

## **AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO EM TEMPOS NEOLIBERAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE**

*Alessandra Costa*

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita filho”,  
Marília, SP, Brasil

### **Resumo**

Atualmente, presenciamos diversas transformações na produção capitalista, as quais se intensificaram nas últimas décadas com a ascensão das políticas neoliberais. O desenvolvimento do neoliberalismo, entre outras ações, flexibilizou as relações de trabalho e reduziu o papel do Estado nas políticas sociais, inclusive na educação. Nesse sentido, o principal objetivo deste artigo é apresentar aos leitores como as políticas neoliberais e as transformações no mundo do trabalho modificaram a atividade docente e provocaram a sua intensificação e a sua precarização. O procedimento adotado foi a pesquisa bibliográfica e documental, que nos levou a concluir que a atual situação precarizada do trabalho docente é resultado das transformações capitalistas e das reformas educacionais orientadas pelos organismos internacionais (OI).

Palavras-chave: neoliberalismo; educação; trabalho.

### **THE TRANSFORMATIONS IN THE WORLD OF WORK IN NEOLIBERAL TIMES AND ITS IMPLICATIONS IN TEACHING WORK**

#### **Abstract**

We have witnessed several transformations in capitalist production, which have intensified in recent decades with the rise of neoliberal policies. The development of neoliberalism, among other actions, relaxed working relations and reduced the role of the state in social policies including education. In this sense, the main objective of this article is to present to the readers how the neoliberal policies and the transformations in the world of work modified the teaching work, and provoked its intensification and precarization. The procedures adopted were the bibliographical and documentary research, which led us to conclude that the current precarious situation of the teaching work is the result of capitalist transformations and educational reforms guided by international organizations.

Key words: neoliberalism; education; work.

## **LAS TRANSFORMACIONES EN EL MUNDO DEL TRABAJO EN TIEMPOS NEOLIBERALES Y SUS IMPLICACIONES EN EL TRABAJO DOCENTE**

### **Resumen**

Actualmente presenciamos diversas transformaciones en la producción capitalista, que se han intensificado en las últimas décadas con el ascenso de las políticas neoliberales. El desarrollo del neoliberalismo, entre otras acciones, flexibilizó las relaciones de trabajo y redujo el papel del Estado en las políticas sociales incluyendo la educación. En este sentido, el principal objetivo de este artículo es presentar a los lectores cómo las políticas neoliberales y las transformaciones en el mundo del trabajo modificaron el trabajo docente, y provocaron su intensificación y precarización. Los procedimientos adoptados fueron la investigación bibliográfica y documental, que nos llevó a concluir que la actual situación precarizada del trabajo docente es resultado de las transformaciones capitalistas y de las reformas educativas orientadas por los organismos internacionales.

Palabras clave: neoliberalismo; educación; trabajo.

Um dos objetivos desse artigo é refletir sobre o trabalho docente na contemporaneidade, considerando seus aspectos políticos, econômicos e sociais. Em nossa perspectiva, eles são inseparáveis e, por isso, é necessário que compreendamos o trabalho, a educação e as suas transformações em uma perspectiva histórica.

Partimos do ponto de vista de que a escola é um produto da sociedade, cuja história está diretamente atrelada ao mundo da produção e do trabalho. Há uma relação direta entre a escola contemporânea e os interesses capitalista na formação dos trabalhadores. Entendemos que a escola hoje, como instituição social, tem um papel muito importante na sociedade, na medida em que é um instrumento fundamental para a produção e para a reprodução da força do trabalho e da cultura. É por meio dela que conhecimentos e valores historicamente organizados são transmitidos e reproduzidos. Assim, ela se torna essencial para a sustentação do modo de produção capitalista, de modo que é impossível dissociar sua constituição da história do mundo do trabalho.

Posto isso, não podemos analisar a educação escolarizada à parte de um contexto político, social e econômico mais global. Em nosso entendimento, educação e a escola são termos de diferentes significados e possuem histórias distintas. De um modo geral, podemos dizer que a educação é intrínseca à origem da humanidade. Estamos em concordância com Saviani (2007) de que a existência humana não é uma dádiva da natureza, mas resultado da relação pela qual os homens produzem e reproduzem a própria existência. Para o autor, esse transcurso é um processo educativo no qual o homem aprende a produzir sua própria vida.

No entanto, a expansão da escola é fruto de um projeto da modernidade, baseada em concepções capitalistas, que se atrelou à ascensão da burguesia ao poder. O modo de produção que se originou após a Revolução Industrial criou novas necessidades produtivas, que, por sua vez, reclamaram uma nova forma de educação: era preciso formar o trabalhador assalariado. O capitalismo gerou uma necessidade e precisava apontar mecanismos para equacioná-la.

Com o desenvolvimento da cidade e da indústria, tornou-se necessário democratizar o acesso às escolas, já que o modo de produção que surgia demandava por cidadão alfabetizados. Se antes a educação ocorria em espaços informais de educação, agora ela deveria ocorrer nas instituições escolares, mediante técnicas específicas de ensino e conteúdos sistematizados. Assim, o Estado moderno tornou-se o responsável pela formação dos trabalhadores, já que esses não poderiam custeá-las.

A constituição dos chamados 'sistemas nacionais de ensino' data de meados do século passado. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia (SAVIANI, 1999, p. 17).

Em seu livro *A Face oculta da Escola*, Enguita (1989) faz um apanhado histórico sobre a educação e as origens da escola. Nele fica evidente a relação existente entre a escola, as fábricas e a produção, na qual a primeira deveria preparar os alunos para o trabalho produtivo e também para a subordinação através da disciplina. “Foi o desenvolvimento das manufaturas que converteu definitivamente as crianças na guloseima mais cobiçada pelos industriais: diretamente, como mão de obra barata, e indiretamente, como futura mão de obra necessitada de disciplina” (ENGUITA, 1989, p. 109).

Mas a proliferação da indústria iria exigir um novo tipo de trabalhador. Já não bastaria que fosse piedoso e resignado, embora isto continuasse sendo conivente e necessário. A partir de agora, devia aceitar trabalhar para outro e fazê-lo nas condições que este outro lhe impusesse. [...] O instrumento idôneo era a escola. [...] A escola podia realizar isto e devia fazê-lo, era só uma questão de tempo para que os patrões em seu conjunto compreendessem os belos e lucrativos frutos que podia oferecer uma educação popular, bem entendida (ENGUITA, 1989, p. 113-115).

Segundo Enguita (1989, p. 16-17), a nova forma de produção capitalista – que constituiu o trabalhador assalariado – representa a passagem da independência à dependência, ou seja, da produção completa do produto para a construção fragmentada dele, na qual o trabalhador está alheio e insignificante, “[...] enfim, do domínio do processo de trabalho em sua totalidade à inserção no seio de uma organização estruturada em torno de um poder hierárquico”. Se antes o trabalhador tinha autonomia e controle sobre o seu trabalho, agora o proletariado está desprovido de qualquer meio de produção e, portanto, do controle e dos objetivos de seu trabalho.

