

Trabalho docente¹ e capital em crise: articulações no cenário de reforma educacional brasileira centrada na LDB 9394/96

Valdemarin Coelho Gomes², Ana Joza de Lima³, Betania Moreira de Moraes⁴

Resumo

O presente textodiscorre sobre as mudanças vivenciadas no âmbito do trabalho docente na educação básica, estabelecidas no conjunto de reformas do setor educacional do Brasil nas últimas décadas. O trabalho traça como objetivocompreender as bases das transformações pelas quais passa a atividade docente no contexto de mudanças no ensino básico das escolas públicas, instituídas a partir da atual LDB e marcadas por um cenário de crise estrutural do capital. As análises se orientam pela abordagem teórico-metodológica da ontologia do ser social, fundada por Marx e apreendida por Lukács. Assim, parte da identificação das determinações essenciais do processo de humanização, que tem no trabalho o fundamento da existência socialdo homem,e, na educação, o primaz instrumento de articulação entre o indivíduo e seu gênero, para debruçar-se sobre a LDB e suas implicações no complexo educacional escolar e no trabalho do professor.

Palavras-chave: trabalho docente; educação básica; reforma educacional; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; crise estrutural do capital.

1 Na concepção de Antunes (2009), o trabalho docente se constitui em uma modalidade específica de trabalho: o trabalho improdutivo. Antunes informa que Marx, no Capítulo IV d'O Capital (inédito), faz uma distinção entre duas categorias de trabalho: o trabalho produtivo, aquele que produz diretamente a mais-valia e participa imediatamente do processo de valorização do capital e, por isso, assume a centralidade no interior da classe trabalhadora, e o trabalho improdutivo, utilizado como serviço e que não produz mais-valia, sendo consumido como valor de uso, e não como trabalho que cria valor de troca. O trabalho improdutivo engloba um amplo leque de trabalhadores assalariados, incluindo-se, nesse leque, os professores da rede pública de ensino. Uma crítica a essa compreensão de Antunes é tecida por Lessa (2007), abrindo um debate no interior da perspectiva marxiana sobre o próprio conceito de trabalho.

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará.

3 Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará.

4 Professora do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/UECE.

Teaching and capital in crisis: articulations in the scenario of the brazilian education reform centered on LBEGB 9394/96

Valdemarin Coelho Gomes, Ana Joza de Lima, Betania Moreira de Moraes

Abstract

This study is about the teaching changes experienced in primary education in the context of the education reform in recent decades in Brazil . The study aimed to understand the basis of transformations through which teaching is undergoing in the context of change in primary education in public schools, imposed according to the most recent Law on Brazilian Education Guidelines and Bases (LBEGB) and marked by a scenario of structural crisis of capital. The analyses are guided by the theoretical and methodological approach on the ontology of social being, founded by Marx and perceived by Lukács. Therefore, it focuses on the identification of the essential determinations of humanization process, which finds in work the human social existence fundament and in education the main instrument that articulate individuals and their gender, in order to look into the LBEGB and its implications in the school education complexity and in the teacher's work.

Keywords: teaching; primary education; education reform; The Law on Brazilian Education Guidelines and Bases; structural crisis of capital.

1 Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) repercutiu diretamente no trabalho docente, abrindo frente para estudos acerca dos impactos dessa Lei no que tange às condições concretas de trabalho dos professores da educação básica. Mesmo após duas décadas de sua vigência, a compreensão das implicações da citada Lei no trabalho docente continua a ser um fenômeno que exige maior elucidação, em especial quando isso se refere às reformas educacionais inspiradas pela atual LDB e sua conexão com diretrizes de amplitude global, endereçadas ao complexo educativo no quadro de crise estrutural do sistema do capital (MÉSZÁROS, 2000).

Conforme Oliveira (2003), os estudos que abordam as reformas educacionais no Brasil e na América Latina, desde os anos de 1990, tendem a analisar o contexto político e econômico que as originou, por vezes secundarizando ou até mesmo excluindo o entendimento sobre a interferência de tais reformas nas condições concretas do trabalho docente na educação básica.

As reformas brasileiras, que se iniciaram na segunda metade da década de 1990, tiveram como suporte maior a promulgação da Lei nº 9.394/96, pela qual o trabalho docente foi reestruturado para atender às novas exigências que recaíram sobre o campo educacional. Desta feita, normatizações como universalização do ensino, descentralização, autonomia escolar, entre outras ações propostas pela Lei, repercutiram de forma significativa no trabalho do professor.

Para além dos aspectos políticos e econômicos que ancoram as pesquisas sobre o tema, defendemos que a compreensão sobre essas mudanças e suas implicações no fazer docente só pode ser objetivada se nos debruçarmos sobre as reformas educacionais em nosso país e sua vinculação com a totalidade social e a vigente produção da sociabilidade humana, na qual se inserem a educação, a escola e o professor.

Nossa discussão, portanto, parte da análise que toma a educação dentro da totalidade social, isto é, articulada ao complexo de determinações objetivas que estão na base da sociedade. Sendo assim, é imperativo que indaguemos primeiramente sobre a natureza geral e essencial do ser social e da educação. Respondido tal questionamento, emerge a necessidade de nos debruçarmos sobre os determinantes atuais da relação entre formação do indivíduo e processo de produção dos bens materiais da sociedade, cuja forma atual se manifesta no modelo produtivo capitalista, marcado, nos últimos quarenta anos, por uma crise de natureza estrutural. Assim, faz-se necessário entendermos como, no contexto do capital em crise, a construção das políticas educacionais estabelece um estreito vínculo com os interesses que esse sistema

exprime sobre a educação e a formação/prática docente no nível básico do ensino.

