisaremos esta relação mais ao fundo no próximo item.

### 3.1 EDUCAÇÃO PARA QUEM?

Que o complexo de complexos sociais têm se revertido numa realidade mais “difusa” e “fluida” não haveremos de questionar. De certo, há um “mal estar” generalizado, indicativos de uma sucessão de crises institucionais dentre os “agentes tradicionais de socialização”. (ZARAGOZA, 1999). De fato, o considerável aumento dos fluxos informacionais, decorrentes do processo de globalização descritos no primeiro capítulo, dão a tônica aos questionamentos que tem colocado em xeque o “papel” centralizador que, até então, as instituições sociais, dentre elas a escola, detinham como difusoras do conhecimento socialmente acumulado (ZARAGOZA, 1999, pág.29).

As mais diversas fontes concordam em assinalar que, nos últimos anos, têm aumentado as responsabilidades e exigências que se projetam sobre os educadores, coincidindo com um processo de rápida transformação do contexto social, o qual tem sido traduzido em uma modificação do papel do professor, que implica uma fonte importante de mal estar para muitos deles, já que não têm sabido ou, simplesmente, não têm aceitado, acomodar-se às novas exigências (BARTON; WALKER, 1984 apud ZARAGOZA, 1999, pág. 28).

Ora, que há um contínuo processo de mudanças, não haveremos de questionar; no entanto, este tipo de retórica parece conceber o projeto educacional numa base unitária; como se partilhasse da falsa construção em torno da “centralidade da educação básica”, discutida no tópico anterior á luz de Nogueira (2001), e que negligenciam o propósito a que vem se colocando- educação como sinônima de difusão de competências “mínimas e máximas” para que o “indivíduo” alce seus objetivos de acordo com suas “motivações individuais”.

As “novas exigências” são colocadas como imperativo categórico, verdade irrefutável e “natural”, na confrontação das “crises” e dos “conflitos” que permeiam a educação como um todo, e especificamente, a educação pública. Adotar a dimensão do “conflito”, nessa ótica, parece obliterar o sentido

da contradição fundamental entre o capital e o trabalho e que, por conseguinte, são produzidas e reproduzidas também no âmbito escolar.

José Manuel Esteve Zaragoza discorre sobre uma série de autores que qualificam a “crise da escola” como sendo de caráter institucional e pedagógico. Nesse sentido, o apelo à “formação docente” deve ser criteriosamente questionado.

Diante de tal situação houve autores [...] que defenderam a tese de que, nas atuais circunstâncias, um dos aspectos mais importantes da competência social dos educadores é, certamente, a capacidade de viver e assumir as situações conflitivas. Propondo-se como uma nova exigência da formação de professores o preparo dos mesmos para viverem os conflitos. (ZARAGOZA, 1999, pág. 29).

Este quadro conceitual parece abandonar o “tempo presente” à sorte de toda e qualquer interpretação. Se a “escola” está em crise, devemos buscar restabelecer algumas explicações causais, posto que esta “crise” tem sido expressão latente e manifesta da crise social, econômica e política em curso, no qual, sua resolução vem sendo atribuída a universalização do acesso à escola pública.

Porém, galgar a instituição, até então relegada a uma parcela diminuta e favorecida da sociedade, para a totalidade social, é objetivamente muni-la das contradições que permeiam a sociedade no qual se insere. Operar no conflito, nesse sentido, deve ser definitivamente se reportar à história e ao concreto-pensado a que partem.<sup>4</sup>

Conquanto, concordamos com Saes e Alves (2004), ao sustentarem que os “problemas” da educação, tomados como parte de um “amplo contingente”, devem ser concebidos, porquanto, como um fenômeno social regular, posto que, a tendência que se tem hoje é justamente oposta:

Vários estudos da área da psicologia e da área da educação sobre o fracasso escolar [...] têm procurado demonstrar que uma parte substantiva da responsabilidade do fracasso escolar de crianças e adolescentes das camadas mais pobres da população é da escola pública, pelo fato de estar organizada por um padrão de aluno que não tem freqüência, com a agravante de culpabilizá-los pelo seu baixo aproveitamento,

---

<sup>4</sup> Ver em KOZÍK (1976, p. 09)

atribuindo-lhes deficiências físicas, biológicas, psicológicas e culturais. (SAES; ALVES, 2004, pág. 169).