A maquinaria estabelece um ritmo mecânico ao qual o trabalhador, como seu apêndice, tem que se subordinar, incorporando em seu mecanismo uma regulação do tempo e da intensidade que, sem ela, exigiria elevados custos de supervisão. Apoia-se na divisão manufatureira do trabalho, pois somente a decomposição do processo em tarefas simples permite a substituição do homem pela máquina. Ao encarregar-se de parte das tarefas, simplifica o encargo do trabalhador ou, o que dá no mesmo, desqualifica seu posto de trabalho. Esta desqualificação procede também da substituição da mão de obra nas tarefas que

requerem uma maior precisão e, em geral, da eliminação prática de qualquer possibilidade de decisão no processo produtivo. (ENGUIITA, 1989, p. 116-117).

No entanto, Enguita (1989) afirma que há uma diversidade nas condições de trabalho, na qual algumas profissões gozam de maior liberdade e controle sobre sua produção do que outras. O autor se refere às denominadas *semiprofissões*: atividades liberais assalariadas que nunca conseguiram o estatuto da profissão liberal, embora tenham passado por formação equivalente. Conforme o autor,

Exemplos desses grupos são os professores, os médicos assalariados da saúde pública ou de hospitais privados, os assistentes sociais, os grupos profissionais da administração, etc. O produto de seu trabalho não lhes pertence e escapou a seu controle, mas mantém um elevado grau de autonomia em tudo o que concerne a seu processo de trabalho (ENGUIITA, 1989, p. 18).

O processo de urbanização e de crescimento das cidades, a expansão do ensino público e a hierarquização da escola com a figura do diretor provocaram a redução da autonomia docente na educação. Além disso, a constituição dos currículos escolares e as adoções de sistemas apostilados que determinam o que deve ser ensinado contribuíram para diminuir a participação do professor no processo e nos resultados de seu trabalho. Esses acontecimentos, afirma Enguita (1989), aproximam os docentes ao proletariado. No entanto, como os professores ainda possuem o controle sobre o seu processo de trabalho, eles se avizinham também a categoria de profissionais. Assim, os docentes encontram-se em uma posição intermediária dos semiprofissionais, ou seja, entre a proletarianização e a profissionalização.

Sabemos que esse é um debate muito complexo no marxismo, pois remete ao conceito de classe social. Alguns autores como Tumolo e Fontana (2008)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Para Tumolo e Fontana (2008), os autores que se dedicaram ao tema da proletarianização e sobre o trabalho produtivo na década de 1990 apresentam explicações bastante díspares sobre o tema. Segundo os autores, em geral, os pesquisadores restringiram a análise do trabalho docente ao processo de trabalho, desconsiderando sua relação com o processo de produção capitalista. Para Tumolo e Fontana (2008), no capitalismo, o processo de trabalho está submetido à lógica

divergem da categorização realizada por Enguita (1989). Porém, não pretendemos abordar essa discussão nesse texto. Restringimo-nos a analisar o processo de precarização do trabalho docente e as suas relações com a organização escolar na atual conjuntura capitalismo.

Sobre a proletarização do trabalhador docente, alguns autores evidenciam que as condições do trabalho do professor estão cada vez mais precarizadas (BARRETO; LEHER, 2003; BOSI, 2007; CAÇÃO, 2007; CANTOR, 2012; OLIVEIRA, 2003; SOUZA; LEITE, 2011). Nessa perspectiva, esse artigo discute a emergência do capitalismo e as suas transformações, além da insurgência da ordem neoliberal e das transformações no mundo do trabalho e as suas implicações nas atividades docente.

---

do capital, cuja finalidade se refere à produção de mais-valia. Nessa perspectiva, baseada nos estudos de Marx, os autores entendem que somente o trabalhador que produz mais-valia pode ser denominado como produtivo. Isso significa, explicam Tumolo e Fontana (2008, p. 7), que o trabalho produtivo não diz respeito às características corpóreas do que foi produzido (arroz, carro, diversão ou ensino), “[...] o trabalho produtivo está presente em toda e qualquer relação de produção capitalista, não importando se se trata de uma empresa agrícola, fabril ou uma empresa escolar”. Contudo, os autores dividem os professores em categorias diferentes entre eles. Segundo Tumolo e Fontana (2008, p. 7), embora a maioria dos professores seja assalariada, nem todo trabalhador assalariado é produtor de capital. Para eles, há professores “[...] que estabelecem e outros que não estabelecem relação de produção especificamente capitalista”, ou seja, são ou não produtivos. O que distingue esses trabalhadores não é processo de trabalho que realizam, mas as relações sociais de produção que estabelecem com o trabalho de que participam. Para isso, os autores trazem como exemplos o professor que ensina um filho a ler e o aquele que dá aulas particulares. O primeiro estabeleceu uma relação de uso com o ensino, já o segundo, uma relação de troca, portanto, uma mercadoria, embora não tenha produzido mais-valia, pois não vendeu sua força de trabalho e não estabeleceu uma relação assalariada, logo, constituiu-se como um trabalhador não produtivo. Já o professor que trabalha em uma instituição privada de ensino, que vende sua força de trabalho ao proprietário da escola, estabelece-se uma relação de produção de mercadoria, no caso o ensino, e, conseqüentemente, na produção de mais-valia e de capital. Por isso, trata-se de um trabalhador produtivo. Na concepção dos autores, o professor que trabalha para o Estado produz valor de uso e não de troca, assim não produz mais-valia e não pode ser considerado um trabalhador produtivo. Para os autores, não há diferença do ponto de vista do processo de trabalho entre os professores, mas do ponto de vista das relações de produção, estas são totalmente diferentes. Segundo Tumolo e Fontana (2008), não é possível, a partir das características concernentes ao processo de trabalho precárias ou não, apreender se o professor é ou não proletário, mas sim com base na relação social de produção. Nesse sentido, pode ser considerado proletário o professor que vende sua força de trabalho para uma empresa escolar capitalista, o que exclui o professor que vende ao Estado, mas não estabelece uma relação especificamente capitalista.

## **A emergência do capitalismo e um breve panorama de suas transformações**

Atualmente, vivenciamos o modo de produção capitalista materializado após intensas transformações ocorridas no final do século XVIII a partir de dois grandes acontecimentos revolucionários: a Revolução Francesa (1789) e a Revolução Industrial (1780-1830) (PRONI, 1997).

