



Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Marx e o Marxismo

# Marx e o Marxismo 2011: teoria e prática

Universidade Federal Fluminense – Niterói – RJ – de 28/11/2011 a 01/12/2011

TÍTULO DO TRABALHO			
<b>Padrão de Mercantilização do Trabalho Docente na Era da Contra-Revolução Neoliberal</b>			
AUTOR	INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO)	Sigla	Vínculo
<b>Sergio Oliveira</b>	Universidade Federal Fluminense	UFF	Mestre
RESUMO (ATÉ 20 LINHAS)			
O presente trabalho visa tratar das alterações sentidas no âmbito do processo de trabalho docente do nível básico nos atuais anos de contra-revolução neoliberal na América Latina e com traços específicos na formação social brasileira. Para tanto a análise priorizará a influência dos organismos internacionais nos países dependentes, alvos das políticas neoliberais da educação básica. O marco temporal considerado na análise refere-se à crise capitalista estrutural pós-1970. Nota-se a partir deste marco que o professor é instado a atuar como artífice das novas políticas e filosofias de corte empresarial, sendo estas dotadas dos “imperativos” de flexibilização do trabalho, da instituição escolar, da gerência etc., evidenciados quando da emergência do padrão de acumulação flexível, sincronizado com a instalação daquela crise. Na relação que se estabelece entre o novo jogo mantenedor do “mundo burguês” e a conseqüente precarização do trabalho docente está a implementação de políticas educacionais que visam formar uma nova sociabilidade para o capital. Para tanto, tal caminho organizado pelas burguesias imperialistas foi aceito como “projeto único” pelas burguesias subalternas, donde, por sua vez, o realizaram nas condições intrínsecas à totalidade parcial dependente. Os elementos do processo de trabalho docente analisados são o salário, o currículo, a política de incentivos, o financiamento, a avaliação, o plano de carreira, bem como questões relativas à organização docente.			
PALAVRAS-CHAVE (ATÉ TRÊS)			
Trabalho docente, Capitalismo dependente neoliberal, Educação básica, Políticas educacionais.			

## 1-Introdução

A esfera da educação tem ganhado notoriedade no mundo contemporâneo, sobretudo sob a denominação panorâmica de que a população mundial estaria vivendo em uma “sociedade global do conhecimento”. O trabalhador docente torna-se uma das peças-chave desta denominação, posto que passa a ser visto na oficialidade como um “recurso humano estratégico” para os novos rumos da “questão educacional” e do “desenvolvimento econômico nacional”. Uma das evidências desta consideração repousa no fato de que este sujeito histórico-social é parcialmente responsável pela formação de intelectuais de novo tipo, sejam eles formados para o trabalho simples ou complexo<sup>1</sup>.

Subjacente a esses discursos imperativos para uma mobilização de forças em prol de um chamado “desenvolvimento econômico-social otimizado” está o estado de coisas que demonstra o apelo das classes sociais hegemônicas pela reiteração e fortalecimento de sua condição, ao passo que as classes trabalhadoras respondem às diretrizes dominadoras das relações sociais capitalistas,

<sup>1</sup> De acordo com Marx (2008), o trabalho apropriado pelo capitalista pode ser “trabalho simples, [isto é], *trabalho social médio* ou trabalho mais complexo, *trabalho de peso específico superior*. Confrontando com o trabalho social médio, o trabalho que se considera superior, mais complexo, é dispêndio de força de trabalho formada com custos mais altos, que requer mais tempo de trabalho para ser produzido, tendo, por isso, valor mais elevado que a força de trabalho simples (MARX, 2008, p. 230, grifos nossos).

ora com um esforço de construção de uma contra-hegemonia, ora, apenas, com a anuência – em diversas gradações – “colaboracionista”, que as torna “eternamente” mercantilizáveis.

O jogo de tensões que se realiza na contemporaneidade para recondicionar o trabalho docente, no Brasil, bem como na América Latina, de forma geral, consubstancia-se na etapa neoliberal rebatida em solo subcapitalista, ou capitalista dependente.

Neste quadro de diretrizes, organizadas no epicentro do capital para posterior adaptação nas economias dependentes, atuarão, portanto: 1) os organismos internacionais – importantes interlocutores do imperialismo – como Banco Mundial, OECD<sup>2</sup>, UNESCO<sup>3</sup>, PNUD<sup>4</sup>, OMC<sup>5</sup>, PREAL<sup>6</sup> etc., 2) o governo central brasileiro, que representará em maior grau, os interesses das classes privilegiadas “internas” e 3) as camadas trabalhadoras e despossuídas, classes reféns das condições objetivas e subjetivas impostas pela sociabilidade objetiva dominante sistematicamente reconfigurada para fincar-se como tempo hegemônico da “história”; e pelos limites, marcha de desenvolvimento e potencialidades das forças produtivas.

Para que aquele projeto dominante siga seu curso o professor será instado a atuar de forma que o processo de desenho e implementação das políticas educacionais privatistas correspondentes sejam prodigiosas para o recrudescimento da “eficiência” burguesa, isto é, da produtividade capitalista, do “capital humano”, da qualidade da educação para o capital.

Com este espírito, sujeitos políticos individuais neoconservadores conectados com organismos multilaterais externam suas posições a respeito do “dever-ser” da educação para o século XXI:

“A nova agenda para a reforma educacional na América Latina se baseia nas noções de que o setor público não pode renunciar a seu papel e responsabilidade de melhorar a qualidade e a relevância da educação; de que a educação se faz nas escolas e nas salas de aula; de que é aí que se ganhará ou perderá a batalha pela qualidade e a relevância da educação; e de que é parte da responsabilidade dos órgãos públicos criar as melhores condições possíveis para a participação das instituições privadas, das organizações sociais e das famílias, na provisão e no apoio à melhoria da educação em todos os seus níveis” (COX & SCHWARTZMAN, 2009, grifos nossos).

---

<sup>2</sup> Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

<sup>3</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

<sup>4</sup> Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

<sup>5</sup> Organização Mundial do Comércio.

<sup>6</sup> Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe.

É no âmago destas últimas classes que a carreira docente enfrentará as transformações perpetradas e enunciadas pelas elites, seus representantes e aliados.

Para a abordagem do processo de trabalho docente nas malhas da atualidade neoliberal lancei mão do *padrão de mercantilização do trabalho na sociedade de classes dependente*, conceito desenvolvido pelo intelectual e militante Florestan Fernandes, especialmente nas obras *Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina (1970)* e *A Revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de Interpretação Sociológica (1975)*. Nelas, o autor brasileiro descreveu e pensou concretamente o lugar social do trabalhador no padrão dependente do sistema capitalista de poder.

## **2-Trabalho na sociedade de classes dependente**

A materialização do projeto neoliberal encetado pelas classes capitalistas hegemônicas afetou diretamente a classe trabalhadora, que sofreu – e vem sofrendo –, em meio às demandas produtivas e sócio-políticas, transformações histórico-sociais de tal ordem que sua morfologia foi afetada em seu cerne, orientando-se para uma maior complexificação, dada por sua fragmentação acentuada e pelo conseqüente aguçamento da obstaculização à solidariedade de classe.

Aquelas transformações atinentes à reestruturação do capital podem ser resumidas, portanto, em três frentes significativas (MÉSZÁROS, 2002; LIMA, 2007; HARVEY, 2009): 1) a reestruturação produtiva; 2) o redimensionamento do papel dos Estados nacionais; 3) a disseminação de uma nova estrutura de sociabilidade burguesa, sendo estas esferas que se interconectam na nova condição geopolítica organizada no centro da Economia-mundo, o que renderá, como reflexo, especificidades importantes aos trabalhadores dos países de capitalismo dependente.

A contribuição do pensamento educacional e sociológico de Florestan Fernandes revela como o Brasil decorre da empresa expansionista da civilização burguesa ocidental. Como tal, reflete “descompassos” espaço-temporais de desenvolvimento originados do padrão de dominação externa no país. Estes “descompassos”, denotados por “saltos históricos”, acusam o desenvolvimento desigual entre a condição hegemônica dos países ricos e os de padrão dependente, que inclui o Brasil. Sabe-se que estes últimos demonstram um ritmo de desenvolvimento condicionado à velocidade de transformação capitalista daqueles.

A magnitude da expansão interna do capitalismo no Brasil não se inscreve exclusivamente nem a partir de fora – o que significaria “um padrão de desenvolvimento colonial” (FERNANDES, 1970, p. 75) ou de grande expressão tutelar – e nem de dentro – o que denotaria características de uma economia “autônoma” –, e sim por um amálgama das forças descritas que vem delimitando o

poder das classes por conta deste padrão dependente. Nesta fase, a expansão capitalista é praticada em instâncias nacionais de países dependentes, sob a “tutela” de concepções e interesses internacionais.