Sobre tais componentes basais, nosso esforço maior é compreender a natureza das mudanças vivenciadas pelo trabalho docente na educação básica a partir do que foi concebido pela Lei 9394/96, afirmando essa Lei como o determinante das reformas educacionais brasileiras dentro da atual promoção da sociabilidade do capital. Para tanto, tomamos como fundamento teórico e metodológico a ontologia do ser social fundada por Karl Marx, apreendida, sistematizada e ampliada por Georg Lukács.

2 A ontologia do ser social: suporte teórico-metodológico à compreensão da realidade educacional

No conjunto da obra do filósofo alemão Karl Marx, um componente pode ser destacado como elemento imprescindível para se entender o ponto de partida e o horizonte almejado pelo referido pensador: o trabalho como fundamento ontológico de toda *práxis* humana, base do mundo dos homens, substância ineliminável da relação desses com a natureza e entre os próprios pares.

O trabalho, para Marx (2002), é o fenômeno primário (não exclusivo) para se entender, para se explicar e para transformar a realidade social, já que ele é o conteúdo essencial que diferencia o mundo animal (esfera da natureza) do mundo dos homens (esfera da sociedade), gerando um conjunto de complexos sociais que realizam, a seu turno, o afastamento do homem das barreiras naturais; isto é, interpõe entre essa e aquele um crescente rol de mediações até então inexistentes (ou incipientes) e impossíveis de se desdobrarem a partir do movimento exclusivamente natural. Em síntese, o trabalho, enquanto ato de transformação consciente da natureza para o atendimento das necessidades reprodutivas do mundo humano, é o complexo prioritário da gênese do ser social.

Lukács (1978), na esteira de Marx, informa que o ser social é a articulação complexa, dinâmica e indissociável entre dois polos, indivíduo e gênero humano, estando o fator predominante dessa relação nesse último. Significa dizer que, para se tornar partícipe do gênero, o indivíduo precisa apropriar-se dos complexos histórico-sociais postos pelo polo da genericidade. Não basta, portanto, nascer indivíduo pertencente à espécie; é imperativo humanizar-se, e isso só ocorre à medida que, ao indivíduo, são oferecidas as condições para que ele acesse e se aproprie daquilo que seu gênero produziu. Essa produção operada pelo gênero se dá na medida em que o homem, ao contrário do que ocorre com os outros animais, passa a dar respostas conscientes às questões que se colocam à sua frente no ato de transformação do existente.

Esclarecendo mais esse processo, Lukács (1978) afirma que toda atividade laborativa surge de uma carência. O homem procura dar respostas a perguntas que ele mesmo faz em busca de suprir suas carências materiais; nesse processo, funda e enriquece sua própria atividade. Para o autor húngaro, pergunta e resposta são produtos imediatos da consciência que guia a atividade, todavia, o ato de responder é o elemento ontologicamente primário nesse complexo dinâmico.

Nesse sentido, Lukács (1978) afirma que o encarecimento material é o que efetivamente põe em movimento o complexo do trabalho, afirmando a preponderância do material. Contudo, o êxito da atividade, visando suprir as necessidades, só é possível a partir de uma cadeia de mediações que, por sua vez, transformam ininterruptamente tanto a natureza que circunda a sociedade quanto os homens que nela atuam, suas relações recíprocas etc. Assim posto, o trabalho assume centralidade na compreensão do ser social e do mundo à sua volta. Ou seja, a partir dos pressupostos ontológicos do trabalho em Marx, a compreensão da realidade deve ser feita levando-se em conta as mediações da totalidade do real.

Por ser o fundamento ontológico do ser social, o trabalho representa a matriz da qual se erguem todas as outras dimensões sociais, incluindo a educação. Fundada pelo complexo do trabalho, a educação porta a primazia da humanização do indivíduo, ou seja, a educação opera, imediatamente, no processo ativo de apropriação, por parte do indivíduo, do conjunto da produção material⁵ posta histórica e socialmente por seu gênero. Essa é sua função essencial, ontológica, e está presente em qualquer organização social.

A maneira como essa função se realiza, entretanto, liga-se diretamente à concepção de sociedade e às formas como essa, em cada tempo e lugar, constitui a produção dos bens necessários à sua reprodução. Nos últimos séculos, em geral, o modo de produção capitalista (e o capital, em última instância) tem determinado a maneira de produzir esses bens, incluindo, nesse panorama, a própria educação.

Pensar a educação na atual conformação social, portanto, requer que busquemos compreender sua relação com o sistema capitalista. No evoluir desse sistema, a função da educação, em larga medida, tem sido a de contribuir para a reprodução do capital. No entanto, a educação possui sua autonomia relativa, e, mesmo estando circunscrita a determinados limites impostos pelo capital, contribui, dentro do seu campo específico de atuação, para transformar a realidade que se estende a partir das premissas do sistema referido.

5 É oportuno informar que, na compreensão de Marx, material é tudo aquilo que existe, e não somente aquilo que pode ser captado pelos sentidos. Por exemplo: a ideologia, o pensamento, os sentimentos etc. são todos elementos materiais, existentes na totalidade social.

Ocorre que o capital, e, por consequência, o capitalismo⁶, atravessam uma crise profunda, classificada por Mészáros (2009) como uma crise estrutural⁷. Esse filósofo húngaro define quatro aspectos que caracterizam a atual crise do sistema do capital: 1) seu caráter universal, isto é, a crise não se restringe a um aspecto particular do sistema; 2) o alcance é global, a crise não fica circunscrita a um grupo específico de países; 3) a extensa escala de tempo na qual a crise se desenvolve; 4) seu desdobramento de maneira lenta e rastejante.