A sociedade industrial que sucede a agrária alterou substancialmente o modo de vida, tornando-a mais dinâmica. Do ponto de vista econômico, a modernidade substituiu o trabalho agrário artesanal pela produção industrial, transformando profundamente o modo de produção, da supremacia de bens rurais para os industriais. Essas transformações<sup>2</sup> alteraram a estrutura da sociedade como um todo e modificaram as instituições econômicas, políticas e sociais.

Segundo Proni (1997, p. 6), o aspecto essencial dessa transição para o modo de produção capitalista “[...] foi a violenta dissociação entre o produtor e seus meios de produção, ou seja, a progressiva expropriação dos produtores independentes”, que proletarizou os camponeses, transformando-os em trabalhadores livres para venderem sua força de trabalho em troca de salários. Todavia, a conformação do capitalismo só se completou com o surgimento da produção mecanizada, organizada na indústria, com a generalização do trabalho assalariado e a reprodução do proletário industrial.

Com a produção mecânica, as máquinas determinaram o ritmo do processo de trabalho e a homogeneização dos produtos e, por consequência, a desvalorização da força de trabalho. Dessa forma, as máquinas proporcionaram

---

<sup>2</sup> Importante ressaltarmos que a transição para a sociedade fundada em relações capitalistas foi um processo histórico longo e complexo que não aprofundaremos nesse texto.

a valorização do capital e a subordinação dos trabalhadores aos proprietários dos meios de produção (PRONI, 1997).

O trabalhador foi arrancado da esfera doméstica e destituído dos meios de produção, mas o capitalista situa-se ainda, por assim dizer, ao princípio e ao final do processo de produção propriamente dito. Traz os meios de produção, entrega ao trabalhador seus meios de subsistência em troca de sua força de trabalho e apropria-se do produto final, mas ainda não controla o processo de trabalho em si, que continua sendo realizado, basicamente, como se o trabalhador fosse ainda um elemento independente (ENQUITA, 1989, p. 15).

O capitalismo industrial transformou o mundo do trabalho, estabeleceu novos ritmos de ocupação, potencializou a exploração da mão de obra com intermináveis horas de trabalho, inclusive a infantil, e provocou o acúmulo da pobreza urbana em contraste com a prosperidade material alcançada pelos grandes detentores do capital. (PRONI, 1997).

Entre 1830 e 1890, a Inglaterra imprimia o tom do padrão de acumulação e das relações internacionais, nas quais predominavam o livre-cambismo e as estruturas produtivas mais simples, como plantas industriais modestas em comparação ao que estaria por vir. Os avanços tecnológicos eram difundidos com certa facilidade, pois ainda não existiam formas de proteção de propriedade às inovações criadas. A esse padrão de acumulação baseado no livre funcionamento das forças de mercado, pode-se chamar de capitalismo concorrencial (OLIVEIRA, 2003a).

A partir de 1870, a Inglaterra gradativamente vai perdendo o monopólio da produção industrial. O livre comércio cede espaço ao protecionismo e intensifica o processo de concentração de capitais. Simultaneamente, novos padrões tecnológicos e outros métodos de gestão da produção e do trabalho vão se materializando, dando origem ao modelo taylorista de produção.



No final do século XIX, as atividades produtivas se complexificaram e tornou necessário sistematizar as operações nas esferas produtivas, administrativas e gerenciais, em busca da otimização dos padrões de produção. O engenheiro mecânico americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915) modificou o processo produtivo, separando a concepção e a execução do trabalho, de maneira que o trabalho intelectual caberia à gerência e o manual, ao operário. Outro mecanismo adotado por ele no processo industrial consistiu em um rígido controle do tempo e da rotinização entre o trabalhador e a máquina.

O taylorismo supõe um salto qualitativo na organização do trabalho. Seu objetivo é a decomposição do processo de trabalho nas tarefas mais simples, mediante a análise de tempos, à qual Gilbreth acrescentaria a análise dos movimentos. Com isso se pretende colocar à disposição da direção das empresas um conhecimento detalhado dos processos de trabalho que lhes evite terem que depender do saber dos trabalhadores e de sua boa vontade, isto é, de sua disposição para empregarem a fundo sua capacidade de trabalho e serem explorados (ENGUITA, 1989, p. 17).

O objetivo de organizar cientificamente o trabalho é assegurar ao máximo a capacidade de produção dos operários e maximizar a produtividade do capital, sem que eles tenham chances de decidir ou opinar a respeito. A incorporação do fordismo no processo de produção de base taylorista simplificou a linha de montagem e incorporou os cálculos de movimentos em um ritmo mecânico, regular e ininterrupto. Sua inclusão subordinou ainda mais o trabalhador à máquina, suprimiu sua capacidade de decisão e de controle, diminuiu os custos com a supervisão e desqualificou o proletariado tornando seu trabalho ainda mais enfadonho e estranhado.

Em linhas gerais, o modelo de produção taylorista contribuiu para padronizar as formas de trabalho e uniformizar as operações, que foram incorporadas posteriormente pelo fordismo, modelo de produção adotado no início do século XX que teve como precursor o estadunidense Henry Ford (1863-1947). Em síntese, o fordismo se baseava na produção em massa. A produção seriada objetivava padronizar os produtos e reduzir o tempo e custo da produção, tendo em vista a fabricação em larga escala com a utilização de esteiras e de linhas de montagem (GUIRALDELLI, 2014, p. 105).

A adoção desses modelos fragmentou o processo produtivo e negou a capacidade criativa e intelectual dos trabalhadores. Tais conhecimentos tornaram-se desnecessários quando a finalidade era padronizar e uniformizar o trabalho. Outro fato que não pode ser desprezado nesses modelos de produção é que o controle intensivo do trabalhador reduziria sua capacidade de se organizar coletivamente e, conseqüentemente, sua disposição de resistência à exploração (GUIRALDELLI, 2014).

No decorrer das duas guerras mundiais, os modelos de produção (taylorismo e fordismo) se difundiram nas economias centrais do capitalismo e a elas se agregou o *Welfare State* ou Estado de Bem-Estar Social, conceito que emerge no final da Segunda Guerra Mundial. Nesse período, as ideias elaboradas por John Maynard Keynes (1883-1946), após a crise de 1929, foram implementadas em alguns países do Norte, o que significou a intervenção do Estado na economia para assegurar direitos políticos e sociais à população (GUIRALDELLI, 2014).

O colapso da Grande Depressão da década de 1930 lançou milhares de desempregados às ruas e demandou novas políticas econômicas, menos convencionais, em resposta à gravidade da crise. Na tentativa de salvar o mercado interno, os estados capitalistas tiveram que proteger suas economias e sacrificar o comércio multilateral. O liberalismo político parecia condenado e três opções passaram a competir pela hegemonia político ideológico: o comunismo soviético, o fascismo e a social democracia.