Como o modelo de capitalismo na América Latina vinha sendo adaptado à moda das transformações do mercado capitalista “moderno” e dos imperativos do sistema de produção capitalista, necessitou-se um tipo de acumulação que contemplasse os “grupos oligárquicos” internos e os núcleos hegemônicos externos, formando o que cunhou-se por *acumulação dual de capital e apropriação repartida do excedente econômico nacional*. De acordo com Fernandes (1970), “o trabalho assalariado apenas estabelece as condições para a reprodução social do trabalhador e da própria sobreapropriação capitalista” (Idem, p. 71). A possibilidade de sobreapropriação é o que justamente permite aquele tipo de acumulação e apropriação, tornando os dinamismos “internos” conectados positivamente (ainda que com contradições intrínsecas) aos “externos” para que, enfim, a burguesia “interna” possa garantir seus privilégios, malgrado sua posição subsidiária e a decorrente anuência ao robusto escoamento de capitais para “fora”.

É a partir do nível de complexificação da classe trabalhadora – nos marcos do padrão de acumulação flexível – combinado com o arcabouço de particularidades das estruturas e funcionamentos das formações sociais concretas dos países dependentes que o processo de trabalho docente correspondente demonstrará a espécie, bem como a magnitude de seu recondicionamento.

### **3-Trabalho docente: proletarização, posição de classe e “autonomia”**

Na sociedade de classes dependente, o modo de regulação flexível impõe um novo ritmo ao trabalho docente; catalisado pela reestruturação do capital em crise. O escopo interpretativo que ora delinea-se visa abranger aspectos condicionantes significativos no entorno da função docente localizada nas malhas da fase capitalista neoliberal. Buscou-se, como movimento analítico desta seção, a integração de considerações sobre as especificidades que assinam o trabalho docente, bem como as que se referem a seu comportamento frente à ofensiva neoliberal, sobretudo na região da América Latina.

Marx (2004), no *Capítulo VI Inédito* de *O Capital*, explicita que o processo de trabalho é um pressuposto de qualquer nível de desenvolvimento econômico e, analogamente, de qualquer modo de produção. No tocante ao sistema capitalista, o processo de produção do capital abrange o processo de trabalho capitalista, cujos insistentes esforços, portanto, sempre tendem para a valorização do capital, como foi visto. Assim, tem-se que o *trabalho produtivo* é aquele que concorre, de modo direto, para a produção de mais-valia, e, por outro lado, o *trabalho improdutivo* encerra a não produção, em nível imediato, de trabalho não-pago. Porém, diz Marx, “resulta que o

ser *trabalho produtivo* é uma determinação daquele trabalho que em si e para si não tem absolutamente nada que ver com o *conteúdo determinado* do trabalho, com a sua utilidade particular ou o valor de uso peculiar em que se manifesta” (MARX, 2004, p.115, grifos do original). E, que, por conseguinte, a mesma espécie de trabalho pode ser identificada com a valorização do capital ou não.

Ao mesmo tempo em que a compreensão, a partir das palavras do autor, de que o conteúdo específico do trabalho docente em si – o ato de ensinar – não depende do constructo da relação social, o tratamento dessas duas dimensões enseja esclarecer como a *forma* correspondente do processo de trabalho se comporta em meio a múltiplas determinações articuladas e situadas em um dado recorte histórico. Os trabalhos de Fontana & Tumolo (2006) e Hypólito (1997) apontam nesta direção e revelam como, em geral, esta consideração se distancia de assunções sobre o trabalho docente presentes em produções acadêmicas das últimas décadas. Segundo os autores, as produções identificadas ao fim da década de 1980 no Brasil versavam, sobretudo, a respeito da formação de professores e de aspectos culturais; na maior parte, alijadas das categorias da economia política e em detrimento das temáticas previamente estudadas, como “a natureza do trabalho docente, a teoria da mais-valia e sua aplicabilidade ou não nas escolas, o caráter produtivo e improdutivo do caráter escolar, a suposta autonomia e/ou alienação docente [...]” (HYPÓLITO, apud FONTANA & TUMOLO, 2006, p. 1).

As categorias histórico-materialistas foram se incorporando nas produções que advogavam uma preocupação por desvelar a dinâmica da educação e seu impacto sobre o trabalho docente. Para tanto, foi mister, a esta gama de pesquisadores, capturar o movimento dos elementos da base material e da consciência do trabalhador.

Em um retrospecto e, de modo mais ou menos constante, tem-se em conta que nos primórdios da irrupção do *imperialismo total* na América Latina os professores eram considerados indivíduos apartados da condição de trabalhadores devido ao reconhecimento, por parte de frações da classe trabalhadora, de que estes experienciavam um nível de vida privilegiado. Isto se deveu a uma espécie de leitura que assinalava a divisão da sociedade em estratos caracterizados pelo status social de grupos – ainda que pertencentes a uma mesma classe social. O reconhecimento de que a categoria docente é classe trabalhadora tornou-se mais visível a partir das lutas reivindicatórias por melhores condições de trabalho e vida. Este quadro fortaleceu-se nos tempos de abertura democrático-burguesa ao largo dos países dependentes latino-americanos no último quartel do século XX e engendrou certa medida de solidariedade de classe, o que detonou uma efervescência de embates em torno da aparelhagem estatal. Neste entorno, os embates se espalharam, também,

para o plano teórico, como advertem pesquisadores que tratam do processo de trabalho docente na nova fase de mundialização do capital.

O marco inicial destas produções remonta aos meados dos anos de 1960 e início dos 1970, quando o padrão de mercantilização do trabalho na região da América Latina demonstrou que a proletarização alcançava níveis significativos, constatando-se: um grau agudo de reconfiguração do trabalho docente expresso em um exército de reserva ampliado, no parco poder aquisitivo e nos impactos trazidos pelas condições de trabalho requeridas pela forma de gerência da escola. O professor, *ex-mestre-escola*, se viu impelido a defender seus interesses de classe ao recorrer ao associativismo docente. Como disse Fernandes (1966), os professores foram criando a:

“disposição de explorar técnicas organizatórias (como as associações de caráter sindical) e inclusive técnicas de conflito (como o recurso à greve), seja na defesa de interesses restritos (como os níveis de salário, a extensão e qualidade das obrigações para com os empregadores etc.), seja na luta por interesses que afetam os alunos, os pais dos alunos ou a comunidade (como decorre com as reivindicações que dizem respeito à liberdade de expressão, à organização de currículos, à estrutura das escolas, à assistência ao corpo discente, ao equipamento escolar etc.). A renovação da mentalidade dos educadores foi tão profunda, que eles estão propensos a admitir que, entre si, não existe *uma mas várias ideologias*” (FERNANDES, 1966, p. 544).

Como reflexo deste quadro, em um dado número de investigações foram detectadas abordagens do processo de trabalho docente conectados com o caráter empresarial da organização e da administração escolar, a partir de uma ótica classista.

Considera-se a *tese da proletarização* uma destas modalidades de investigação. Este modelo interpretativo concebe o trabalho docente como tipicamente capitalista, tanto na escola privada como na escola pública. Pode ser entendida em cinco pontos essenciais: 1) o trabalhador docente não possui controle sobre seu trabalho<sup>7</sup>; 2) a tecnologia educacional limita largamente a prática docente a ser desenvolvida; 3) o nível de determinação externa elevado aponta para uma maior intensificação do trabalho; 4) quanto maior o grau de organização escolar, maior o controle sobre o trabalho docente; 5) há um aumento da desqualificação profissional dos docentes e sua decorrente elevação do nível de dependência da tecnologia educacional e de outros condicionantes externos (HYPÓLITO, 1997).

Há, porém, na literatura do trabalho docente, controvérsias na concepção do professor como sujeito pertencente à classe trabalhadora. Partindo do suposto de que este estaria medularmente

---

<sup>7</sup> Questiona-se se isto é correto. Este ponto será retomado no tema “autonomia”.

circunscrito nas “classes médias”<sup>8</sup>, os elementos contraditórios referentes ao nível de pertencimento de classe estariam definidos, principalmente, nos que correspondem ao nível de consciência de classe e ao nível sócio-econômico, que por sua vez, poderiam identificar o professor como sujeito apartado, ou mesmo em posição antagônica aos interesses da classe trabalhadora. Considera-se, inclusive, a existência de uma classe de “semi-profissionais” distinta da referenciada nos proletários que sintetizaria, assim, a forma de conceber o lugar social deste trabalhador da educação (ENGUIITA, 1991).