A crise atual do capital obriga o sistema a buscar, com maior intensidade e abrangência, as mais variadas formas de garantir sua expansão e sua reprodução, utilizando-se, para tanto, de todos os mecanismos que estejam ao seu alcance. Esse imperativo repercute sobremaneira no conjunto de complexos que marcam a vida social, em especial, no complexo da educação. Na medida em que essa matriz – capital – encontra-se em crise, a educação não poderia deixar de vivenciar seus efeitos.

Tonet (2013) assinala que, na educação, os reflexos da crise do capital se evidenciam a partir de dois fatores: o primeiro refere-se ao reformismo que recai sobre teorias, métodos, conteúdos, técnicas, políticas educacionais etc., que se voltam à adequação da educação aos interesses do sistema capitalista, reduzindo-a a um instrumento através do qual o capital busca formar os indivíduos-trabalhadores necessários à sua reprodução e à superação de sua crise. O segundo aspecto tange à mercantilização do setor educacional, tanto por meio da venda imediata do produto-educação quanto pela inserção do ideário privatista na educação formal.

Mészáros (2008), a seu turno, advoga que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipatória radical. Sendo assim, o autor afirma que esperar da sociedade mercantilizada – e da educação – uma sansão ativa à tarefa de romper com a lógica do capital seria um milagre monumental.

O abandono da perspectiva de ruptura radical com a ordem do capital levou à assunção de que não haveria outro feito à humanidade senão o de buscar os mecanismos mais

6 Mészáros, em sua clássica obra *Para além do capital* (1998), faz uma distinção essencial entre capital e capitalismo, colocando o primeiro como uma forma de organização social que se baseia na propriedade privada, na expropriação e na exploração do homem pelo homem; ao passo que o segundo seria a atual materialização do capital, preservando seus instrumentos basilares, porém, instituindo como elemento distintivo mais característico a compra e a venda da força de trabalho pelo assalariamento.

7 Essa crise que o capital atravessa atualmente, definida por Mészáros (2000) como de natureza estrutural, trata-se de uma crise diferente de todas as outras, porque atinge a totalidade da estrutura do próprio sistema. Em outras palavras, é uma crise marcada pelo aumento da fratura entre produção e seu controle, produção e consumo, produção e circulação de produtos, cujo resultado é a produção destrutiva, o aumento do desemprego e a precarização cada vez maior do trabalho, o financiamento da guerra, o antagonismo crescente entre riqueza e pobreza, dentre outros que põem em risco a existência da própria humanidade. Nesse sentido, essa crise atinge a totalidade do conjunto da humanidade, tanto no que se refere às relações estabelecidas na materialidade social, objetivas, quanto nos aspectos subjetivos.

adequados de regulação do próprio capital⁸, levando a um movimento reformista, dentro dos limites do sistema.

Na educação, isso se deu por meio de um conjunto de medidas compensatórias que elevaram as exigências sobre a escola e o professor, com implicações diretas sobre o trabalho desse último. Trataremos desses aspectos nos próximos tópicos, expondo, logo a seguir, os fundamentos das reformas operadas no Brasil.

3 O contexto de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)

Nos últimos anos, mais precisamente nas duas décadas passadas, o Brasil vivenciou um quadro de reformas educacionais, podendo se situar, como feito proeminente, a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Essas reformas resultaram em mudanças profundas em todos os níveis da educação em nosso país. Leher (1999)⁹ destaca que a elaboração da LDB foi, sobretudo, uma resposta a pressões internacionais que buscavam redirecionar a educação básica para atender às novas demandas do capital.

As pressões a que se refere o autor partiram, com maior ênfase, das indicações que o Banco Mundial e outras agências multilaterais, a exemplo da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe-CEPAL, passaram a formular em estudos e eventos que tomaram a educação como foco. Um dos eventos mais significativos nessa direção foi a Conferência Mundial de Educação para Todos¹⁰, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, organizada pela UNESCO e centrada nos interesses do Banco Mundial em controlar a instabilidade econômica que se arrastava tanto nos países centrais quanto nos que se situavam na periferia do capitalismo, provocada pela crise do petróleo no início dos anos de 1970, fato que Mészáros (2000) anuncia como um dos marcos da crise estrutural do capital.

Com a economia instável, a solução proposta foi um extenso reformismo produtivo, político e ideológico (ANTUNES, 2009), assentando sobre o Estado a urgência de buscar maior eficiência na forma de gerenciamento de suas ações. À educação escolar, controlada por este Estado em fase de reestruturação, caberia gerar uma

8 Sobre as propostas de controlar o capital e a impossibilidade da mesma ser efetivada, ver Mészáros (2008) e sua teoria da incontrolabilidade do capital.

9 Disponível em: <<http://outbrevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

10 Um estudo bastante apurado sobre a Conferência de Jomtien e suas implicações na Política Educacional Brasileira pode ser encontrado em: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Orgs.). O movimento de educação para todos e a crítica marxista. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. Disponível em: <<http://livros.ufc.br/ojs/index.php/posgraduacao/article/view/47/43>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

simetria entre a formação do indivíduo-trabalhador e as necessidades do projeto ascendente de mercado livremente regulado e expandido a todos os quadrantes do planeta. A Conferência de Jomtien, condicionada sob tal ideário, lançou, assim, as bases da protoforma de um modelo educacional voltado para a sociedade de economia incerta e globalizada, de cunho neoliberal. Conforme destacam Rabelo *et al.* (2015):

A Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, foi aprovada por representantes de mais de cem países e Organizações Não Governamentais (ONG's) que, na época, comprometeram-se a aumentar a oferta da educação básica para a população mundial num prazo de 10 anos (2000), fundamentados na ideia de que este nível de ensino seria satisfatório às necessidades básicas de aprendizagem. A própria promoção dessa Conferência representa um marco estratégico do anunciado novo papel que a educação passou a desempenhar, em âmbito mundial, na suposta sustentabilidade dos países envolvidos com a agenda neoliberal. (RABELO *et al.*, 2015, p. 14-15).