Depois de 1945 e da economia de guerra, o retorno ao livre mercado estava fora de questão, e as economias capitalistas se caracterizaram pela necessidade crescente da regulação estatal sobre o ele. Essa conjuntura deu as bases para as teorias keynesianas, as quais se tornariam o novo referencial teórico entre os

economistas e também a crença de que o capitalismo poderia ser controlado e regulado pelo Estado.

A fase do capitalismo virtuoso durou aproximadamente três décadas. Nesse período, os países em desenvolvimento apresentam taxas de crescimento econômico e melhores padrões sociais e de renda dos trabalhadores. Com o objetivo de recompor a economia de guerra em decadência, o capital buscou ampliar o consumo, construindo uma massa maior de consumidores com poder de compra e elevando a produção de bens duráveis (BARROS; BARBOSA; ALVES, 2014). Essa modalidade de Estado que combinava crescimento empresarial e social recebeu o nome de *Welfare State*.

Nos anos 1970, o padrão de desenvolvimento do pós-guerra deu sinais de esgotamento e o *Welfare State* entrou em crise. A desarticulação do sistema monetário com o surgimento da 'euromoeda' aumentou o volume de capitais atraídos para o mercado de eurodólares em função de sua liquidez e rentabilidade. As moedas nacionais começaram a ser afetadas por movimentos especulativos, provocando a desestabilização do comércio internacional (PRONI, 1997). Em outras palavras, podemos dizer que o capital havia encontrado novos campos de valorização que escapava à regulação dos estados e adentrava em sua nova fase: a sua transnacionalização. "Esse processo de transformações na esfera financeira pode ser entendido como a generalização e a supremacia dos mercados de capitais em substituição à dominância anterior do sistema de crédito comandado pelos bancos" (BELUZZO, 1995, p. 16).

A recessão que afetou a maioria dos países desenvolvidos a partir dos anos de 1970 fortaleceu as teses neoliberais que condenam a gerência estatal na economia. A liberalização da economia, conforme os ditames do neoliberalismo,

extrapolaram a esfera financeira, atingindo o mercado de trabalho através da flexibilização dos contratos de trabalho.

### **A crise do *Welfare State* e a alternativa neoliberal**

A crise do modelo de Estado de Bem-Estar Social<sup>3</sup> durante os anos de 1970 promoveu a escassez de emprego. A incorporação de novas tecnologias nos processos fabris reduziu a mão-de-obra nos países centrais e comprometeu drasticamente o acesso das novas gerações ao emprego. A meta ou talvez a promessa de pleno emprego pretendida pelo *Welfare State* foi seriamente comprometida. As dívidas públicas e privadas haviam crescido drasticamente, a emergência juvenil de 1968 em todo o mundo e a recessão provocada pela alta dos preços do petróleo em 1973-1974 foram sinais contundentes de que a ideia de um Estado mediador civilizador chegara ao fim. Diante desse cenário insólito, as elites passaram a questionar o Estado intervencionista e responsabilizá-lo pela crise que se avizinhava (BEHRING; BOSCHETTI, 2007).

O esgotamento da perspectiva keynesiana de um Estado forte e capaz de regular as relações econômicas, políticas e sociais para gerar crescimento econômico e garantir uma renda básica ao cidadão deu terreno fértil ao avanço das ideias neoliberais. O momento de crise e de baixo crescimento forneceu condições políticas objetivas para censurar o *Welfare State* e para apresentar a concepção de Estado mínimo no período pós-1970.

---

<sup>3</sup> A crise do *Welfare State* é consequência da remodelação do capitalismo no atual estágio de desenvolvimento, ou seja, sua limitação faz parte da lógica de acumulação capitalista e de suas contradições. Conforme Harvey (2008), entre 1968 e 1974, as taxas de lucro sofreram quedas em vários setores econômicos, sendo que, na metade dos anos de 1970, a longa fase expansiva iniciada no pós-guerra entrou em colapso. A partir de então, o capitalismo passou por uma crise estrutural de abrangência mundial.

As concepções neoliberais ganharam força principalmente após o Consenso de Washington em 1989. No entanto, suas mensagens já eram propagandeadas no início dos anos de 1980 por Margareth Thatcher, líder do Reino Unido, e pelo presidente dos Estados Unidos, Ronald Reagan.

As recomendações do Consenso de Washington (1989), que contou com a participação de funcionários do governo norte-americano e de organismos financeiros como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco mundial (BM), propunham ações a serem realizadas nos países da América Latina em torno de três ideias principais: abertura econômica e comercial, aplicação da economia de mercado e controle fiscal macroeconômico.

O Neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital, como o FMI (ANTUNES, 2009, p. 187).

O encontro diagnosticou que as causas da crise eram basicamente duas: o crescimento excessivo do Estado e o populismo econômico. Nessa perspectiva, os governos deveriam organizar reformas a curto e médio prazos para superar a crise econômica e prover o desenvolvimento (BRESSER-PEREIRA, 1991). Além disso, foi ratificado que tais reformas seriam a condição necessária para que os Estados Unidos e os organismos financeiros concedessem empréstimos aos países da América Latina.

No entanto, anos antes, Hayek e Friedman inauguram o pensamento neoliberal com as obras *O Caminho da Servidão* (1944) e *Capitalismo e Liberdade e Liberdade de Escolher* (1966), respectivamente, nas quais fazem duras críticas ao *Welfare State*. Para os autores, a ideia de o Estado assegurar como um direito

social a alimentação, a educação, a saúde e a habitação para os cidadãos soava um tanto autoritária e assistencialista.

Para Hayek (2010), as funções do Estado deveriam ser mínimas, pois assim seria possível maior mobilidade econômica e descentralização nas decisões. A ele caberia apenas a obrigação de zelar pelo funcionamento do mercado, de garantir a ordem, de resguardar a propriedade privada, de proteger a liberdade de expressão e de conservar os cárceres. Sua atuação deveria se restringir em assegurar a livre concorrência do mercado, garantir a mercantilização e a consolidação hegemônica do capital.

Em 1947, Hayek organizou um encontro que fundou a Sociedade de Mont Pèlerin, com o propósito de combater o keynesianismo e de preparar novas bases para um outro tipo de capitalismo. No entanto, as condições para o êxito desse trabalho não eram favoráveis. O *Welfare State* vivia seu auge com grandes taxas de crescimento (ANDERSON, 1995).

No entanto, com a crise do modelo econômico do pós-guerra, as ideias neoliberais e as suas justificativas começaram a ganhar terreno anos depois.

As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais (ANDERSON, 1995, p. 2).

A receita para superar a crise estava dada: controle da inflação, desarticulação dos sindicatos através do aumento dos desempregados, disciplina orçamentária, corte nos gastos sociais e reformas fiscais para impulsionar os agentes econômicos (ANDERSON, 1995).

As eleições de Thatcher na Inglaterra (1979) e de Reagan nos EUA (1980) impulsionaram a ascensão de outros diversos governos mais conservadores na Europa, o que permitiu que as premissas neoliberais pudessem ser aplicadas na prática.

Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte (ANTUNES, 2009, p. 33).

De modo geral, apesar das singularidades de cada país, os governos neoliberais promoveram a elevação das taxas de juros, baixaram os juros dos altos rendimentos, aumentaram drasticamente o desemprego, dificultaram as greves, alteraram as legislações sobre os sindicatos, cortaram gastos sociais e organizaram amplos programas de privatizações. Na América Latina, as políticas neoliberais foram testadas no Chile, depois na Argentina e no México.

Conforme Silva (2011), a tríade neoliberal – globalização, reestruturação produtiva e reforma do Estado – atuam tanto no plano material quanto no ideológico. Sua finalidade é justificar as estratégias do capital na tentativa de superar sua crise estrutural.

Apesar da discussão em torno do significado do termo globalização estar presente na política e na economia, sobretudo durante a década de 1990, para Batista Júnior (1998, p. 125), a banalização das discussões sobre seus efeitos e seus sentidos simplificou o debate a respeito da questão. Segundo o autor, a palavra globalização parece ter recebido um sentido mágico, cujos efeitos oscilam “[...] entre o medo e o fascínio, o pânico e o encantamento”. Para o economista, difundiu-se equivocadamente a ideia de que a globalização faria parte de um processo mundial inevitável de destruição das fronteiras nacionais,

no qual os Estados nacionais que passavam por profundas crises deveriam curvar-se aos “imperativos da nova economia globalizada”. No entanto, essa mistificação tem como objetivo desarticular qualquer iniciativa nacional de resistência aos interesses econômico-financeiros do capital. A “globalização virou uma espécie de desculpa para tudo” que poderia estar ruim no país (BATISTA JUNIOR, 1998, p. 127).

A ideologia da globalização foi muito bem utilizada por governos que defenderam a submissão do Estado aos ditames do capital internacional, como o Brasil. O efeito disso pode ser observado na divulgação de avaliações duvidosas e superficiais que advogam a globalização como responsável por problemas ocasionados por governos excluídos, o que inevitavelmente contribuiu para obscurecer o debate em torno de questões políticas, econômicas e sociais, as quais são fundamentais para o país. (BATISTA JUNIOR, 1998).

Batista Junior (1998, p. 128) enfatiza que o governo Fernando Collor preparou o país para organizar diversas alterações na política cambial, financeira e comercial no intuito de viabilizar o sucesso neoliberal no Brasil, na qual

Formou-se um quadro macroeconômico, caracterizado por forte e persistente valorização cambial, elevadas taxas de juros internas e rápida abertura às importações, que obrigou os produtores brasileiros a enfrentar, em condições desiguais, intensa competição externa. Não como resultado de um movimento impessoal e global, que ninguém controla, mas de políticas específicas seguidas pelo governo brasileiro.

As reformas desenvolvidas pelo Brasil contaram com o protagonismo dos organismos internacionais (OI) cuja responsabilidade era de assegurar os rendimentos do capital. Assim, o FMI, o BM, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) passam a orientar as reformas nos países periféricos.



Apesar de organizados entre os anos de 1940 e 1960, no bojo do *Welfare State*, esses organismos internacionais tiveram importância central no Brasil a partir dos anos de 1970, quando o BM “[...] passou a constituir uma das mais relevantes fontes de financiamento para o setor social, senão a maior delas” (FONSECA, 1998, p. 38).

Em meados da década de 1940, a primeira fase do BM foi de reconstruir os países europeus assolados pela guerra, conforme relata Fonseca (1998). Posteriormente, as instituições passaram a fomentar o desenvolvimento dos países denominados de Terceiro Mundo através de financiamentos. No final da década de 1960, o discurso do BM supera a questão da infraestrutura e se projeta em relação ao combate à pobreza nos países mais pobres.

Segundo Fonseca (1998), para que o BM atuasse em questões sociais, ele agiu junto ao FMI na organização das reformas estruturais nos países, sob o argumento de ajustá-los à nova ordem econômica chamada de globalização. “Assim, alguns temas como ‘progresso’, ‘desenvolvimento sustentável’, ‘realismo’, ‘autonomia’, ‘equidade’, ‘pobreza’ passam a fazer parte do discurso que fundamenta o seu processo de financiamento” (FONSECA, 1998, p. 39, grifos da autora).

Para Frigotto e Ciavatta (2003), é nos anos 1990 que a presença desses organismos internacionais se efetiva em termos organizacionais e pedagógicos na educação. Mesmo período em que ocorre a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia), e a divulgação do documento *Transformación productiva con equidade* pela Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), ambos em 1990. Fechando as ações para a execução de reformas educacionais nos países periféricos, a UNESCO e o BM organizaram a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI,

coordenada pelo francês Jacques Delors, cujo relatório produzido entre 1993 e 1996 recomendou

[...] conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação. A educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, particularmente a educação média. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 99).

De acordo com Mota Junior e Maués (2014), a expectativa do BM era que as reformas contribuíssem para estabilidade política dos países na medida em que oferecessem oportunidades educacionais para todos. Segundo os autores, estabilidade política para o BM seria a inclusão e o acesso à educação para assegurar a coesão da sociedade, evitando protestos e insatisfação social.

Leher (1999) também aborda essa questão. Segundo o autor, a conjugação do sentimento contrário aos Estados Unidos com a guerra contra o Vietnã e a crise do capitalismo na década de 1970 poderia colocar em risco os interesses econômicos dos americanos em relação aos países periféricos. Assim, os Estados Unidos reorganizaram sua orientação tática, optando por intervenções indiretas nesses países por intermédio de organismos multilaterais. Nessa nova conjuntura, a educação foi situada como algo estratégico e prioritário para o BM. Portanto, a tarefa desse banco se concentrava na transformação dos temas educacionais em negócios, ou seja, em objetos empresariais.

Nesta 'nova era', conforme o editorialista da revista *Fortune*, Thomas A. Stewart, 'o conhecimento se converteu no fator de produção mais importante' de um pouco preciso 'capitalismo intelectual' que teria sucedido ao capitalismo industrial. Nesta 'nova era do capitalismo, o principal capital é o intelectual' e, por isso, a educação, na condição de capital, tornou-se assunto de *managers* e não mais de educadores (LEHER, 1999, p. 25, grifos do autor).

A retórica neoliberal foi incorporada aos discursos e às reformas políticas de Estado dirigidas à educação como planejava o BM. Conforme destaca Gentili (1996, p. 4), na perspectiva neoliberal, os problemas enfrentados pelos sistemas educacionais eram reflexos da “crise de eficiência, eficácia e produtividade”, provocada pela “expansão desordenada e anárquica” do sistema educacional nas décadas anteriores. Trata-se de uma “crise de qualidade decorrente da improdutividade” das práticas pedagógicas e da gestão administrativa ineficiente. Desse modo, fica claro que os problemas da educação escolar são responsabilidades daqueles que nela trabalham, ou seja, dos professores e da gestão escolar. Na lógica neoliberal, não se trata de uma crise de democratização, mas de uma crise gerencial. Portanto,

[...] transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os, implementar uma ampla reforma curricular, etc. (GENTILI, 1996, p. 4).