Partindo da argumentação de que as classes fundamentais são compostas por frações que, apesar do horizonte que as une, são contraditórias entre si e, como a posição que o trabalhador docente ocupa como agente histórico-social no processo de produção é a de não-detentor dos meios fundamentais de produção, este, aqui, estará situado no universo da classe trabalhadora. Além disso, por meio das forças coercitivas decorrentes da irrupção do capitalismo monopolista e da acumulação flexível, o processo de proletarização identificado pelo padrão de mercantilização do trabalho demonstrou uma heterogeneização da classe trabalhadora e um conseqüente aprofundamento da objetivização do trabalho docente em todos os níveis e modalidades de ensino, objetivização esta que ratifica a tendência de pertencimento do trabalhador docente às frações das classes mais subalternas.

Para Fontana & Tumolo (2006), não se pode definir posição de classe a partir de características do processo de trabalho, e sim, decisivamente, através da posição que o sujeito ocupa na relação social de produção<sup>9</sup>.

“Tal compreensão independe do tipo de trabalho concreto que é realizado, das características do valor de uso produzido e do setor de atividade econômica – um trabalhador do setor primário (campo) que produz maçã, um do setor secundário (industrial urbano) que fabrica máquinas ou um do setor terciário (serviço) que produz ensino. Também não tem nada a ver com as condições de trabalho – trabalho manual, trabalho intelectual, trabalho padronizado ou não, repetitivo ou não, trabalho menos ou mais qualificado etc. Nada disso importa, porque tudo isso diz respeito ao processo de trabalho. O conceito de

---

<sup>8</sup> Marx concebeu a existência de “classes intermediárias” face às classes fundamentais, uma vez que tanto os interesses e constitutivos apontados por aqueles agentes histórico-sociais eram sumamente contraditórios quanto a considerações sobre a posição de classe. Os professores das escolas públicas – que ora integrariam essas classes intermediárias no século XIX poderiam ser vistos como pequeno-burgueses (sobretudo na fase do capitalismo concorrencial) ao tratarem de, a partir das exigências de seu ofício, defender os interesses da racionalização fordista em prol do processo de valorização, ainda que o trabalho executado por este profissional estivesse sob a tutela do Estado capitalista, e portanto, observados como trabalhadores improdutivos enquanto submetidos a esta condição. Como visto, Braverman iria demonstrar a reconfiguração das classes intermediárias e, por conseguinte, do professor, frente ao processo de proletarização atinente à emergência do capitalismo monopolista.

<sup>9</sup> Fontana & Tumolo (2006) sinalizaram as limitações do tratamento da relação das classes sociais com o trabalho docente em um artigo científico. E indicaram que o foco da análise recaiu sobre a base material. Deste ponto de vista, e, talvez, também, por motivos didáticos, o valor que atribuíram ao conceito “relação social de produção” pode não corresponder de modo completo ao que realmente entendem por este.

classe proletária supera, pois, todos estes aspectos porque sua base é a relação de produção especificamente capitalista” (FONTANA & TUMOLO, 2006, p. 14).

Segundo interpretações contrárias à *tese da proletarização*, o docente não realiza um trabalho tipicamente capitalista quando, do ponto de vista da base material, não produz mais-valia diretamente. Por este motivo, segundo este viés analítico, os trabalhadores improdutivos não integrariam a “classe do proletariado”. Porém, considerando que a classe trabalhadora – composta pela amplitude de suas respectivas frações – engloba tanto o trabalhador produtivo como o improdutivo, incluindo os não-assalariados e despossuídos, assume-se, enfim, o lugar social do professor<sup>10</sup>, pois, ainda que não se caracterize a produção de mais-valia – que se explicita, principalmente, no caso do docente funcionário do Estado capitalista – são cabais os múltiplos determinantes das relações de produção da existência que se impõem sobre o trabalhador. De acordo com Hypólito (1997), nas análises interpretativas do trabalho docente deve-se considerar:

“[...] a subordinação do *processo de trabalho docente* a uma lógica capitalista de racionalização e organização que, mesmo não plenamente atingida, é sistematicamente reimplementada pelas políticas do Estado” (HYPÓLITO, 1997, p. 110, grifos nossos).

Com efeito, a racionalização e organização capitalistas respondem aos esforços de manutenção e fortalecimento da dominação e da subordinação, cujos “instrumentos” e “meios” para a consecução dos objetivos hegemônicos nem sempre manifestados – mesmo entre as frações das classes dominantes – incluem o trabalhador docente, pois é visto como “recurso humano estratégico”. Sua condição de agente na luta de classes pode ser ilustrada por meio de noções<sup>11</sup> que buscam justificar as políticas do Estado capitalista no contexto da reestruturação do capital, cujo “mote permanente” traduz-se na abrangência de atuações para: 1) educar a sociabilidade ao transformar o professor em um intelectual de novo tipo, capaz de formar novos intelectuais com o fito de; 2) condicionar o trabalhador para a produção flexível e, por conseguinte, em favor do “mecanismo” da empresa capitalista.

Contudo, o trabalho docente não deve ser confundido com o trabalho fabril, posto que este apresenta especificidades distintas daquele. Trata-se de uma função em que, ao menos no ensino de

---

<sup>10</sup> Antunes (2002) apoiado em Marx a respeito da abrangência da classe trabalhadora considera: “1) Todos aqueles que vendem sua força de trabalho, incluindo tanto o trabalho produtivo quanto o improdutivo (na forma definida por Marx); 2) Inclui os assalariados do setor de serviços e também o proletariado rural; 3) Inclui proletariado precarizado, sem direitos, e também os trabalhadores desempregados, que compreendem o exército industrial de reserva. [...]” (ANTUNES, 2002, p. 186).

<sup>11</sup> Tais como, a Teoria do Capital Humano e as ideias de capital cultural, social e intelectual.



modalidade presencial<sup>12</sup>, o produto, de forma geral, não pode ser corporificado fora da ambiência de todo o processo, ele surge ao passo que o trabalho é realizado<sup>13</sup>. Nem por isto este carece de materialidade; apenas não corresponde a uma materialidade tangível e visível a olho nu, pois está referenciada na concreticidade da práxis ao concorrer para mudanças nas estruturas e dinamismos do pensamento e da ação dos sujeitos envolvidos na movimentação de séries causais, isto é, nas relações entre teleologia e causalidade, ideação e objetivação.

No caso específico da dita “autonomia” do trabalho concreto docente – e obedecendo a sua forma particular de aparição no mundo do trabalho contemporâneo – o que é patente, consoante a reestruturação da organização e racionalização do espaço escolar, é a sua reconfiguração correspondente, sua concepção historicamente determinada quanto ao controle do processo de trabalho.

Os condicionantes que enfeixam o processo de trabalho docente compostos pela atuação de especialistas da educação, uso de tecnologia educacional, adoção de um gerencialismo empresarial compatível com a fase de acumulação reinante, difusão de sociabilidades capitalistas, influência de entidades privadas, ONGs etc., no que concerne à funcionalidade para a divisão sócio-técnica do trabalho, podem ter o “canal de comunicação” “bloqueado” para a valorização de uma educação voltada para o capital em momentos de potencial mobilização contra-hegemônica.

Sousa Júnior (2004) chama a atenção para a contradição fundamental que se antepõe aos trabalhadores na nova dinâmica capitalista: a ruptura do desenvolvimento da “promessa integradora” da escola liberal-democrática.

“Tal contradição reside justamente no fato de, mesmo sendo críticos daquela escola, do Estado e do trabalho produtor de mercadorias, os “de baixo” devem apostar na reconstrução do sentido do trabalho como atividade social integradora, na transformação social do Estado, [em que este último seja caracterizado] como agente articulador de uma ordem social em que prevaleçam os interesses dos trabalhadores e não os do capital, para que possam retomar a reconstrução da escola num sentido radicalmente igualitário e progressista” (SOUSA JÚNIOR, 2004, p. 9).

---

<sup>12</sup> Como o recrudescimento do ensino não-presencial vigora no mercado educacional, e, este, por conseguinte, significa a imediata separação da produção e do consumo, ratificam-se novos elementos de submissão a que são expostos os docentes.