A partir da Conferência de Jomtien, e sob a égide do Banco Mundial, estabeleceu-se uma agenda de reformas que provocaram a elaboração e a reestruturação de diversas políticas educacionais, principalmente nos países subdesenvolvidos. O vínculo entre educação e economia se reestabeleceu com força ampliada, em especial pelo fato de o Banco Mundial reafirmar, para o setor educativo, as diretrizes da Teoria do Capital Humano¹¹ (LEHER, 1999). Atribuiu-se à educação a prodigiosa tarefa de inserção dos países pobres à nova ordem mundial global, tornando-a a principal responsável pela erradicação da pobreza extrema e pela formação de capital humano adaptado às necessidades do mercado concorrencial e excludente do capitalismo (LEHER, 1998, *apud* RABELO *et al.*, 2015).

Em relação ao contexto interno brasileiro, a elaboração da LDB/1996 acompanhou o trâmite da agenda mundial de aproximação da economia com a teoria neoliberal de mercado, percorrendo, num período de cerca de sete anos, as mudanças de governo e de perspectiva econômica do país, das quais trataremos logo à frente.

No período de formulação final da LDB, na segunda metade da década de 1990, comandava o governo brasileiro Fernando Henrique Cardoso, o qual, marcadamente, promoveu políticas públicas sob a prerrogativa do Estado mínimo e das privatizações dos serviços públicos, conteúdos apreçados pelos defensores do neoliberalismo.

O ideário neoliberal se estabeleceu no Brasil a partir do referido governo, porém, o solo sobre o qual sua semente seria lançada já se mostrava fértil desde a década

11 Gentili (2005) afirma o surgimento da Teoria do Capital Humano na “[...] conjuntura de desenvolvimento capitalista marcada pelo crescimento econômico, pelo fortalecimento dos Estados de Bem-Estar e pela confiança [...] na conquista do pleno emprego” (GENTILI, 2005, p. 47), o que possibilitou o surgimento de uma disciplina que tratasse do “impacto” da educação sobre o desenvolvimento econômico: a Economia da Educação.

anterior. Convém lembrar que, em 1982, dezenas de países superendividados, entre eles o Brasil, entraram em recessão simultânea, devido à mais longa e profunda crise financeira e econômica internacional, após a Segunda Guerra Mundial. Conforme Singer (2001), essa crise foi impulsionada pelo aumento dos juros nos Estados Unidos, o que gerou a suspensão de créditos aos países emergentes, os quais se encontraram incapacitados de continuarem saldando suas dívidas externas. No Brasil, a crise repercutiu diretamente na queda da produção, no aumento do desemprego e do custo de vida, fazendo com que o governo local priorizasse o combate à inflação.

A partir de 1984, a economia brasileira voltou a crescer, porém não o suficiente para abater o alto índice inflacionário. Com o fim do regime militar, em 1985, e eleito presidente José Sarney (1985-1990), o enfrentamento da inflação tornou-se prioridade na política econômica nacional. Com esse propósito, em 1986, foi lançado o Plano Cruzado, o qual logo se revelou insuficiente para solucionar a inflação, que continuou em patamares assustadores.

Singer (2001) atesta que, com a instabilidade gerada pela crise financeira durante o período de 1987-1994, a economia brasileira ficou paralisada. Além disso, diante do quadro de incertezas, os “planos de estabilidade”, que causavam perturbações ao mudarem da noite para o dia as regras financeiras, os reajustes e a fixação de preços e de salários, perturbavam ainda mais o andamento da economia.

Durante o mandato de Fernando Collor (1990-1992), o governo esboçou sua adequação às orientações neoliberais, iniciou a abertura do mercado interno às importações, incentivou a privatização das empresas estatais produtivas e buscou animar a economia com experiências questionáveis.

O Brasil se viu transformado em um gigantesco laboratório de experimentos macroeconômicos, alguns extravagantemente cruéis, como o plano Collor I, que sequestrou as reservas líquidas, isto é, o dinheiro que famílias e empresas haviam depositado nos bancos para gastar nos dias e semanas seguintes. Dramática era a situação de pessoas que tinham partos, operações cirúrgicas e tratamentos previstos e de repente estavam sem dinheiro para pagá-los. (SINGER, 2001, p. 116)

Na compreensão de Singer (2001), durante a crise financeira iniciada na década de 1980, o Brasil vivia a euforia da redemocratização, o que fez emergir as pressões, pelo aumento da produtividade na indústria e pelo fortalecimento da economia brasileira, com a finalidade de competir com os produtos importados. Essas pressões obtiveram maior sucesso entre os anos 1992-1994 (governo de Itamar Franco); porém, quando Fernando Henrique Cardoso assumiu o governo, esses interesses foram abandonados, cedendo lugar às pressões do cenário internacional, ou seja, o governo priorizou a política de reajustes estruturais impostas pelo sistema global e a abertura do comércio às multinacionais, enfraquecendo a já debilitada indústria nacional.

Nesse contexto, foi realizada a abertura do mercado interno de mercadorias e de capitais, a privatização de empresas estatais lucrativas e uma ampla desnacionalização do parque industrial. Com isso, tivemos fortes crises na indústria e na agricultura, resultando no desemprego em massa e na grande vulnerabilidade às crises financeiras internacionais que continuaram atingindo nossa economia (SINGER, 2001).