Embora neste mesmo texto o autor demonstre que estas teorias têm sido refutadas à luz da medicina, esta retórica embasou e tem embasado as explicações oriundas das classes dominantes para explicar as “causas deste fracasso escolar” que tem acometido a educação básica no Brasil.

Pode-se, portanto, constatar que a expansão da escola pública, nas sociedades capitalistas [...] obrigou o Estado e os representantes ideológicos das classes dominantes a buscarem uma explicação médica para um fenômeno social que é obviamente o resultado da entrada das classes dominadas no aparelho escolar oficial: o fracasso escolar das crianças pobres. (SAES; ALVES, 2004, pág. 169).

Outra premissa analítica, levada a cabo na crítica à reestruturação escolar e a seus desdobramentos, atribui tais problemas a uma suposta “crise ética” que tem se “apoderado da instituição escolar” (SAES; ALVES, 2004, p. 170). Estes pensadores defendem que:

[...] Há alguns anos [...] a escola coincidia com a sociedade e as demais instituições que participavam na socialização da criança nos valores fundamentais, nos modelos que deveriam ser transmitidos; o que produzia uma socialização fortemente convergente, que afirmava a segurança pessoal do professor desde que se mantivesse, em suas ações escolares, dentro dessa delimitação geral, claramente definida, dos valores aceitos. (ZARAGOZA, 1999, pág. 30).

Nessa perspectiva, sustenta-se um suposto “antigo consenso”, supostamente fragilizado pelas crises, porém, conotativo dos discursos e políticas adotados a partir de então, com vistas a reestruturar os sistemas educacionais; frente a esta realidade conflitiva e “fortemente divergente”:

Em primeiro lugar, como assinala o ‘Report of the Fact-finding Commission’ (1980), intitulado: *Um sistema em conflito*, diminuiu-se o apoio oferecido aos educadores, tanto, interna como externamente à comunidade escolar, enquanto se

produziu uma transformação social muito rápida do contexto social, gerando nos professores 'dificuldades sem precedentes'. (ZARAGOZA, 1999, pág. 31).

Estes termos, além de sustentarem a mencionada premissa de “falência dos Estados”; parecem ratificar a ideia de um contexto social que se desenvolve despretendo de interesses, no qual o conflito é “constatado” e “resolvido” pelo singular; descolado dos processos históricos que lhe engendrou. Além disso, em última análise, apregoam uma atmosfera harmônica, uma realidade praticamente isenta de contradições e de classes divergentes. Ademais, esta ótica carrega um ônus para com a classe que vive do trabalho docente, posto que, se por um lado, tira as responsabilidades do professor enquanto “produtor” do conflito, das “exigências”, das respostas; por outro lado, tais discursos evocam o papel dos professores e demais profissionais da educação para que sejam os porta-vozes da mudança.

No mesmo sentido, expressa-se o informe da OIT (1981) sobre ‘Emprego e condições de trabalho dos educadores’: ‘Em uma época em que se cobra cada vez mais que a escola cumpra funções que tradicionalmente competiam a outras instituições sociais como a família, os educadores consideram que é injustificável acusá-los de que não estejam à altura de todos os desafios que propõe um mundo em rápida transformação, especialmente se eles não dispõem dos recursos que desejariam para enfrentar esses desafios’ (p.127). (ZARAGOZA, 1999, pág. 31).

Se o projeto educacional vigente decorreu da cristalização de “idéias” e “experiências” vividas em outras partes do globo, experienciadas à luz de um projeto neoliberal, ou não, o próprio fenômeno tende a divulgar a natureza de sua essência. A consequência última que temos observado tem sido o crescimento exponencial de experiências que denunciam um processo de precarização do trabalho e da vida docente; à medida que cobram dos mesmos que respondam a este processo. Aprofundaremos melhor no próximo item.

### 3.2. TRABALHO DOCENTE NA ERA DAS “COMPETÊNCIAS”

Como buscamos explicitar no decorrer deste trabalho: em face das transformações socioeconômicas e culturais deste final de século, a educação passa a ser considerada vital para o desenvolvimento das novas características requeridas dos trabalhadores e para a inserção dos países em desenvolvimento na nova ordem internacional.

À luz do projeto de desenvolvimento do ponto de vista local; o chamado à educação tem sido evocado por diversos segmentos da sociedade; no entanto, percebemos no conteúdo das reformas que os interesses do capital acabaram por sobrepujar as demandas que não lhe eram interessantes.