<sup>13</sup> A educação à distância apresenta-se como um fenômeno relativamente recente de como o processo de trabalho capitalista se relaciona com o desenvolvimento tecnológico alcançado na etapa da acumulação flexível. Neste caso, o trabalho docente identifica-se como *trabalho passado*, podendo ser acessado em um aparelho ou mídia. O conhecimento “encerrado” na máquina educacional rememora o processo de passagem da subsunção formal à subsunção real do trabalho ao capital percebido pelos trabalhadores da grande indústria em sua escalada para a expropriação de seu conhecimento. Há que atentar-se para o fato de que a divisão técnica não se apresenta na escola e, portanto, as profissões guardam relações de tipologia dos distintos trabalhos concretos.

Isto é, dado o trabalho específico do professor, as metodologias de ensino, por exemplo, podem permitir certo grau de manejo na formação humana, por mais que os conteúdos sejam pré-definidos. A formação político-pedagógica, a posição de classe da corporação – e, também, a dos alunos – poderão permitir-lhe executar uma tarefa proposta de uma maneira talvez não prevista nos manuais e protocolos conservadores.

Contrariamente à posição de que os professores mantêm *elevado grau de autonomia* e à luz dos condicionantes históricos conectados à fase de flexibilização do trabalho, entende-se o professor como detentor de um controle e “autonomia” *parciais* no desenvolvimento de sua função.

Como a escola é instituição que é tomada por contradições de classe, pode-se considerar que o trabalho docente sempre estará dotado de algum nível de autonomia. O nível desta autonomia responderá diretamente pelo nível de correlação de forças da sociedade. A partir do reconhecimento de que o capital neoliberal impõe uma realidade ultraconservadora e, portanto, constitutivamente constrange o trabalhador, provocando sua anuência às novas formas de flexibilização e precarização do trabalho, pode-se dizer que seu nível de autonomia tende a reduzir-se<sup>14</sup>. Mostra disto é o lugar em que se coloca o sindicalismo docente na atualidade. Ele carece de respostas alternativas que venham a fazer frente à crescente racionalização e organização escolar (APPLE, 1995, 1996), na forma vista na acumulação flexível, embora a corporação docente seja reconhecidamente uma corporação relativamente “combativa”.

A crescente perda da autonomia do trabalhador docente devém do processo crescente de proletarização, cuja magnitude é ainda estrangulada na sociedade de classes dependente. Como resultado, a objetivização característica do fenômeno da proletarização, com traços de estrutura a partir da prevalência da fase do capital monopolista, é marca do reforço do caminho para a subsunção real do trabalho ao capital, sem ainda chegar a esta condição. A corporação docente conheceu sua heterogeneidade, a qual assina a fragmentação objetiva (a solidariedade de classe) e subjetiva (o pensamento político-pedagógico), devido às forças desintegradoras características da fase de acumulação flexível. O projeto neoliberal expõe uma ofensiva que visa controlar o contingente de milhares de trabalhadores docentes na região latino-americana, tradicionalmente engajados na luta política e, por isto, são tidos como “protagonistas” a serem enfraquecidos, segundo a agenda educacional internacionalista.

---

<sup>14</sup> Entende-se que esta condição não se dá linearmente. Aqui, acredita-se que a ordem social competitiva característica do capitalismo dependente pode provocar, em momentos contra-revolucionários de aguda materialização, efeitos que venham a por em risco a estabilidade político-ideológica destas regiões. Sendo assim, o trabalhador, de modo generalizado, poderia contar com convicções de revolta que poderiam elevá-lo à condição de classe eminentemente revolucionária, apesar de experienciar tempos coercitivos desmedidos, sem qualquer contrapartida democrático-burguesa. De acordo com Fernandes (1970), as classes “altas” não podem deprimir as classes “baixas” por meio de força explícita por um período longo de tempo, sob pena de se ver ameaçada por um levante revolucionário que possa ser engatilhado por estas últimas.

### 3-Organismos internacionais e educação: um aparte

Ao dimensionar-se o impacto das *SAPs* – ou programas de ajuste estrutural – na esteira da educação na América Latina é possível contar a força com que as estratégias de convencimento do Estado-educador operam nas políticas implementadas. O poder de barganha ou de influência dos governos-alvo do *Banco* e do FMI é drasticamente reduzido pela orientação induzida das políticas educacionais que “deveriam” ser valorizadas.

Ao mesmo tempo, a redução do gasto estatal se impõe à educação. O custo per capita assume valores muito abaixo do investido na década anterior, ainda considerando-se o crescimento populacional e, portanto, reduz-se o acesso à escolarização (BONAL, 2002). É neste momento que os estudos de *taxas de retorno* de Psacharopoulos passam a ter vultosa primazia no momento da concepção das orientações das agências multilaterais. Estes demonstravam que a melhor relação de investimento era a correspondente ao do nível primário, em detrimento de gastos com ensino médio e superior. Com isso o acesso a estes últimos níveis se viu peremptoriamente prejudicado (Idem).

Por outro lado, a descentralização ocupa espaço vital na fundamentação burguesa de “melhoria” da educação que seria provocada por uma maior autonomia das unidades escolares. Porém, não obstante as falas neoconservadoras, isto significaria um apelo ao aumento do empresariamento nas “reformas”, posto que a chamada “comunidade” – incluindo-se as empresas e suas fundações – era instada a atuar junto à escola.

O processo de descentralização abriria caminho para um maior controle sobre o trabalho, bem como a privatização que, por sua vez, contribuiu para a larga redução de gastos públicos em educação. Foi supostamente vista como vetor de maior eficiência sobre o ensino estatal e incidiu, sobretudo, no ensino secundário e superior. Os investimentos em privatização nestes níveis foram, também, promovidos pela ideia de maior qualificação para aumento da produtividade do trabalho e formação cultural nova baseada na competição no mercado (BONAL, 2002).

A avaliação se acopla ao processo de descentralização, se espraia e se reestrutura nos sistemas escolares da região latino-americana. Os organismos internacionais reiteram e advogam a causa da necessidade da avaliação educacional como “trampolim” para um sistema “qualificado” baseado na relação entre competitividade e produtividade. O que ocorre é o aumento de controle do processo de políticas (descentralização, focalização etc.) e do trabalho de pessoal docente pelas burguesias.

O Banco Mundial, por meio do documento “*Workers in an integrating world*” (1995), vem reforçar o aumento de controle sobre o trabalhador docente ao externar a concepção utilitarista de combate ao trabalho baseada na cultura da avaliação e do novo gerencialismo escolar:

“Restaurar níveis de pagamento e reduzir o número de funcionários públicos são, muitas vezes, reformas essenciais, a serem combinadas com melhorias na contratação, carreira e prestação de contas dos servidores públicos, dos professores, enfermeiras e formuladores de políticas. A redefinição do papel do Estado faz com que seja imperativo que os governos sejam eficientes naquelas áreas em que, com efeito, estejam envolvidos” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 18, tradução SO).

Com respeito às primeiras experiências de descentralização no Chile, agrega:

“A gerência de escolas públicas foram, primeiramente, transferidas às municipalidades, que passaram a ser totalmente responsáveis pela administração daquelas, bem como pelo pagamento dos professores. A descentralização tornou os funcionários públicos mais diretamente responsáveis pelas populações a que serviam” (Idem, p. 107).

E, finalmente:

“Os administradores escolares e professores que permaneceram na condição de funcionários públicos poderiam, agora, ser mais facilmente monitorados, sendo que as *escolas renovadas* atraíram mais alunos e fundos públicos” (Ibidem, grifos nossos).

Sendo o conhecimento a pedra de toque da ideologia da globalização, a educação se posiciona como área em franca mercantilização no vórtex da crescente mundialização do capital. O movimento de agudização da heteronomia política, econômica e sociocultural dos agentes de trabalho exposto em termos de reformas neoliberais da educação se curva e é moldado pelo receituário do *Consenso de Washington* e tem como “representantes”, no início de 1990, substanciais desdobramentos fundamentados no tripé “reformista” – i) investimento; ii) comércio; iii) dívida – de nome *Plano Bush* ou programa *Iniciativa para as Américas*.

A *Iniciativa* advogou a liberalização do comércio propondo a eliminação de barreiras comerciais via reduções tarifárias – buscando-se o livre fluxo de capitais – durante a Rodada-Uruguaí do GATT (Acordo Geral de Tarifas e Comércio) e a efetivação de acordos de zonas de “livre” comércio que fossem implementadas, com vistas à criação de um mercado latino-americano integrado que configurasse um bloco de poder hegemônico afeito à ratificação da educação como serviço, visando a um contraponto às economias européias e japonesa. O *Plano* noventista reclamou, também, o incremento dos fluxos de capital bem como de participação da iniciativa privada “promovendo a liberação do potencial de investimentos interno e estrangeiro nos países latino-americanos e do Caribe.” (REIS; FISCHER; CAMPOS, 1990, p. 153). Para materializar a empreitada seria imperativo que:

“os EUA [se propusessem] a trabalhar para o desenvolvimento de novos programas de empréstimos setoriais no Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), para [que fossem] utilizados por aqueles países que [possuíssem] programas de ajuste econômico, com aval e/ou empréstimos do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BIRD), e que [estivessem] realizando os esforços de privatização e liberalização de investimentos.” (Idem).