Seguindo seu propósito de modernização do país, FHC assumiu as recomendações de organismos multilaterais, tais como o Fundo Monetário Internacional e o próprio Banco Mundial, e promoveu reformas significativas na economia, alinhando-a com o cenário de crescente concorrência global entre os países. Tomando a educação como uma das prioridades de campanha¹² e de atuação no seu primeiro mandato, buscou operacionalizar um conjunto de medidas que visavam torná-la mais eficaz ao projeto econômico-social mundial e local. Podemos citar, entre essas medidas que caracterizaram a reforma educacional brasileira, a aprovação da LDB 9394/96, a elaboração do Plano Nacional de Educação (2001-2011), a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) etc.

A análise de Soares (2003) sobre o modelo de reforma educacional proposto por FHC conclui que o mesmo apresentava diversas incompatibilidades com a nossa realidade social. Segundo o autor, vivenciamos, durante décadas, uma cultura política marcada pela centralização e pelo clientelismo. Porém, de forma arbitrária, as reformas educacionais priorizavam a descentralização dos sistemas de ensino e deixavam por conta da sociedade civil os resultados na educação. Além disso, responsabilizavam os governos nacionais pelas políticas educacionais, sendo que, ao mesmo tempo, esses governos sofriam um processo de esvaziamento diante das imposições internacionais.

Apesar dos itens contraditórios apresentados pelo autor, a reforma educacional instituída no governo de FHC ganhou força, encontrando, na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, o substrato da reestruturação da escola e do ensino, em consonância com a protoforma da educação para o futuro que a Conferência de Jomtien e o Banco Mundial impuseram.

Essa proximidade se expressou, com maior precisão, no Art. 87 da LDB 9394/96, quando, em seu § 1º, decreta que: “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*” (BRASIL, 1996, grifos nossos).

12 As áreas prioritárias da campanha de FHC, em 1994, que formavam seus “cinco dedos”, eram: saúde, educação, segurança, emprego e agricultura.

4 A reforma educacional como expressão da contradição capital-trabalho: reflexões sobre a LDB/1996 e o trabalho docente

Desde as décadas finais do século passado, o capital em crise vem produzindo um conjunto de mudanças globais profundas, destacando-se: a doutrina neoliberal baseada no mercado livre e no Estado mínimo; a reestruturação produtiva, que substituiu o modo de produção especializado por relações de trabalho flexibilizadas; a globalização econômica, que alavancou a circulação de mercadoria e de dinheiro, acirrando a competitividade e a informatização dos parques produtivos. A seu turno, tais mudanças trouxeram a exigência de uma força de trabalho mais adequada a esse novo cenário. A tarefa da formação técnico-científica, política e ideológica dessa nova força de trabalho fixou-se como uma das competências primárias da educação escolar.

No que se refere à classe trabalhadora, a crise estrutural do capital, fazendo uso do Estado neoliberal e da reestruturação na era da acumulação flexível, tem acarretado progressiva desvalorização e precarização do trabalho humano em escala mundial, a perda de direitos conquistados, o aumento do trabalho terceirizado, do subemprego e do trabalho informal, além de um grande número de desempregados no mundo todo. A esse respeito, Antunes (2009) destaca que:

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; a isso se seguiu também um intenso *processo de reestruturação da produção e do trabalho*, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores (ANTUNES, 2009, p. 33, grifos do autor).

Para Antunes (2002), a desregulamentação, a flexibilização e a terceirização são expressões de uma lógica que privilegia o capital, em detrimento da força humana de trabalho. Esta tem sido utilizada somente na exata medida em que se torna indispensável para a reprodução do sistema capitalista (e do capital).

O autor ainda destaca que há uma ação destrutiva, em escala mundial, contra a força humana de trabalho, responsável por resultar nos enormes contingentes de precarização ou mesmo no desemprego estrutural. Nesse cenário, mesmo diante dos avanços tecnológicos alcançados, presenciamos, em vários países, o prolongamento das jornadas de trabalho, revelando as contradições do modo capitalista de produção.

Em sintonia com os interesses expansionistas do capital, o Estado neoliberal assume a função de garantir as vias que possibilitem, mesmo que temporariamente, a superação

dos limites encontrados pelo sistema em momentos de crise. Desta feita, as políticas educacionais se manifestam no contorno das ações do Estado voltadas a atender essa demanda. Por isso, compreender a natureza da educação e, mais precisamente, o trabalho docente requer que consideremos as influências do capital sobre o sistema educacional brasileiro¹³.

No que concerne ao trabalho docente, as reformas educacionais têm se notabilizado pela reestruturação e precarização das atividades do professor. Presenciamos, por exemplo, a tentativa de se criar uma imagem negativa da figura do professor, evidenciando-se, na prática, a desvalorização desses profissionais por parte dos governos, a despeito do que firma a própria legislação. Ações do tipo taxar a classe de professores de corporativista, obsessiva por reajustes, desqualificada, opositora dos governos ou até mesmo descompromissada com a educação têm sido praticadas com frequência pelos governos no Brasil (BARRETO; LEHER, 2003).

Com a intenção de flexibilizar a educação, ajustando-a à nova ordem do capital, as últimas administrações nacionais produziram reformas educacionais pautadas na descentralização, passando a assimilar autonomia escolar à fragmentação do sistema educativo em unidades escolares.

Em sintonia com a descentralização, avaliava-se que não bastaria fragmentar o sistema em unidades escolares relativamente autônomas se os professores e os currículos não fossem flexíveis. [...] Um desafio da reforma, portanto, é flexibilizar o trabalho docente. Descentralizando a escola e flexibilizando o trabalho docente, os currículos poderiam ser mais facilmente reformados e flexibilizados. E, assim, os valores que sustentam o novo espírito do capitalismo poderiam ser vinculados de forma mais sistemática, preparando os jovens para a 'globalização' (BARRETO; LEHER, 2003, p. 40).