Na perspectiva dos reformadores, o problema da educação era o excesso de intervenção estatal que precisava ser limitado. Assim, a estratégia da política neoliberal é transformar a educação em um negócio mercadológico e retirá-la da esfera do direito. Além disso, propõe-se a moldar as escolas à lógica empresarial e condicioná-las a avaliações externas com base em currículos prontos e assim mensurar sua qualidade. Tem por objetivo também retirar qualquer capacidade crítica do professor e transformá-lo em um mero reproduzidor da ordem. Essas alterações têm reflexos evidentes no trabalho docente, como exporemos no próximo item.

## **As transformações no mundo do trabalho e as suas representações no trabalho docente**

No tópico anterior, apresentamos um breve delineamento de como a crise do capitalismo da década de 1970 contribuiu para a ascensão da alternativa neoliberal e de seus argumentos políticos, ideológicos e econômicos.

Neste item, elucidamos como a crise modificou também a organização do mundo do trabalho e, conseqüentemente, as condições do trabalho docente.

A concepção de trabalho que norteia este estudo tem como fonte de inspiração as teorias desenvolvidas por Karl Marx (1818-1883). Para ele (1996, p. 172), a centralidade do trabalho é decorrente de uma constatação ontológica de que sem o intercâmbio fundamental do homem com a natureza não há qualquer sociabilidade possível. Por intermédio do trabalho, os homens constroem materialmente a sociedade e a si mesmos, afinal, ao modificar a natureza, ele também se transforma. Para Marx (1996), os homens não existiriam se não tivessem a capacidade de transformar constantemente a natureza.

Assim, o trabalho é imprescindível aos homens. Trata-se de uma necessidade natural e eterna entre o homem e a natureza para a produção e para a reprodução da vida humana, no qual vontade e consciência se relacionam. Segundo Marx (1996), é exatamente a capacidade de projetar, de pensar e de imaginar o trabalho antes de executá-lo que nos distingue dos outros animais.

[...] o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua

própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 1996, p. 297).

Trata-se de uma ação humana concreta, que se desenvolve objetivamente no movimento do real. É, portanto, uma atividade histórica que se altera e ocorre de diferentes formas ao longo do tempo, conforme os modos de produção vigentes. Nessa perspectiva, o trabalho é uma atividade social humana e as transformações no modo de produção e nas relações de trabalho são de fundamental importância para compreender as interações entre os homens.

Nos marcos do capitalismo, o trabalho deixa de ser uma atividade natural e se transforma em mercadoria, sujeita a diversos tipos de exploração do sistema capitalista. Desde a sua origem, o sistema capitalista e a sua máxima acumulação de riqueza têm como base de sustentação principal a exploração de classe. Para que ela tenha sucesso, tanto a propriedade como as relações sociais de produção se sustentam na separação entre trabalho e capital, “[...] favorecendo, porém, predominantemente o capital sobre o trabalho” (ANTUNES, 2009, p. 26).

O capital operou, portanto, o aprofundamento da separação entre a produção voltada genuinamente para o atendimento das necessidades humanas e as necessidades de autorreprodução de si próprio. Quanto mais aumentam a competição e a concorrência intercapitais, mais nefastas são suas consequências, das quais duas são particularmente graves: a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica societal subordinada aos parâmetros do capital e do sistema produtor de mercadorias. (ANTUNES, 2009, p. 28).

Segundo Antunes (2009, p. 36-37), desde os anos 1970, o capitalismo enfrenta uma crise estrutural de grande complexidade. Na tentativa de superá-la, deu-se início a um novo processo de reestruturação do capital, o que alterou substancialmente o mundo do trabalho, além de implicações sociais, políticas e ideológicas no ideário da classe trabalhadora. Essa crise estrutural do

capitalismo, denominada pelo autor de crise do fordismo/taylorismo e do keynesianismo, permitiu “[...] o ressurgimento de ações ofensivas do mundo do trabalho” (ANTUNES, 2009, p. 42), cuja finalidade é “[...] recuperar seu ciclo reprodutivo e ao mesmo tempo, recuperar o projeto de dominação societal” (ANTUNES, 2009, p. 49).

Antunes (2002, p. 165-166) afirma que a sociedade atual vive um cenário crítico que atinge inclusive os países centrais do capitalismo. A disputa concorrencial intercapitalista em busca da produção gera uma “[...] imensa sociedade de excluídos e precarizados, algo em torno de 1 bilhão de pessoas, um terço da força humana mundial que trabalha”. Trata-se de “[...] uma ação destrutiva contra a força humana de trabalho” que promove crescente redução do proletariado fabril, o surgimento dos terceirizados, o aumento do trabalho feminino em mais de 40%, a ampliação do setor de serviços, a exclusão de jovens do trabalho, a inclusão criminosa de crianças no mercado de trabalho e a expansão da produção realizada por diversos trabalhadores em diversas partes do planeta. Esses são alguns dos elementos que o mundo do trabalho passou a experimentar nas últimas décadas. Além disso, conforme Antunes (2009) salienta, transformou-se em uma das maiores crises desde o início do capitalismo.

Mesmo em um quadro dramático, efeito da desestruturação crescente do *Welfare State* nos países do Norte, alguns países ainda preservam certos resquícios da seguridade social, mas em países como o Brasil, que sequer conheceram o Estado de Bem-estar social, a desregulamentação trabalhista é mais acentuada (ANTUNES, 2002). Isso contribui para a ampliação do trabalho informal, dos terceirizados e da precarização dos trabalhadores improdutivos como os dos serviços públicos que vivenciam situações semelhantes às dos trabalhadores produtivos. Quando não, o desemprego se impõe e submete

homens e mulheres à busca incansável por trabalho ou à subordinação a qualquer tipo de labor que lhes permitam sobreviver.

Segundo Antunes (2005, p. 49), a classe trabalhadora moderna é um grupo heterogêneo, cujo núcleo central são os trabalhadores produtivos. Todavia, esse núcleo são “[...] aqueles que produzem diretamente mais-valia e que participam também indiretamente do processo de valorização do capital por meio da interação entre trabalho vivo e trabalho morto”.

Portanto, uma primeira ideia central é a de que classe trabalhadora hoje compreende não somente os trabalhadores ou as trabalhadoras manuais diretos, mas incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo que vende sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário (ANTUNES, 2005, p. 50).