Em nome da “eficiência” e da “qualidade”, os organismos internacionais trataram de “gentilmente” impor a mesma lógica empresarial para as políticas educacionais destes países de capitalismo periférico.

As reformas educacionais em curso no Brasil e em outros países em desenvolvimento, que seguem as diretrizes do Banco Mundial e as orientações da CEPAL/UNESCO, lançam como estratégias para o sistema de ensino, a prioridade do ensino fundamental, a descentralização e uma ênfase no aspecto institucional das unidades escolares e do sistema de ensino. (HIDALGO, 2001, pág.170).

Por um lado, promove-se uma reestruturação “física” da instituição escolar, descentralizando suas instâncias organizativas nos mesmos moldes em que foi proposta a reestruturação dos Estados nacionais.

[A] descentralização para as escolas, têm como pressuposto básico a idéia de que o sistema opera melhor se os atores tiverem maiores informações e poder de decisão sobre o que acontece na escola. O objetivo central desses processos se concentra na transferência de decisões sobre várias matérias desde o nível central e intermediário em direção à escola, o que se denomina autogestão da escola. (HIDALGO, 2001, pág. 171).

Nesse sentido, devemos questionar em que medida este encaminhamento organizativo diminui consideravelmente a responsabilidade do Estado em financiar a educação pública, gratuita e de qualidade. À medida

que as distintas modalidades de ensino são difundidas no interior da sociedade, tem-se a primazia da lógica privatista, posto que a educação pública, cadenciada com as instâncias do Estado que as financiam de acordo com seus interesses, fica a cargo de manter as condições “mínimas”, enquanto as próprias unidades escolares ficam a cargo de angariar os dispositivos sociais e físicos para dar conta das tais “novas demandas”.

Ademais, se “democratizar” o acesso aos dispositivos organizativos do micro ambiente escolar é democratizar o poder; é necessário que nós, enquanto produtores e difusores do conhecimento; devemos problematizar se não estamos nos deparando com o mesmo “canto da sereia” que vem embalando as administrações por objetivo levadas a cabo pelas empresas no atual contexto. Portanto, num contexto em que a escola vem aderindo contornos de uma “empresa moderna” sob o mote da gestão participativa, levantamos os mesmos questionamentos empreendidos por Pellegrini (2010) ao analisar estas “pedagogias” no âmbito empresarial:

[...] num contexto específico de determinada empresa capitalista, como pensar nas relações de poder enquanto um código de regras, normas e condutas criadas pela empresa? Um código que, tudo indica, pode envolver conceitos de moral e ética impostos de cima para baixo. E como numa democracia participativa dentro de uma empresa capitalista? Ou seja, como construir uma prática dentro dessa empresa onde os trabalhadores possam participar e decidir? Mas participar e decidir até que ponto? (PELLEGRINI, 2010, pág. 57).

Na contra mão deste processo, políticas de avaliação, são implementadas com o objetivo de fiscalizar e assegurar a “qualidade” do ensino:

[...] O Estado se mantém como elemento regulador, controlador e fiscalizador do sistema educacional; todavia, mediante o discurso das vantagens da autonomia escolar e do envolvimento da comunidade, estimula o desenvolvimento de um sistema de competição entre as escolas, para que estas assumam e desenvolvam isoladamente projetos educacionais autônomos que visem exclusivamente o atendimento de necessidades imediatas de aprendizagem (HIDALGO, 2001, pág. 173).

No frígir dos ovos, dar conta desta realidade superdimensionada recai sobre os profissionais da educação. Como frisamos anteriormente à luz de Zaragoza (1999), nos últimos anos, tem aumentado as pressões exercidas sob o professor; e também, sob a direção escolar; devendo estes angariar as competências para operar mediante os conflitos. Nesse sentido, os cientistas da educação estão sendo evocados a partilharem modelos explicativos capazes de auxiliar o corpo técnico escolar nas tarefas “cotidianas”, com vistas a resolver estas demandas:

A obrigação intelectual e política do cientista da educação, apoiado nos aportes teóricos da educação, da sociologia, da psicologia, da antropologia, da história e de outras áreas é auxiliar o diretor de escola pública, com recursos oriundos do trabalho científico, a enfrentar com o máximo de objetividade tais problemas e dificuldades. (SAES; ALVES, 2004, pág. 169).