No campo do discurso, os governos brasileiros, seguindo a pregação de organismos internacionais, passaram a formular propostas de valorização dos profissionais da educação que não se efetivaram de maneira satisfatória; e, se analisadas na realidade do que ocorre na escola, enfraqueceram material e simbolicamente os profissionais da educação. Os docentes viram-se forçados a aceitarem gratificações de desempenho que premiam os “mais capazes” e “produtivos”, contudo, sem ajustar seus salários a ganhos reais ou até mesmo melhorar suas condições de trabalho. Ademais, após a elaboração da LDB/1996 e em concordância com a mesma, foram criados vários

13 Sobre a existência de um Sistema Nacional de Educação, Saviani (2010) adverte para o fato de, no Brasil, ainda caminhar no sentido de organizarmos um Sistema Nacional de Educação. O autor afirma que o país deixou de realizar essa tarefa em três diferentes oportunidades: a primeira, “na década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e com a Constituição Federal de 1934”; a segunda, “em decorrência da Constituição Federal de 1946”; e a terceira, “nos foi dada pela elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em decorrência da atual Constituição Federal, promulgada em 5/10/1988”. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

mecanismos de avaliação do ensino e do professor que serviram como suporte para o intenso controle do Estado sobre o fazer docente.

Segundo Barreto e Leher (2003), com a fragmentação do sistema educacional, uma pressão ainda maior passou a ser exercida sobre os professores. A autonomia escolar, expressa na LBD/1996, restringiu-se basicamente à responsabilização da comunidade com a escola. Em outros termos, a tão reivindicada autonomia escolar significou a desobrigação dos governos com a escola que, através da descentralização do sistema de ensino, ficou, em larga escala, aos cuidados da comunidade e dos professores.

De acordo com Oliveira (2004), é possível identificar nessas reformas uma nova regulação das políticas educacionais, sendo uma de suas principais características a centralidade que foi atribuída à administração escolar e aos programas da reforma, os quais elegem a escola como núcleo do planejamento e da gestão. A autora ressalta que as reformas educacionais implementadas no Brasil e na América Latina na década de 1990 possuíam um duplo enfoque: gerir a pobreza e formar indivíduos para o trabalho. Em razão disto, Oliveira (2004) afirma que foram adotadas a padronização e a massificação dos processos administrativos e pedagógicos, a fim de garantir uma organização sistêmica e o controle das políticas públicas instaladas.

Nesses termos, o trabalho docente foi reestruturado para se adaptar às novas exigências do capital, ampliando-se o leque de responsabilidades que o professor deveria assumir. Na acepção de Oliveira (2004), esses profissionais tiveram que desempenhar, muitas vezes, a função de agentes públicos, assistentes sociais, enfermeiros, psicólogos, entre outras. A autora revela, ademais, que:

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação (OLIVEIRA, 2004, p. 132).

Ações como a universalização do ensino na educação básica, proposta na LBD/1996, obrigaram tanto o Estado quanto as famílias a matricularem e manterem crianças e adolescentes menores de 17 anos na escola, ampliando consideravelmente a quantidade de alunos que ingressaram nas instituições de ensino. No entanto, não foram oferecidas condições de trabalho condizentes para o atendimento dessa demanda, a qual ficou praticamente sob a responsabilidade do professor, gerando uma enorme sobrecarga de trabalho para esse profissional. Em diretrizes e programas governamentais, esses profissionais vêm assumindo cada vez mais o papel de agentes responsáveis pela mudança no contexto das reformas, encarregando-se do desempenho dos alunos, da escola e do sistema educacional.

Conforme Oliveira (2004), essas exigências contribuíram para gerar um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, e da constatação de que ensinar, às vezes, não é o mais importante, o que induz ao processo de desvalorização docente.

No cenário edificado pelas reformas educacionais, a formação de professores ganhou centralidade, recaindo sobre eles a obrigatoriedade da permanente qualificação, para atender as novas demandas da educação. Garcia e Anadon (2009) afirmam que:

[...] Em meio a discursos que desqualificavam e desautorizavam fortemente os professores, responsabilizando-os pelo fracasso e pela inadequação da escola pública, ampliaram-se também as exigências relativas à qualificação dos docentes, como a exigência de titulação em cursos de licenciatura e a inclusão em programas de formação continuada, impelindo-os a assumir novos papéis, como o de estudantes em cursos de habilitação profissional. Em contrapartida, essas mudanças não foram acompanhadas de melhorias na estrutura física escolar nem de melhorias nas condições de trabalho ou nas carreiras docentes. (GARCIA; ANADON, 2009, p. 69).

Para Duarte (2001), a atual formação/qualificação de professores orienta-se pela corrente pedagógica da pedagogia das competências, a qual se integra a uma ampla corrente educacional contemporânea, denominada, pelo autor, de pedagogia do “aprender a aprender”. De acordo com Duarte (2001), essa pedagogia fundamenta-se nos estudos de Perrenoud, defensor da ideia de que o professor precisa desenvolver certas competências para ensinar, aliadas à exigência de focalizar a prática educacional no aluno. Há, nessa pedagogia, um redirecionamento do ato pedagógico, substituindo a lógica do ensino pela lógica do treinamento e da aprendizagem.

Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas (PERRENOUD, 2000, *apud* DUARTE, 2001, p. 35).