Quanto ao tratamento da dívida externa, a nova prática residiria no fato de que o Plano Brady deveria ser complementado, ao passo que não se intencionava restringir os empréstimos aos bancos comerciais, mas agora, incluir os manejos no campo da dívida oficial entre governos. Ao mesmo tempo, reservar-se-ia um lugar de destaque ao BID na qualidade de reserva de recursos auxiliares frente ao FMI e ao Banco Mundial.

O programa *Iniciativa para as Américas* espalhou-se no governo Clinton culminando no *I Summit of the Americas* (I Reunião da Cúpula das Américas), evento realizado em Miami, Flórida, 1994. Esta *Reunião*, marcada pela intervenção da OEA – Organização dos Estados Americanos – mostrou-se não apenas um apêndice fortalecido do *Plano Bush*, mas uma instância que protagonizou e multiplicou a criação de uma série de entidades dinamizadoras e mantenedoras dos objetivos específicos concebidos<sup>15</sup>. É com a primeira edição que torna-se possível falar, com maior arrojo, na criação da ALCA – e nas políticas focalizadas com relação à abordagem da “pobreza”, pensadas em planos plurianuais.

No documento da I Reunião da Cúpula das Américas, denominado Plano de Ação, a educação apresentou-se como a mola-mestra do eixo. De acordo com o terceiro capítulo<sup>16</sup> daquele *Plano*, os governos deveriam, dentre outros, promover a universalização do acesso à educação primária por meio de integração entre setores públicos e privados, de “atores” não-governamentais e com o apoio de instituições multinacionais (PLAN OF ACTION – I SUMMIT OF THE AMERICAS, 1994). E, ainda, revela dois pontos que merecem atenção:

“Os governos deverão: i) “incorporar esforços para tornar a educação mais significativa para as necessidades do mercado e de empregadores.”; ii) “criar uma parceria hemisférica integrando as organizações existentes, com o intuito de promoção de um fórum consultivo para governos, atores não-governamentais, comunidade de

---

<sup>15</sup> São exemplos de entidades criadas pela OEA para a articulação do Processo de Cúpulas com a ideologia do combate à pobreza: CIDI (Conselho Interamericano de Desenvolvimento Integral); UDSE (Unidade de Desenvolvimento Social e Educação); CIE (Comissão Interamericana de Educação), todas estas com feições de organismos internacionais relativamente autônomos.

<sup>16</sup> O terceiro capítulo do Plano de Ação também contou com o anúncio de aprovação de empréstimo de 1,5 bilhões de dólares pelo BID destinado à infra-estrutura educacional no nível da educação básica. Pouco mais tarde, o BID seria um dos “parceiros” oficiais do PREAL (SUMMIT OF THE AMERICAS – FOLLOW-UP MEETING, 1995). Disponível em <<http://www.summit-americas.org/Success-VSIRG.htm>>. Acesso em 01/2011.

negócios, doadores e organizações internacionais para reformar políticas educacionais e concentrar recursos de modo mais eficiente”” (Idem, p. 16, tradução SO).

Os organismos internacionais, na qualidade de sujeitos políticos articulados em benefício da “modernização dirigida” (FERNANDES, 1975), foram criados para a sistemática capilarização e fundação de outras redes ligadas a:

“programas de comunicação de massa (rádio, televisão, imprensa) [...] programas de assistência técnica (saúde, cooperação militar, defesa e segurança pública, cooperação econômica, cooperação educacional etc.)” (Idem, p. 314).

Esta configuração por redes que mostrou preocupação com o *foco nos resultados* exprime o ímpeto “reformista” removedor de “defeitos específicos” do sistema capitalista (MÉSZÁROS, 2008) para que, enfim, se abra caminho a considerações renovadas que acabam por implicar necessariamente no adiamento permanente da revolução dentro da ordem. A fim de que esta construção “reformista” ocorra é necessário o apelo às “decisões modernizadoras” justificadas ideologicamente pelas “contra-reações compensatórias” e que envolvam as associações desiguais entre os setores dominantes das formações sociais. As burguesias “internas” na região da América Latina estariam, portanto, designadas para eternos “saltos históricos” (FERNANDES, 1970).

#### **4-Trabalho docente na sociedade de classes dependente e contra-revolução neoliberal**

Como as políticas advogam um novo nível de subsunção do trabalho ao capital calcado na mercadorização crescente da educação, o protagonismo do professor, na verdade, estaria encerrado em sua proporcional e, também crescente, subordinação aos mercados, sinônima do apelo à intensificação do trabalho.

A intensificação do trabalho docente na nova dinâmica capitalista tem sua matriz na complexificação da classe trabalhadora, processo este que esteve lado a lado com a desregulamentação do trabalho e com a “terceirização”/privatização da educação. Isto pode ser demonstrado pelo aguçamento dos contratos temporários, pelo aumento das atribuições vinculadas à nova organização escolares e pela profusão de conexões da escola com o empresariado, que tendeu a apresentar-se como dado de estrutura nas mais diferenciadas unidades escolares em todo o mundo. Além disso, o trabalho docente foi objetivizado e “desespecializado” de tal maneira a reproduzir um

determinado tipo de “qualidade”<sup>17</sup> e o controle de processos. Com isso, testemunhou-se a desconstrução tendencial da seqüência modular rígida da escola fordista.

As “recomendações” do Banco Mundial incluíram o apelo pela descentralização, mecanismo afeito à nova forma de racionalização escolar. A política de *descentralização* trouxe consigo um novo gerencialismo educacional onde se delegam “decisões operacionais específicas e a responsabilidade pela eficiência da escola” (SHIROMA, 2007, p. 99). A realização dos processos de fragmentação do sistema escolar não estaria completa se o trabalhador docente não fosse recondicionado para comportá-los. A reforma neoliberal da educação visou pressionar e controlar, com mecanismos mais coercitivos, o trabalho docente ao efetuar mudanças significativas no sistema de financiamento, avaliação, matrizes curriculares, gestão escolar, além de permitir a captação de recursos em outros setores sociais com “alívio da responsabilidade financeira dos governos centrais”.

Desse modo, o professor foi atacado em três frentes substanciais: i) redução de salário com a queda de gastos públicos em educação; ii) precarização das condições de trabalho com aumento da taxa de alunos por turma; iii) aumento do controle e supervisão para a fundamentação de políticas que eram designadas para enfraquecer a corporação docente (BONAL, 2002).

Na América Latina, a execução das políticas educacionais, que influenciará o processo de trabalho docente, estará embasada nas práticas e direções particularistas e imediatistas das oligarquias “locais” do padrão de desenvolvimento dependente. A ligação subsidiária com o imperialismo é vista a partir da dimensão “doméstica” quando as estratégias neoconservadoras “espelham” os interesses também particularistas da burguesia internacional; estes sob o discurso de desenvolvimento ditado pela expressividade das ideologias do conhecimento. Muitas vezes, estas ideologias incrustadas nos relatórios de políticas educacionais dos organismos multilaterais são reforçadas por sujeitos políticos “internos” que preenchem, simultaneamente, postos naqueles organismos e em cargos de setores-chave da economia nacional. O que estas políticas prevêm é uma demonstração do apelo burocrático para que o professor se adapte à chamada “era do conhecimento”.

A “economia do conhecimento” traz em seu bojo uma espécie de receituário para os países pobres, no qual o professor se vê como “protagonista” das reformas, na medida em que desempenha

---

<sup>17</sup> A “qualidade total”, fundamento da GQT (Gerência de Qualidade Total) difundido nos anos de 1980 e 1990 na região latino-americana, será a noção que, para os neoconservadores, norteará o senso comum da “qualidade”. A “qualidade total”, ancorada no novo movimento de reestruturação produtiva, se baseia em transformações (flexibilizações, desregulamentações) que tenderão a reduzir os custos, aumentar a produtividade do sistema, rentabilizar os “investimentos” e educar a sociabilidade para a nova etapa de produção da existência que se instaura na nova dinâmica da mundialização do capital.

o papel de gestor desse conhecimento. Ao trabalhador docente, portanto, atribui-se um protagonismo tal qual engendrado na superestimação determinista de uma educação que, pelas mediações próprias, poderia chegar a “salvar a humanidade da pobreza”.