Este chamado se coloca a partir de um quadro apresentado por Saes e Alves neste mesmo texto, ao inferirem que o “problema” vem sendo incorporado pelos trabalhadores da educação no plano das ações individuais:

[...] O resultado natural do envolvimento pessoal do diretor de escola pública com tais problemas e dificuldades tende a ser [...] o deslizamento para sentimentos de culpa, como se as dificuldades não estivessem sendo resolvidos por razões de ordem individual: falta de envolvimento, incompetência, dispêndio insuficiente de esforço e energia. (SAES; ALVES, 2004, pág. 167).

Em perspectiva analítica similar, Zaragoza (1999) busca classificar a natureza do “mal estar do educador” em “fatores primários” (problemas decorrentes da relação dentro da sala de aula) e “fatores secundários” (fatores indiretos que dizem respeito ao contexto em que o educador se insere). Além disso, nos chama a atenção para manifestações fenomênicas no plano das instituições socializadoras, que de fato vêm reproduzindo e produzindo dialeticamente uma cultura voltada, em última instância, enquanto normatização de vida; para os interesses econômicos do contexto que se insere.

Embora o autor situe os processos sócio-políticos que levaram a uma suposta “crise dos agentes tradicionais de socialização”, como por exemplo, a “incorporação” das mulheres ao mercado de trabalho (ZARAGOZA, 1999, pág.29); percebemos que estas análises trazem imbricadas em seu discurso, certo conservadorismo quanto à natureza das crises institucionais. Desta forma, evocando a necessidade de “ressituar valores” dentro da escola pública; em última instância, estas argumentações sugerem que a função docente seja concebida dentro desta cadeia valorativa. Sendo que:

Na verdade, o que muitos educadores vivenciam como o desvanecimento da solidariedade em todos os níveis da vida social consiste essencialmente num processo histórico de superação do paternalismo populista pela ideologia capitalista. (SAES; ALVES, 2004, pág.170).

Desta forma, evocamos a finalidade última deste trabalho. Propor que as análises acerca do processo de precarização do trabalho, decorrente destas “novas” perspectivas educacionais sejam situadas a luz da dialética. Se o trabalho na sociedade capitalista, por sua natureza<sup>5</sup>, já é precário, devemos conceber estes fenômenos sociais e exercitá-los enquanto função política e pedagógica. (SAES; ALVES, 2004, p.168).

No entanto, devemos ter ciência que, se o fenômeno é representação da “coisa”, ou seja, da essência do fenômeno, há de se considerar que estas duas formas de conceber a realidade também é síntese da *práxis humana*.

A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém a de ser um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. (KOSÍK, 1976, pág. 26).

---

<sup>5</sup> Usamos como referência a noção de trabalho concebida por Marx e referenciada em Manacorda, 1996.

Defendemos que, se o mundo da pseudo-concreticidade, ou seja, o mundo dos fenômenos sociais é um claro-escuro entre “verdade-engano”, os cientistas sociais como um todo, e em particular da educação, devem preocupar-se em exercitar a dialética nos seus temas e objetos de pesquisa; posto que, “[...] o esforço direto para descobrir a estrutura da coisa e ‘a coisa em si’ constitui [...] tarefa precípua da filosofia”. (KOSÍK, 1976, pág. 13).

Todavia, defendemos que o terreno da práxis humana é também o terreno da disputa. Evocar a objetividade positivista na concepção da crítica ao sistema educacional vigente é arcar em última instância com a esterilidade impositiva dos métodos racionalistas que figuraram o contexto de acumulação anterior. Considerar as “particularidades” e as “singularidades” da complexidade social, não significa que devemos lançar mão da antiga, mas latente máxima: como dizia Marx (1974, PG 335), “os homens produzem a história, mas não a produzem como querem”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho, quando iniciamos, pretendia apreender as dimensões da precariedade do trabalho docente, na rede pública de ensino, que em nossa hipótese, tem se dado por meio da difusão de distintas modalidades de contratação do trabalho que já estão sendo empreendidas em alguns estados a guisa do projeto de reestruturação neoliberal.

Inicialmente pretendíamos abstrair os elementos objetivos e subjetivos desse processo de precarização por meio da análise de dados que demonstrassem o índice de professores contratados na modalidade PSS (Processo Seletivo Simplificado) em relação aos professores concursados, buscando compreender como e por que o trabalho docente também pode ser considerado como um trabalho em vias de proletarização, uma vez que a educação pública vem sendo reivindicada, não mais como um “bem social”, mas como unidade de reprodução do trabalho voltada para a acumulação do capital em bases “flexíveis”.