Além disso, compreende também “[...] o conjunto dos trabalhadores improdutos, cujas formas de trabalho são executadas por meio da realização de serviços, seja para uso público, como os serviços públicos tradicionais, seja para uso privado, para uso do capital” (ANTUNES, 2005, p. 51). Para o autor, os trabalhadores improdutos vivenciam situações objetivas e subjetivas similares às vivenciadas pelos trabalhadores produtivos. Antunes (2005, 2007) denomina de nova polissemia e morfologia do trabalho, na qual as formas de extração do trabalho se tornaram mais intensas e se refletem nos trabalhadores terceirizados, nos subcontratados e nos temporários. Para o autor (2007, p. 17, grifo do autor), os serviços públicos como saúde e educação também sofreram com o processo de reestruturação do capital, “[...] subordinando-se à máxima *mercadorização*, que vem afetando fortemente os trabalhadores do setor estatal e público”.

Conforme Augusto (2005), embora o tema trabalho docente tenha sido retomado como campo de estudo, os aspectos referentes às suas condições de trabalho ainda demandam pesquisas mais profundas. Para a autora, as transformações

provocadas pelo processo de globalização<sup>4</sup> repercutem nas políticas públicas, tendo em vista a contenção de despesas e de investimentos na área social. Tais modificações implicam a racionalização e a redução de custos na área de pessoal inevitavelmente. Na área educacional, isso se manifesta na existência de contratos diferenciados de trabalho para as mesmas funções.

Os diferentes tipos de contrato em uma mesma rede de ensino ocorrem, segundo Augusto (2005, p. 2), pois o novo papel do Estado (de perfil neoliberal) exige a redução dos custos do trabalho e da previdência, de modo que o “[...] corte de gastos trabalhistas, redução de encargos e recolhimentos, medidas de flexibilização do direito do trabalho”, tornam-se medidas comuns e necessárias ao Estado.

A redução de gastos com pessoal da área pública e uma administração mais racional, centrada em resultados, com acompanhamento e avaliação de desempenho, em função da crise fiscal do Estado, são vistos como necessários para o ajuste às novas atribuições e viabilização da reforma administrativa. Tais medidas exigem a modificação da Constituição Federal de 1988 e das Constituições Estaduais, o que vem sendo realizado por meio das emendas constitucionais (AUGUSTO, 2005, p. 3).

A redução do papel do Estado na condução das políticas sociais e na flexibilização dos direitos sociais e trabalhistas influenciou as estruturas educacionais e a atividade docente no país. Conforme Arelaro et al. (2014), a partir da década de 1990, estados e municípios readequaram as carreiras do magistério em face às novas legislações como a CF/1988, a LDB/1996, a criação

---

<sup>4</sup> O termo globalização não é um consenso nas ciências humanas e econômicas. Chesnais (2002) utiliza mundialização que, segundo ele, deriva da quadra atual do capitalismo na qual predomina o capital financeiro e rentista e no prolongamento do estágio imperialista, “[...]cujo fluxo contínuo tende cada vez mais a desprezar as restrições de tempo e de espaço” (ALVES, 1999, p. 11). Para Lênin (2008, p. 90), o imperialismo possui alguns traços fundamentais: a concentração de capital e da produção, a fusão entre capital industrial e bancário, a exportação de capitais e a formação de associações monopolistas internacionais. “O imperialismo é o capitalismo na fase de desenvolvimento em que ganhou corpo a dominação dos monopólios do capital financeiro”.



do FUNDEB, a Lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso), entre outras. Por outro lado, vincularam a progressão funcional aos resultados dos alunos nos exames em larga escala.

As políticas educacionais brasileiras realizadas a partir de 1990 tiveram como objetivo adequar o país ao novo cenário mundial. Por sua vez, a escola – cenário principal dessas reformas sofreu significativas alterações do ponto de vista da gestão e da organização do ensino, as quais se desdobraram em novas exigências ao docente.

Segundo Oliveira (2004, p. 1128-1129), se, na década de 1960, as reformas educacionais tinham como argumento a possibilidade da mobilidade social, as oriundas da década de 1990, sob o “imperativo da globalização”, “[...] tiveram como principal eixo a educação para a ‘equidade social’ e a ‘contenção da pobreza’”. Para a autora, essa mudança de paradigma trouxe implicações para a organização e a gestão da escola pública (OLIVEIRA, 2004, p. 1130),

Essa nova regulação repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi um marco histórico que norteou as políticas públicas voltadas para essa área. Oliveira (2004) afirma que o encontro aprovou diversas medidas a serem implementadas pelos países em desenvolvimento, dentre elas, a realização de reformas para ampliar o atendimento à população, sem que fosse preciso aumentar os investimentos. De acordo com os documentos aprovados na Conferência, a educação seria o único meio para assegurar o acesso ao trabalho ou a permanência nele.

Observa-se, então, um duplo enfoque nas reformas educacionais que se implantam nesse período na América Latina: a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão ou disciplina da pobreza (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

Ao subordinar a educação aos interesses dos OI, o Estado reduziu os investimentos na área e instalou a lógica privatista neoliberal na política educacional, alterando o funcionamento das instituições públicas de ensino. Dentre essas alterações, Oliveira (2006, p. 210-211) destaca a “centralidade da administração escolar”, o “financiamento per capita”, a “criação do FUNDEF”, os “exames nacionais de avaliação” que correspondem à adequação das redes públicas de ensino aos critérios de “produtividade, eficácia e excelência”. Afirma ainda que as reformas educacionais sob esses vieses interferiram nas relações de trabalho na escola, bem como na remuneração e na carreira docente. Para Oliveira (2004), as mudanças trouxeram a sobrecarga de trabalho aos professores e culminaram na reestruturação e na responsabilização da atuação docente. Conforme indica Contreras (2002), tais reformas construíram enormes expectativas em relação aos docentes, de maneira que

o trabalho dos professores já não se circunscreve à sala de aula e aos alunos concretos para os quais ensina, mas agora abrange a preocupação com a escola como unidade educacional. A responsabilidade das escolas públicas (de sua evolução, de sua qualidade e de seu futuro) já não é somente do Estado, mas também da equipe de professores que nelas trabalha (CONTRERAS, 2002, p. 241).

Diversas pesquisas (VIEIRA, 2004; OLIVEIRA, 2003; HYPOLITO, 1997; SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2011; APPLE, 1995; TORRES, 1996) indicam que as reformas promovidas colocaram os professores como os agentes responsáveis pelo fracasso ou pelo sucesso da educação. De tal forma que eles tiveram de incorporar novas atribuições em suas atividades. O resultado dessas alterações provocou a intensificação do trabalho docente e o professor passou a cumprir diferentes funções na escola.