Nesta direção, a política de focalização de nome “alívio à pobreza” do Banco Mundial “enxergou” a escola como um palco para a prevenção de um engatilhamento de efeitos catastróficos que uma polarização aguçada de cor neoliberal “clássica” poderia trazer para a estabilidade política na América Latina. Esta polarização, perfeitamente prevista pelos setores dominantes, revelou graus de engessamento de recursos naqueles países capitalistas dependentes, percebendo-se poucos os investimentos destinados à educação. As frações menos favorecidas da classe trabalhadora, portanto, passaram a ser alvo da concessão de serviços educacionais básicos<sup>18</sup>. (LEHER, 1998; CORAGGIO, 2007).

Com o professor (obrigatoriamente) responsável pela tarefa de “salvar o mundo das garras da pobreza” restava domesticá-lo para que suas reivindicações não embotassem aquela tarefa maior<sup>19</sup>.

As estratégias econômicas incluíram a implementação de estratégias de consenso para que o trabalhador docente se tornasse um verdadeiro “sócio” das contra-reformas. De acordo com o BID, este pacto que seria firmado no contexto das “reformas” resgataria “novas” pesquisas sobre elementos fundamentais do processo de trabalho docente, as quais deveriam aportar ideias-chave para futuras implementações de políticas educacionais, observando-se as “boas práticas” avaliativas para este profissional, significando a indução de mecanismos que reforcem a competitividade e a meritocracia.

As avaliações amparadas e reguladas pelo Estado capitalista constrangeram o trabalhador docente no sentido de alinhá-lo incondicionalmente ao coro neoliberal, com face humanizada ou não. Estas avaliações que, em geral, são parte integrante de agendas educacionais guiadas por discursos tecnicistas de corte teórico neoclássico vieram a impor o ritmo de exploração, os esforços pela expropriação do conhecimento e o grau de consentimento ativo que o trabalhador deveria aportar.

As mediações destes marcos regulatórios incluem a geração de expectativas de que os docentes cumpram as tarefas de acordo com a consecução de determinadas “competências”, o que

---

<sup>18</sup> A estratégia de “alívio à pobreza” coadunou-se com programas de educação compensatória, tais como o Bolsa Escola/Família (Brasil); Telessecundária (México); Voucher Program (Colômbia); Fe y Alegría (Bolívia).

<sup>19</sup> James David Wolfensohn, então presidente do Banco Mundial (1995-2005), pronunciou-se na Cúpula FMI/BM de 1997: “A mensagem para os países é clara: eduquem o seu povo...que os investimentos irão ser atraídos, tanto domésticos como estrangeiros [...] Sem construir o consenso social, as estratégias econômicas irão falhar.” (WOLFENSOHN, apud LEHER, 1998, p. 216).



ensejou o emplacamento de uma miríade de formas de manejo e concepção dos currículos. A visão do ensino em torno da noção de “competências” impactou largamente no processo de trabalho docente no sentido de que esta remonta ao grau extensivo da nulificação de um possível espaço de construção de um conhecimento reflexivo que considere o ritmo e as individualidades dos estudantes/professores. Por tudo isso, as ênfases costumam recair sobre os resultados da aprendizagem, em detrimento da processualidade desta. Estas “*skills*” a serem internalizadas pelos alunos em sua formação estariam, geralmente, vinculadas à resolução de problemas da práxis cotidiana, bem como à lógica gerencialista (RAMOS, 2002).

Além da sensível influência no plano da formação de profissionais da docência este determinante figurou, portanto, em um processo de trabalho que demonstrou uma face alternativa à forma curricular fordista, concorrendo para uma alteridade morfológica de alienação do trabalho e da vida. A aquisição das “competências” que igualmente corrobora a falta de comprometimento com a compreensão totalizante dos seres e das coisas combina-se com a supervalorização do “saber imediatista” fragmentado, pragmático e economicista constante em provas internacionais como o PISA<sup>20</sup>, TIMMS<sup>21</sup>, PIRLS<sup>22</sup>, PERCE<sup>23</sup>, SERCE<sup>24</sup> e outros.

Porém, esta situação não veio ainda a ratificar a real subsunção deste trabalho ao capital. Mais bem, constatou-se o lugar “*proto-real de subsunção do trabalhador ao capital*” (MIRANDA, 2005), posto que o trabalho docente não foi inteiramente objetivizado, ou seja, devido à sua conformação na história atual, a escola pública ainda não pode ser vista fundamentalmente “como um serviço de vendas de mercadorias” (Idem).

Ao mesmo tempo, com a explosão do desemprego (conjuntural e estrutural) o trabalhador foi aliciado pelo discurso da “empregabilidade”, o que o levou a investir na ideologia do *capital humano e intelectual*. As “competências” que o levariam ao “zênite” do mercado de trabalho

---

<sup>20</sup> O PISA (Programa de Avaliação Internacional de Estudantes) é um programa de avaliação organizado pela OCDE. Participam alunos com 15 anos de idade.

<sup>21</sup> *Terceiro Estudo Mundial de Matemática e Ciências* organizado pela OCDE.

<sup>22</sup> O *Progress in International Reading Literacy Study* (Estudo da Qualidade da Leitura e Compreensão de Textos) é um programa de avaliação de desempenho organizado pela Associação Internacional para a Avaliação do Aproveitamento do Ensino IEA. Participam alunos concluintes do quarto ano de ensino da escola primária.

<sup>23</sup> “O Primeiro Estudo Internacional Comparativo sobre Linguagem, Matemática e Fatores associados em Alunos de Terceiro a Quarto Grau de Educação Básica foi realizado em 1997 pelo Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE) onde se conseguiu [...] informações comparativas sobre a aprendizagem de alunos dos países da América Latina e Caribe [...] os países aplicaram em junho e novembro de 1997 provas de linguagem e matemática e questionários de variáveis associadas a crianças, pais, professores e diretores da terceira e quarta série da educação básica” (INEP, 2010).

<sup>24</sup> “O Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo avalia o desempenho dos estudantes de 3ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Matemática, Linguagem (Leitura e Escrita) e Ciências, na América Latina e o Caribe, indagando também sobre os fatores associados a esses desempenhos. Trata-se de um projeto do Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE) sob a coordenação do Escritório Regional da UNESCO para a América Latina e o Caribe (Orealc/Unesco com sede em Santiago). Diversas equipes de avaliadores, pedagogos, especialistas em currículo, peritos na construção de instrumentos, técnicos e monitores da região participaram no desenho, implantação e análise do Serce” (INEP, 2010).

provocaram a catalisação da mercantilização do ensino, dada a cultura da polivalência, do capital de marca, da “pró-atividade”, do multiculturalismo, da “sociedade da informação”, da “imagem” de ausência de conflitos entre grupos sociais etc. Todas estas noções, de uma forma ou de outra, causaram a “autoflagelação” do professor quando de seu “reconhecimento” induzido como principal artífice por sua condição “econômica inviável”.

Nos marcos das remotas alternativas de valorização das condições de trabalho para grandes parcelas do professorado, a busca pelo “conhecimento” demarcou um ciclo que ora se instaurava e operava da seguinte forma: “aprender a ser”, “aprender a aprender”, “aprender a ensinar” e “aprender ao longo da vida”. Isto é, o profissional é instado a se “qualificar” para manter-se “empregável”. Mesmo desempregado a força desta materialidade social conservadora muitas vezes o fará usar de meios precarizados – a recorrência ao subemprego, por exemplo – para manter o ciclo. Estas expressões retiradas das ideias de Jaques Delors *et al.* defendem um estilo de vida apartado do reconhecimento das classes sociais, pois o que está posto é a noção da educação submetida à racionalidade econômica, onde não se busca a igualdade econômica e política entre os indivíduos, e sim sua “equidade” medida pelas oportunidades que irão sendo construídas com o investimento em “educação”, visando-se às *taxas de retorno* – as quais, na verdade, apenas favorecem empresas “competentes” por sua robustez no mercado. É neste contexto que o novo papel docente ganha materialidade para o pensamento das elites.

Neste sentido, para o Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC) – projeto sucessor do V Projeto Principal de Educação na América Latina (PROMEDLAC V) e integrado à Conferência Mundial de Educação para Todos financiado pela UNESCO – o novo papel do trabalhador docente estaria já delineado.