Este trabalho, por conseguinte, passou a gerar mais dúvidas do que respostas; e fomos obrigados a redirecionar a crítica à própria perspectiva crítica, de tal forma que fomos impelidos a questionar se o processo de precarização do trabalho docente tem se dado antes dos mesmos adentrarem nas salas de aula. Buscamos demonstrar que este processo tem se dado por meio da difusão de políticas de cunho neoliberal que, grosso modo, tem depositado, não só nos docentes, mas no corpo técnico pedagógico em geral; as responsabilidades de angariar os dispositivos físicos e sociais, com vistas a responder uma suposta demanda real e superdimensionada. Acompanhando essas políticas, uma série de estudos vem sendo realizados com a finalidade de explicar a natureza do “conflito” gerado por este descompasso entre o sistema educacional e a sociedade vigente.

No entanto, tentamos contra argumentar que estas análises não são isentas de interesses e que, em certa medida, concebem a realidade dentre uma suposta “harmonia” quebrada simplesmente por questões pontuais de cunho organizativo, na esfera do indivíduo e do singular. Estas análises contribuem para velar a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, que mais do que nunca têm se metamorfoseado numa suposta sociedade sem classes.

Nesse sentido, esta pesquisa é o início de uma tentativa de fazer recrudescer a perspectiva materialista histórica e dialética sob as pesquisas educacionais que se proponham a pensar criticamente, tanto as relações de trabalho no âmbito escolar, como as políticas pedagógicas adotadas e, enfim, as concepções valorativas em torno da necessidade de passar às gerações futuras o conhecimento socialmente acumulado.

Portanto, ainda que o caminho esteja tortuoso e obscuro, procuramos entender a realidade escolar brasileira para além das manifestações fenomênicas do cotidiano. Não que estas sejam inverdades, mas propomos que estas sejam concebidas dialeticamente em relação aos interesses que as compõem.

Nas literaturas apresentadas durante o curso de Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Estadual de Londrina somos levados a refletir a realidade escolar e confrontá-la com a experiência do estágio. Pessoalmente, esta experimentação me levou a refletir acerca do “papel docente”; parece-me

que assumir este papel certamente nos leva a assumir o papel como de outro qualquer trabalhador assalariado; se somos trabalhadores; se somos sujeitos históricos, a tal da “objetividade” é altamente questionável; nesse sentido a objetividade advém do fato de que somos todos sobredeterminados, e, portanto ser docente é ser intelectual e político também. Conquanto a realidade escolar, longe de estar isenta destas contradições, é expressão latente e manifesta da nossa sociedade contraditória.

Haveremos de negligenciar nosso papel transformador? Esperamos que não...

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Everaldo Gaspar; JATOBÁ, Jorge. ***A desregulamentação do Mercado e das Relações de Trabalho no Brasil: Potencial e Limitações.*** Rio de Janeiro: IPEA, 1993.

ANTUNES, Ricardo. ***Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.*** São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

BELL, Daniel. ***O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social.*** São Paulo: ed. Cultrix, 1977.

BIHR, Alain. ***Da grande noite à alternativa: O movimento operário europeu em crise.*** São Paulo: Boitempo, 1998.

BOITO, Armando Jr. ***As relações de classe na nova fase do neoliberalismo no Brasil.*** Disponível em < <http://www.iheal.univ-paris3.fr/IMG/pdf/PIICdos.pdf> >, acesso em 17/03/2012.

BRASIL. ***Lei de Diretrizes e Bases da Educação.*** lei nº 9.394, 1996.

BRASIL. ***Decreto-Lei nº200.*** Brasília: Presidência da República, Administração Pública, 1967. Disponível em < <http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/24/1967/200.htm>>, último acesso em 17/03/2012.

BRASIL. ***Constituição da República Federativa do Brasil.*** Presidência da República, União, 1988.

BRUNO, Lucio. ***Reorganização Econômica, Reforma do Estado e Educação.*** In: HIDALGO, Ângela Maria; SILVA, Ileizi L. Fiorelli (Org.). "Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90". Londrina: Eduel, 2001.

DRUCK, Graça. ***Globalização, Reestruturação Produtiva e Movimento Sindical.*** Caderno CRH. Salvador, n. 24/25, p.21-40, jan./dez. 1996.