A pedagogia das competências indica que o professor deve realizar uma educação preocupada em fornecer aprendizagens ao indivíduo para que ele realize, por si mesmo, os saberes necessários à sua prática social, sem a necessidade de transmissão de conhecimentos por outros indivíduos ou por instituições específicas. Desta feita, a pedagogia da competência “aprender a aprender” retira do professor seu espaço enquanto sujeito intelectual e detentor do conhecimento social e historicamente produzido, sendo relegado à função de facilitar ao indivíduo o caminho para que adquira a habilidade de continuar aprendendo ao longo da vida¹⁴.

14 A aprendizagem ao longo da vida é a ideia basilar da Carta de Jomtien, documento firmado pela Conferência Mundial de Educação para Todos, referida anteriormente.

Ao adotar esse tipo de prática pedagógica, notabiliza-se a necessidade de formar um novo tipo de professor cuja preocupação elementar seria a de conhecer a realidade social não para fazer a crítica e a construção de uma educação comprometida com a luta por uma transformação radical, mas sim voltada a desenvolver as competências e habilidades que a configuração social está exigindo dos indivíduos, com ênfase para as necessidades ligadas ao mercado de trabalho (DUARTE, 2001).

Quanto ao discurso de formar indivíduos ativos e criativos a partir dessa abordagem, Duarte (2001) destaca que:

É importante atentar para um detalhe fundamental, essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista. (DUARTE, 2001, p. 38).

Segundo o autor, não há dúvidas de que a pedagogia da competência “aprender a aprender” deve ser vista como uma arma na competição por postos de trabalho e na luta contra o desemprego. Ou seja, trata-se de uma concepção educacional que reflete o sistema social em crise e que, por isso, exige a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos para atender aos desdobramentos do capital.

Outra circunstância relacionada à formação/qualificação dos docentes da educação básica refere-se ao grande número de professores não habilitados. De acordo com o *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2015*¹⁵, do total de 2.1 milhões de professores nesse nível de ensino em 2013, quase um quarto não possuía sequer curso superior. Desse total de docentes, apenas 32,8% atuavam na área em que tinham licenciatura, no ensino fundamental, e apenas 48,3%, no ensino médio. Esse fato compromete imediatamente a qualidade do processo pedagógico, tanto no que se refere ao planejamento e à execução das aulas ministradas quanto à necessidade de formação por parte do professor.

Diante do quadro descortinado, intensificou-se a cobrança pela qualificação dos professores da educação básica, exigindo sua adequação à atuação requerida pela escola do século XXI, cujo fundamento está na protoforma da educação lançada desde Jomtien. Vale destacar que muitos desses professores eram/são obrigados a custear os gastos para se qualificarem, além de conciliarem trabalho e formação (em larga medida oferecida nos fins de semana ou na modalidade a distância), gerando um esgotamento físico e mental.

Sobre as condições de trabalho dos professores da educação básica nas escolas públicas, podemos afirmar que a LDB/1996, ao instituir o processo de universalização

15 TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário brasileiro da Educação Básica 2015. Editora Moderna. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/conteudo-tpe/1515/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2015/>>. Acesso em: 17 mai. 2016.

desse nível de ensino, afetou significativamente o trabalho docente, uma vez que os obrigou a lidarem com um grande número de alunos por sala – o que contribui para a sobrecarga de trabalho – sem que o sistema escolar ofereça a estrutura obsecrada para tanto. De acordo com Sampaio e Marin (2004), quando se iniciou o processo de universalização da educação básica, a partir da LDB/1996, o número de profissionais ainda não era suficiente para atender as demandas do sistema educacional, o que os obrigou a trabalhar em salas superlotadas, resultando em dificuldades na sua ação pedagógica, bem como na intensificação da precarização das condições de realização de seu trabalho.

Os dados de 2001 divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), ligado ao MEC (Brasil, 2002), revelam que o número médio de alunos por turma era de 28,3, numa escala que variava de 22,2 em Roraima a 32,9 em Alagoas, no ensino fundamental regular, e 37,6 no Brasil variando de 30,9 em Roraima a 43,0 em Sergipe (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1213).

Conforme as autoras, esses dados se agravam quando se trata dos últimos anos da educação básica, momento em que os professores atendem, em média, 33,7 alunos, nas séries finais do ensino fundamental, e 38,4, no fim do ensino médio. Ou seja, um número elevadíssimo de alunos em sala de aula, sendo oportuno considerar ainda que, em geral, os professores assumem várias salas de aula, às vezes, em diferentes escolas.

Diante dessa situação, que não se modificou tanto ao longo dos anos seguintes, o professor sofre com as cobranças, com a impossibilidade real de superação das condições encontradas na escola, com os sentimentos de culpabilização pelos resultados ou até mesmo com comparações e tratamentos diferenciados dados aos profissionais. Todos esses elementos se relacionam com o modelo de gestão adotado pelas reformas educacionais, que optaram por uma forma de gerenciamento que visa a uma organização escolar cada vez mais próxima dos desenhos gerenciais das empresas privadas. Conforme Hypólito (2007), a partir de discursos de autonomia, esse modo de gestão adotado pelas reformas produz espaços para a responsabilização dos professores e das escolas pelo sucesso ou pelo fracasso da educação.

Sem dúvida que isso vem afetando o trabalho docente, que passa a ser constituído como um modo de estar necessário e legítimo. Nesse modo, os docentes passam a ser interpelados buscando fabricar uma identidade que atenda aos novos modelos gerenciais e organizativos das escolas e das políticas curriculares, com seus discursos sobre flexibilidade e colaboração. Um modo de estar que vem colonizando o trabalho docente, distanciando-o de formas de atuação mais democráticas (HARGREAVES, 1994, *apud* HYPÓLITO, 2012, p. 12).