“(Atualmente) a tarefa que se espera de um professor é algo mais amplo que transmitir conhecimentos a seus alunos, o que até muito pouco tempo era sua atividade principal e para o que se preparava. Agora são necessárias outras habilidades, sem as quais fica difícil conseguir que os alunos avancem na aquisição do saber: o diálogo com os alunos, a capacidade de estimular o interesse por aprender, a incorporação de tecnologias da informação, a orientação pessoal, o cuidado do desenvolvimento afetivo e moral, a atenção à diversidade do alunado, a gestão da classe e o trabalho em equipe. Além disso, espera-se que os professores sejam capazes de ser co-responsáveis pelos resultados do trabalho de sua escola” (PRELAC-UNESCO, 2007, p. 49, tradução SO).

Para além da formação de subjetividades funcionais à “sociedade do conhecimento” está o envolvimento da gestão escolar com empresas ou fundações. Através da dita “responsabilidade

social” desempenhará outro papel fundamental no processo de trabalho docente, uma vez que as exigências serão marcadas pelo que as organizações entendem por “eficiência” e “eficácia” do ensino. Terão papel fundamental na perseguição da “qualidade total” que, partindo da ideia do alcance de maior qualificação para aumento da produtividade do trabalho e da formação cultural baseada na competição no mercado, buscar-se-á a superação permanente de índices escolares, o que significa o aprofundamento da flexibilização, da precarização e do apassivamento do trabalhador docente.

### **5-Padrão de mercantilização do trabalho docente e educação básica: Brasil em foco**

Com vistas à consecução dos principais objetivos dos organismos multilaterais – como o BID, a OCDE, o PREAL – para a educação básica no Brasil (defender o novo jogo da burguesia internacional e provocar a sobrevivência da burguesia “interna” com heteronomia “modernizada”) e seus sub-objetivos (fomentar a descentralização, a focalização e o agigantamento da alianças público-privado como ações preventivas e diretamente acionadoras da desmobilização docente), à coordenação destes coube organizar e vencer o esforço inercial da transformação de *centros integrados* – difusores e dinamizadores do novo aporte educacional neoliberal – em *redes integradas*. Para tanto, as reuniões, a formação de grupos de trabalho “internos”, seminários abertos, redutos das homilias da “sociedade civil”, serviram como exercício permanente de “ampliação do contingente dos guardiães sociais da educação” (PREAL, 1998, p. 9).

A ampliação das “parcerias” público-privado foi, portanto, tida, para os “reformadores” internacionais e seus aliados (o bloco no poder), como movimento “natural” da promoção da educação na forma de fator de *mobilidade social e crescimento econômico*, exatamente como previam os manuais da teoria do “capital humano”.

Fernandes (1975) diria que o padrão de dominação de classe vigente neste período teria representado o nível de transformação social (com amplas privatizações e “parcerias” público-privado) traduzido na “contra-revolução” neoliberal como “seu coroamento lógico” (FERNANDES, 1975, p. 339). Todo este processo de busca dos recondicionamentos na educação básica permitido pela total anuência à “modernização” neoconservadora – respeitando-se as potencialidades e escolhas históricas “internas” – teria trazido certa estabilização de um novo consenso, isto é, a partir de novas relações sociais meritocráticas, constantemente influenciadas e que influenciavam a força da ideologia da “sociedade do conhecimento”, bem como o grau de aceitação do determinismo tecnológico dali decorrente.

Fogaça (1998)<sup>25</sup> corrobora com aquele impulso “reformista” neoconservador quando define a ótica empresarial praticada pelos organismos internacionais e sua estratégia aliancista para implementá-la.

“A Educação Básica é hoje um fator econômico tão importante, por exemplo, quanto os equipamentos utilizados numa indústria. Com isto ela deixa de ser responsabilidade exclusiva do Estado, devendo então ocupar o devido espaço na agenda empresarial, como qualquer outro investimento importante. Governo e empresas, juntos, devem atuar no sentido da melhoria do ensino básico regular e da requalificação dos trabalhadores. Para tanto, é preciso que se estabeleçam novas formas de articulação entre o sistema produtivo e o sistema educacional, privilegiando a repartição de responsabilidades entre escola e empresa” (FOGAÇA, 1998, p. 34).

As iniciativas de difusão de políticas de descentralização propostas pelos organismos multilaterais para captação de recursos incluem a disseminação do ideário da *accountability* designada como “ponte” para a maior “eficiência”. Pais, professores e a “comunidade” poderiam sentir-se “protagonistas” nas tomadas de decisão na escola, assim como no acompanhamento do desempenho dos estudantes – este, em geral, realizado por meio de política de informações fundamentada em padrões de “qualidade” –, enquanto estariam “integrados” para um financiamento “sustentável”.

O mote norteador das políticas de participação era o de “delegar poder aos pais para que pagassem”, além da inserção crescente do empresariado na gerência e no nível de influência nas decisões sobre contratação e remuneração docentes. Junto com esta reconfiguração das escolas, os professores deveriam ser responsabilizados pelos resultados como se fossem os verdadeiros “mentores” do processo de reformulação das relações público-privado.

Este tipo de consórcio mercantilizador do ensino significou o aumento das desigualdades de financiamento representadas pelo aumento de competitividade entre as escolas, resultado este que foi buscado desde o início da empreitada. Os efeitos deste jogo de tensões meritocráticas elegem o professor como mero “insumo” a serviço das propostas reificantes da escola “flexível”.

Tanto o FUNDEB como seu fundo antecessor, o FUNDEF, que satisfizeram as “recomendações” de descentralização do Banco Mundial e, que modificaram a dinamização do financiamento do ensino fundamental a partir de 1998, sofreram severas críticas (DAVIES, 2008) pelo fato de:

---

<sup>25</sup> O texto referido foi elaborado para o PREAL.

1) estar imbricado com uma forma de vinculação de recursos mínimos para a educação que padece de diversas perdas acionadas pela corrupção, burocratização, inflação, clientelismo, sonegação fiscal e artifícios do governo federal para fins de desvinculação (por meio da criação de *contribuições* em vez de *impostos*, por exemplo)<sup>26</sup>;

2) a alta disparidade do sistema de financiamento entre regiões que receberiam “uniformemente” os recursos;

3) a redistribuição dos recursos não significar, em seu bojo, a injeção significativa de recursos novos, na forma de complementação, pelo governo federal (que chegou a menos de 1% da receita nacional quando constitucionalmente deveria alcançar os 10%) e sim, o jogo “ganha-perde” entre regiões sub-nacionais.

Outra problemática que surge é quando se ignora que os *Fundos* foram criados, na oficialidade, para serem parte do financiamento do ensino básico e não fundos únicos<sup>27</sup>. Com isso, o governo federal alimentou a ideia de que o FUNDEF e o FUNDEB poderiam resolver a *falta de recursos* – devido ao compromisso com o escoamento de capitais, dado o pagamento da dívida e a especulação financeira – por meio de uma “gerência otimizada”<sup>28</sup> (Idem). Por tudo isto, Davies (2008) destacou que:

“não há nenhuma garantia de que os recursos extras trazidos pela complementação ou pela redistribuição em âmbito estadual tenham sido canalizados, na mesma proporção, para a melhoria da remuneração dos profissionais da educação e das condições de ensino” (DAVIES, 2008, p. 8).

A política de (des)valorização do magistério evidenciada, concretamente, nas perdas constantes do FUNDEF (DAVIES, 2008; 2010), é retratada em números do próprio INEP/MEC (1998), o que, de outra forma, se atestam as condições objetivas dadas aos trabalhadores docentes nas sociedades de classes dependentes. Enquanto no ensino fundamental e médio nos EUA a média por classe é de 16 alunos e o salário médio dos professores gira em torno de US\$ 40 mil por ano

---

<sup>26</sup> A criação de contribuições é uma estratégia das burguesias “internas” criada para desvincular recursos à educação, uma vez que, por lei, apenas os impostos são alvos daquela vinculação.

<sup>27</sup> De acordo com Davies (2010), “Nos municípios, por exemplo, [a] receita abrange, não só o FUNDEB, mas também os 25% dos impostos municipais (IPTU, ISS, ITBI e imposto de renda dos servidores municipais) e os 5% restantes dos impostos que não entram no FUNDEB” (DAVIES, 2010, p. 4).

<sup>28</sup> Ademais, a Desvinculação de Receitas da União (DRU) criada sob o pretexto de fundo de emergência e concretizadas pelas Emendas Constitucionais n° 10, 17 e 27 desvinculou 20% dos impostos federais, o que causou cortes agudos na educação (cerca de R\$ 40 bilhões em todo o período Cardoso) (LEHER, 2010).

(1998), no Brasil, a média de alunos por turma é de 40 e o salário médio abaixo de US\$ 6 mil por ano (1997), em jornadas mais longas (INEP/MEC, 1998 apud PINTO, 2002).