DRUCK, Graça; MONY, Annie. ***Terceirização: a erosão dos direitos dos trabalhadores na França e no Brasil.*** In: DRUCK, Graça; FRANCO, Tânia (Org.). "A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização." São Paulo: Boitempo, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio (ORG). **Educação e Crise no Trabalho: Perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FUINI, Lucas F. **A nova dimensão da competitividade: “território”, “capital social” e “arranjos produtivos locais”(APL)**. Disponível em <<http://www.capitalsocialsul.com.br/capitalsocialsul/desenvolvimentoregional/Grupo%203/17.pdf>> último acesso em 10/06/2012.

GOMES, Ângela de C. A **Invenção do Trabalhismo**. Rio de Janeiro: Editora Revista dos Tribunais: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 1988.

GONZÁLEZ, Jorge Luis; SALLES, Fernando. **Trabalho docente na era das incertezas** In: BATISTA, Roberto L; TUMOLO, Paulo Sergio(org) Trabalho, economia e educação: perspectivas do capitalismo global. Maringá: Práxis, 2008.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e Toyotismo: na civilização do automóvel**. SP: Boitempo, 1998.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. SP: Loyola, 1993.

HIDALGO, Ângela Maria. **Tendências contemporâneas da privatização do Ensino Público: o caso do Estado do Paraná**. In: HIDALGO, Ângela Maria; SILVA, Ilzei L. Fiorelli (Org.). **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90**. Londrina: Eduel, 2001.

HIDALGO, Ângela Maria; SILVA, Ilzei L. Fiorelli(Org.). **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90**. Londrina: Eduel, 2001.

KOSISK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 5ª edição. 1976.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, Karl. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. São Paulo: abril cultural, 1973, col. os pensadores, 1974

NADAL, Beatriz. **A escola e sua função social: uma compreensão à luz do projeto da modernidade**. In: FIELDMANN, Marina(org). Formação de professores e escola na contemporaneidade. São Paulo: editora SENAC, 2009.

NOGUEIRA, Francis Mary. **As orientações do Banco Mundial e as políticas educacionais atuais: a construção do consenso em torno da centralidade da educação básica**. In: HIDALGO, Ângela Maria; SILVA, Ilzei Fiorelli(Org.).

**Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90.** Londrina: eduel, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; FONSECA, Marília. **Banco Mundial e as Políticas de Formação Docente: a centralidade da educação básica.** In: HIDALGO, Ângela Maria; SILVA, Ilze Fiorelli(Org.). **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90.** Londrina: eduel, 2001.

PELLEGRINI, Rosivaldo. **Discurso Pedagógico da empresa: um estudo de manipulação dos sentimentos.** Tese de Doutorado: Campinas, 2010.

SAES, Décio Azevedo Marques, ALVES, Maria Leila. **Uma contribuição teórica à análise de conflitos funcionais em instituições escolares da sociedade capitalista.** RBPAE. V.19, n.1, jan/jun.2003.

SAES, Décio Azevedo M.; ALVES, Maria L. **Problemas vividos pela escola pública: do conflito social aos conflitos funcionais (uma abordagem sociológica).** Linhas Críticas, Brasília, v. 10, n. 19, jul./ dez. 2004.

TAVARES, Maria Augusta. **Arranjos Produtivos Locais: A Velha Informalidade Travestida de Inovação.** Comunicação apresentada na/o XIII Encontro Nacional de Economia Política, João Pessoa, 2008.

TONET, Ivo. **Educação e Concepções de Sociedade.** Disponível em <[http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/Educacao\\_e\\_concepcoes\\_de\\_sociedade.pdf](http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/Educacao_e_concepcoes_de_sociedade.pdf)> último acesso em 21/05/2012.

TONET, Ivo. **Pluralismo Metodológico: Falso Caminho.** Disponível em <[http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/pluralismo\\_metodologico.pdf](http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/pluralismo_metodologico.pdf)> último acesso em 21/05/2012.

VÁZQUEZ, Rodolfo Sanchez. "Filosofia da práxis". Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WACQUANT, Loïc. **Ressituando a gentrificação: a classe popular, a ciência e o estado na pesquisa urbana recente.** *Cad. CRH* [online]. 2010, vol.23, n.58, pp. 51-58. ISSN 0103-4979. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792010000100004> > ultimo acesso em 25/04/2012.

ZARAGOZA, José Manuel. "O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos Professores. Bauro, SP: EDUSC, 1999.