O professor, assim, é obrigado a se adaptar às demandas do sistema educacional, com sua estreita relação com as necessidades econômicas dos novos padrões de

produção do capital em crise. Nesse contexto, os sujeitos são responsabilizados pela sua formação, pela sua empregabilidade, pela autogestão, princípios gestados no interior dos novos modelos de gerenciamento oriundos da esfera privada, com o advento da reestruturação produtiva em curso. Conforme destacam Maia Filho *et al* (2015):

Se o binômio taylorismo/fordismo exigia um trabalhador fragmentado, que necessitava ter conhecimento apenas de uma parte da produção, atualmente com a falta e precarização do emprego, a necessidade de um novo tipo de trabalhador, baseada no modelo do toyotismo, requer que para garantir seu lugar num mercado competitivo, deve ser polivalente, isto é, preparado para atuar em qualquer função é crescente. (MAIA FILHO *et al.*, 2015, p. 95).

Esses processos evidenciam o apelo à subjetividade do trabalhador para fazer e pensar em conformidade com o capital. Alves (2011) enfatiza que:

[...] Na nova produção do capital, o que se busca 'capturar' não é apenas o 'fazer' e o 'saber' dos trabalhadores, mas a sua disposição intelectual-afetiva, constituída para cooperar com a lógica da valorização. O trabalhador é encorajado a pensar 'pró-ativamente' e a encontrar soluções antes que os problemas aconteçam [...] (ALVES, 2011, p. 111).

No caso dos professores, tais processos efetivam-se através dos paradigmas da pedagogia das competências, definida por Perrenoud como “[...] a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidade, informações, etc.) para solucionar uma série de situações’. [...]” (*apud* MAIA FILHO *et al.*, 2015, p. 15).

Dessa forma, os professores vêm sendo estrategicamente cooptados pelas reformas educacionais para darem soluções aos problemas da educação. Isso vem sendo feito através de mecanismos que englobam sentimentos de culpabilização, a sensação de incapacidade, a desvalorização etc., atingindo “em cheio” a objetividade e a subjetividade desses trabalhadores.

5 Breves palavras conclusivas

Ao partir da perspectiva ontológica do ser social, levamos em conta a totalidade das relações entre complexo educativo e a materialidade histórico-social para compreender o trabalho docente no atual contexto educacional. Assim, entendemos que, para elucidar o processo de precarização que vem sendo efetuado no trabalho dos professores da educação básica, se faz necessário apreender as determinações mais gerais da forma de sociabilidade regulada pelo capital e suas reverberações no campo da educação.

Nesse sentido, para a análise do trabalho docente, torna-se imprescindível a compreensão das reformas educacionais e sua relação com o contexto mais amplo do

mundo do trabalho, o qual vivencia a severidade da crise estrutural do capital. No cenário de sua crise atual, as contradições do capital tornam-se ainda mais agudas, repercutindo diretamente e de forma extremamente negativa em toda a classe trabalhadora.

Em relação ao trabalho docente, os interesses do capital se fazem presentes a partir da implementação de um conjunto de reformas educacionais, destacando-se, entre essas, a LDB/1996, enquanto ação do Estado neoliberal, visando atender os interesses do capital em crise.

Referências

ALVES, Giovanni. *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo, 2011.

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

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILI, Pablo (Orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2002.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2015*. Editora Moderna. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/conteudo-tpe/1515/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2015/>>. Acesso em: 17 mai. 2016.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhos docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional—Lei Nº 9.394/1996*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2016.

DUARTE, Newton. A pedagogia do “aprender a aprender” e algumas ilusões da sociedade do conhecimento. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 18, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 13 mai. 2016.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2005.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Gestão do trabalho docente e qualidade da educação. *Cadernos Anpae*, Porto Alegre, n. 4, nov. 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/16.pdf> Acesso em: 18 mai. 2016.

HYPOLITO, Álvaro Moreira *et al.* Currículo, gestão e trabalho docente. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.8, n.2, ago. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 18 mai. 2016.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Revista Outubro*, ed. 3, 1999. Disponível em: <http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3_03.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2016.

LESSA, Sergio. *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Cortez, 2007.

LUKÁCS, Georg. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. *Revista Temas em Ciências Humanas*, São Paulo, 1978.

MAIA FILHO, Osterne *et al.* O empresariamento da educação: uma análise da reforma educacional da década de 1990. In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Orgs.). *O movimento de educação para todos e a crítica marxista*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. Disponível em: <<http://livros.ufc.br/ojs/index.php/posgraduacao/article/view/47/43>>. Acesso em: 24 jun. de 2016.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Livro I. 20. ed. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho).

MÉSZAROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria de transição*. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. In: MESZÁROS, István. *Para além do Capital: rumo a uma teoria de transição*. Tradução de Álvaro Bianchi. São Paulo: Boitempo, 1998. Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-4-Artigo-02.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 09 mar. de 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhos docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Orgs.). *O movimento de educação para todos e a crítica marxista*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. Disponível em: <<http://livros.ufc.br/ojs/index.php/posgraduacao/article/view/47/43>>. Acesso em: 28 jun. de 2016.

RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. As diretrizes da política de educação para todos (EPT): rastreando princípios e concepções. In: __ (Orgs.). *O movimento de educação para todos e a crítica marxista*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. Disponível em: <<http://livros.ufc.br/ojs/index.php/posgraduacao/article/view/47/43>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 mai. 2016.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, mai./ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

SINGER, Paul. Evolução da economia e vinculação internacional. In: SACHS, Ignacy; WILHEIM, Jorge; PINHEIRO, Paulo Sérgio (Orgs.). *Brasil: um século de transformações*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SOARES, Maria C. Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TONET, Ivo. *Educação contra o capital*. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

Recebido em 03/08/2016

Aprovado em 25/05/2017