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (NORONHA, 2001 apud OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Nessas circunstâncias, Oliveira (2004) identifica um processo de desqualificação que retirou a autonomia dos professores na organização de seu trabalho. Além disso, o atual cenário da escola exige dos docentes novas competências pedagógicas e administrativas, causando-lhes insegurança nas condições de trabalho e em suas capacidades. Segundo a autora, essa reestruturação tem contribuído para o processo de precarização e de intensificação do trabalho docente através, dentre outras questões, do contrato de temporários, do arrocho salarial, da ausência de planos de carreira, das precárias condições de trabalho e de remuneração e da reorganização do trabalho pedagógico.

### **Considerações finais**

O que pudemos compreender com esse estudo é que a sociedade regida sob o capital estabeleceu novas formas de organização do trabalho, tornando cada vez mais precárias as suas relações. Além de ampliar a exploração e de precarizar as relações da classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 2009), o resultado dessas políticas tirou do mercado mais de 13 milhões de brasileiros que hoje estão desempregados. Atualmente, presenciamos a intensificação da exploração capitalista e a manutenção das políticas neoliberais, as quais se manifestam na reforma da legislação trabalhista<sup>5</sup>, que flexibilizou direitos assegurados desde a década de 1930 e atacou a representação sindical,

---

<sup>5</sup> Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017.

instrumento histórico na luta pela conquista e pela manutenção dos direitos dos trabalhadores.

Nesse conjunto de trabalhadores que são afetados pelas reformas neoliberais, encontram-se também os trabalhadores docentes, pois, conforme expusemos, a área educacional não ficou fora das reformas do Estado iniciadas na década de 1990, cuja síntese resultou na redução de recursos para a educação e na reorganização da escola.

As reformas educacionais promovidas pelo Estado tiveram como objetivo a contenção de investimentos públicos e o maior controle sobre a escola, apesar da presença do discurso da participação e da democratização. Conforme Oliveira (2004), a escola tradicional, autoritária e burocrática, alterou-se. Não que tenha se transformado em um espaço democrático. No entanto, as reformas deram outros significados aos termos autonomia, democratização, participação etc., transformando-os em procedimentos normativos que implicaram a reestruturação do trabalho docente. Além disso, essas reformas flexibilizaram o currículo e exigiram dos professores novos domínios e saberes para o exercício de suas funções (OLIVEIRA, 2004), sem que lhes fossem oferecidas melhores condições de trabalho.

Desse modo, entendemos que, assim como o trabalho em geral vive processos de precarização, o trabalhador docente sofre com a intensificação das políticas neoliberais, as quais ampliam as terceirizações, as privatizações, os contratos flexíveis, oferecendo baixos salários e exigindo novas práticas pedagógicas aos docentes, os quais precarizam e intensificam as problemáticas que envolvem suas relações de trabalho.

## Referências

ALVES, Giovanni. *Trabalho e mundialização do capital: a nova degradação do trabalho na Era da globalização*. Londrina: Praxis, 1999.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 8. ed. Campinas: Unicamp, 2002.

ANTUNES, Ricardo. Dimensões da precarização estrutural do trabalho. In: DRUCK, Graça; FRANCO, Tânia (Org.). *A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização*. São Paulo: Boitempo, 2007. (Mundo do trabalho).

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009. (Mundo do Trabalho).

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

ARELARO, Lisete Regina Gomes et al. *Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo*. Revista Brasileira Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 95, n. 239, p. 197-217. 2014.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. As reformas educacionais e o “choque de gestão”: a precarização do trabalho docente. In: *REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 28., 2005, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPEd, 2005. p. 1-16.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 39-60.

BARROS, Albani de; BARBOSA, Maria Lucilene; ALVES, Bianca Gomes. Refletindo sobre o Welfare State e a crise estrutural do capital. *Cadernos de graduação*. Ciências humanas e sociais, Maceió, v. 2, n. 1, p. 87-102, 2014.

BATISTA JUNIOR, Paulo Nogueira. Mitos da “globalização”. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 12, n. 32, p. 125-186, 1998.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. *Política social: fundamentos e história*. São Paulo: Cortez, 2007.

BELLUZZO, Luiz Gonzaga de Mello. O declínio de Bretton Woods e a emergência dos mercados “globalizados”. *Economia e Sociedade*, Campinas, n. 4, n. 1, p. 11-20, jun. 1995.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A crise da América Latina: consenso de Washington ou crise fiscal? *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v. 21, n. 1, p. 3-23, abr. 1991.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000400012>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

CAÇÃO, Maria Izaura. Trabalho docente no ensino público paulista e a saga da proletarianização. *Organizações & Democracia*, Marília, v. 8, n. 1/2, p. 151-170, 2007.

CANTOR, Renán Veiga. Proletarización docente. *Rebelión*, [S.l.], 06 ago. 2012. Disponível em: <<http://www.rebelion.org/noticia.php?id=154070>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

CHESNAIS, François. A teoria do regime de acumulação financeirizado: conteúdo, alcance e interrogações. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 11, n. 1 (18), p. 1-44, jan./jun. 2002.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 37-69, jan./jun. 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Org.). *Escola S. A.: quem ganha e quem*

perda no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

GUIRALDELLI, Reginaldo. Trabalho, trabalhadores e questão social na sociabilidade capitalista. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 101-115, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-.0490.v17n1p101-115>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

HAYEK, Friedrich A. *O caminho da servidão*. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Outubro*, n. 3, p. 19-30, 1999.

LENIN, Vladimir Ilitch Ulianov. *O Imperialismo, Etapa Superior do Capitalismo*. São Paulo: Centauro, 2008.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <[http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/40923](http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe%20realidade/article/view/40923)>. Acesso em: 1 abr. 2017.

OLIVEIRA, Carlos Alonso Barbosa de. *Processo de industrialização do capitalismo originário ao atrasado*. São Paulo: Editora UNESP, 2003a.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, dez. 2006.

PRONI, Marcelo Weishaupt. História do capitalismo: uma visão panorâmica. *Cadernos do CESIT*, Campinas, n. 25, p. 1-39, out. 1997.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

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

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Sheyla Suely de Souza. A política social brasileira na conjuntura da crise internacional. In: DAVI, Jordeana; MARTINIANO, Claudia; PATRIOTA, Lucia Maria (Org.). *Seguridade social e saúde: tendências e desafios*. 2. ed. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 21-39.

SOUZA, Aparecida Neri de; LEITE, Marcia de Paula. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out./dez. 2011.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-193.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

VIEIRA, Jarbas Santos. *Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade*. Pelotas: Seiva Publicações, 2004.

## **SOBRE A AUTORA**

ALESSANDRA COSTA é professora da Educação Básica. Mestranda em educação na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita filho” (UNESP), campus de Marília. Especialista em educação pela PUC-SP.  
E-mail: [kekacosta@gmail.com](mailto:kekacosta@gmail.com)

Recebido em: 13.12.2017  
Aceito em: 31.05.2018