A percepção de salário dos docentes no Brasil foi pouco a pouco se atrelando a políticas de gratificação por desempenho ou produtividade. Esta proposta, que rememora práticas da lógica empresarial a partir da aceção da sala de aula de “qualidade total”, coadunou-se, na superfície dos fatos, com medidas para alcance de “metas educacionais”, tais como as referentes a: níveis de aprovação e evasão escolar, avaliação institucional com expectativas de superação de índices (ranking), “desempenho” individual, de grupos etc.

No que toca à avaliação educacional, o “mundo burguês” comprometeu-se em quantificar os esforços caros ao controle estratégico do processo de trabalho docente. A escola “flexível” que foi designada para defender cortes sucessivos de custos, auferir maior produtividade, aproximar-se das empresas e auxiliar na eclosão de uma nova sociabilidade meritocrática passou a valorizar a “cultura da avaliação” como artifício norteador de políticas de “participação”, “responsabilização por resultados voltadas ao maior “desempenho” e à “eficácia” escolar.

Com a reestruturação do INEP/MEC a partir de 1990, que permitiu a criação de um manancial instrumental de exames e indicadores (SAEB, Censo Escolar, ENEM, SIEDi<sup>29</sup>, IDEB, Prova Brasil etc.), revelou-se uma “matematização” generalizada de comportamentos e produtividade dos alunos, dos professores e das unidades escolares. Tornar a escola “competitiva” significou: alçar números em rankings; implementar padrões; submeter-se a exames internacionais, nacionais e subnacionais; publicar resultados, todas medidas determinantes para ações punitivas ou com vistas à percepção de verbas (AGOSTINONE-WILSON, 2006) que seriam destinadas a dar continuidade àquelas políticas em nome da “qualidade”.

Em relação aos incentivos<sup>30</sup>, portanto, a cooptação do trabalhador docente ganhou um significado mais “simbólico” que material. É válido notar como o desempenho se dinamizou a partir desta iniciativa. Primeiramente, ao apregoar-se que apenas os mais “produtivos” teriam acesso aos prêmios, a busca pelo desempenho já estaria configurada. Além disso, estipulando-se determinados prêmios como meta, o trabalhador em seu percurso particularista foi estimulado a se afastar – ou a manter-se afastado – de outras lutas, como as sindicais e de movimentos sociais, por exemplo. Em segundo lugar, o caráter do desempenho está incrustado, também, na própria tipologia dos prêmios, geralmente conectados com o aquecimento do próprio ciclo de produtividade. Ou seja, o ganho de prêmios se transformou em meios para que o trabalhador docente pudesse encarar o

---

<sup>29</sup> Sistema Integrado de Informações Educacionais.

<sup>30</sup> Exemplo de incentivo é o Prêmio Professor Nota 10, outorgado pela Fundação Victor Civita com o apoio do MEC.

ciclo com mais oportunidades de “empregabilidade”, deter mais “competências” e, com isso fortalecer-se como mercadoria.

## **6-Considerações finais**

Em nome da Teoria do Capital Humano (TCH), o trabalhador “eficiente” será levado a buscar acréscimos de renda apenas a partir do “valor agregado” que puder construir. A promoção deste novo *common sense* do capital, portanto, resultou dentre outros na desmobilização dos trabalhadores – e, por conseguinte, na do trabalhador docente –, já prevista pela esteira da história das lutas de classes. O que não teria sido possível prever foi a forma de sua significação, a abrangência dos resultados, os mecanismos concretos criados pelas vontades classistas ceifadoras de humanidades e seus impactos. A partir da crise da década de 1970, as forças legitimadoras do capital foram acionadas para pavimentar ideologias como: “sociedade do conhecimento”, “responsabilidade social”, “alívio à pobreza” etc., todas afeitas àquela conformação de produtividade potenciada e seus desdobramentos nas condições subjetivas do trabalhador.

Pode-se confirmar, portanto, que o professor, em sua saga pela subsistência, deve objetivar-se de forma a: incitar maior “qualificação” da mão-de-obra para o capital, promover a nova estrutura de sociabilidade burguesa, abdicar de aumentos relativamente constantes e gerais de sua renda, recertificar-se indefinidamente, aceitar como atribuição de seu cargo a culpabilização pelos resultados e defender, internalizar e irradiar lutas afeitas com a esfera do imediatismo meritocrático, em detrimento de potenciais lutas coletivas.

## **7-Referências bibliográficas**

I SUMMIT OF THE AMERICAS. *First Summit of the Americas: Plan of Action*. Miami: Florida, 1994.

AGOSTINONE-WILSON, Faith. *Downsized Discourse: Classroom Management, Neoliberalism, and the Shaping of Correct Workplace Attitude*. JCEPS: Vol. 4, Nº 2, 2006.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

APPLE, Michael. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. *Cultural Politics and Education*. New York/London: Teachers College Press, 1996.

BANCO MUNDIAL. *Workers in an integrating world*, 1995.

BONAL, Xavier. *Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina*. Revista Mexicana de investigación educativa, v. 64, n. 3, pp. 3-35, Julio-septiembre, 2002.

CORAGGIO, J. L. *Proposta do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção?* In: DE TOMMASI, L. et al. (orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/PUC-SP, 2007.

COX, Cristián & SCHWARTZMAN, Simon. *Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana*. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: iFHC, 2009.

DAVIES, Nicholas. *O financiamento da educação estatal no Brasil: novos ou velhos desafios?* Brasil. 2008.

\_\_\_\_\_. *O financiamento da educação no Brasil*. Brasil. 2010.

ENGUITA, Mariano. *A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. Revista Teoria e Educação “Dossiê: Interpretando o trabalho docente”, Porto Alegre, n. 4, 1991.

FERNANDES, Florestan. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, 1966.

\_\_\_\_\_. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

\_\_\_\_\_. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1975.

FOGAÇA, Azuete. *Educação, Qualificação e Pobreza: um resumo da crise educacional brasileira*. In: PREAL. *Ensino Básico na América Latina: Experiências, Reformas, Caminhos*. Rio de Janeiro. EdUERJ, 1998.

FONTANA, Klauter e TUMOLO, Paulo Sergio. *Trabalho Docente e Capitalismo: Produção Acadêmica da Década de 1990*. Trabalho apresentado no GT – Trabalho e Educação – 29ª Reunião da ANPED. Caxambu, MG, outubro de 2006.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. Tradução Adail Sobral; Maria Stela Gonçalves. 18ª Edição; Edições Loyola; São Paulo, 2009.

\_\_\_\_\_. *O novo imperialismo*. Tradução Adail Sobral; Maria Stela Gonçalves. Edições Loyola; São Paulo, 2003.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. São Paulo - Papyrus Editora, 1997.

LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza*. Tese de Doutorado, USP, São Paulo, 1998.

LEHER, Roberto. *Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu*. Brasil. 2010.

LIMA, Kátia. *Contra-Reforma na Educação Superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007.

MARX, Karl. *O Capital: Crítica da Economia Política – Livro I*; Tradução de Reginaldo Sant’Anna. 26ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

\_\_\_\_\_. *Capítulo VI inédito de O capital. Resultados do processo de produção imediata*. São Paulo: Editora Moraes, 2004.



MÉSZÁROS, István. *Para além do Capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

\_\_\_\_\_. *A Educação para Além do Capital*. Tradução: Isa Tavares – São Paulo: Boitempo, 2008.

MIRANDA, Kênia. *A organização dos trabalhadores em educação sob a forma – sindicato no capitalismo neoliberal: o pensamento pedagógico e o projeto sindical do Sinpro-Rio, da UPPES e do SEPE-RJ*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, 2005.

PINTO, José Marcelino. *Financiamento da Educação no Brasil: Um Balanço do Governo FHC (1995-2002)*. Educ. Soc. vol.23 no.80 Campinas, 2002.

PREAL. *Ensino Básico na América Latina: Experiências, Reformas, Caminhos*. Rio de Janeiro. EdUERJ, 1998.

PRELAC. *Educación de Calidad para Todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC), 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

REIS, Carlos; FISCHER, Sérgio; CAMPOS, Sílvia. *Iniciativa para as Américas: algumas considerações*. Rio Grande do Sul; RS – UFRGS\_PUC-RS, 1990.

SHIROMA, Eneida Oto. *Política Educacional*. – Rio de Janeiro: 4. ed. Lamparina, 2007.

SOUSA JÚNIOR, Justino de. *A crítica marxiana da educação em tempos de mundialização do capital e crise da escola*. Trabalho necessário, Ano 2, n. 2, 2004.