

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE SOB A LÓGICA DO CAPITAL

Radyfran Nascimento de França | Dante Henrique Moura

RESUMO

O artigo objetiva analisar as diferentes demandas da produção capitalista em cada uma de suas fases e seus impactos no metabolismo social, sobretudo, em sua reverberação na educação profissional e nas condições as quais se encontram os docentes dessa modalidade. Os caminhos analíticos tomados na construção deste artigo são frutos de uma pesquisa bibliográfica alinhada a autores que tem seus construtos teóricos alicerçados na Crítica da Economia Política e que concebem a educação como um fenômeno social (MARX, 1998; SAVIANI, 1988; POULANTZAS, 2000; PONCE, 2010). Contudo, outros autores também serviram de norteadores no construto argumentativo apresentado neste artigo especificamente quando relacionado à modalidade de ensino em foco, tais como Aranha (2006), Manfredi (2002) e Cunha (2005a, 2005b, 2005c). Finalmente, esclarecemos que o texto está dividido em quadro partes, cada uma delas correspondendo a uma das fases do capitalismo: concorrencial, monopolista, estado de bem-estar social e financeiro.

Palavras-chave: Formação Profissional. Condições de trabalho docente. Capital.

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE SOB A LÓGICA DO CAPITAL

1 INTRODUÇÃO

O artigo objetiva analisar configurações que a formação profissional da classe trabalhadora e as condições de trabalho dos docentes que nela atuam assumiram nas diversas fases do capital. Nossa intenção é observar as diferentes demandas da produção capitalista em cada uma de suas fases e seus impactos no metabolismo social, sobretudo, em sua reverberação na formação profissional e nas condições as quais se encontram os docentes dessa modalidade.

A análise proposta no presente texto obedece ao movimento que começa pelos eventos ocorridos nos considerados países centrais do sistema do capital, para, em seguida, discuti-los no Brasil. Essa dinâmica analítica nos permite obter uma visão global, não linear, das configurações e demandas do capital, com suas semelhanças e peculiaridades apresentadas entre o centro e a periferia do sistema.

Os caminhos analíticos tomados na construção deste artigo são frutos de uma pesquisa bibliográfica alinhada a autores que tem seus construtos teóricos alicerçados na Crítica da Economia Política e que concebe a educação como um fenômeno social que como tal, só poderá ser compreendido quando analisado na perspectiva da totalidade na qual está inserido (MARX, 1998; SAVIANI, 1988; POULANTZAS, 2000; PONCE, 2010). Contudo, não se exime em citar teóricos de vertente liberal (SMITH, 1996) como referentes históricos na construção do quadro analítico que este trabalho se propõe a fazer. Como base referencial historiográfica da Formação Profissional, este artigo fez uso de autores tais como ARANHA (2006), MANFREDI (2002) e CUNHA (2005a, 2005b, 2005c) que serviram de norteadores no construto argumentativo apresentado neste artigo especificamente quando relacionado a modalidade de ensino em foco.

Finalmente, esclarecemos que texto está dividido em quadro partes, cada uma delas correspondendo a uma das fases do capitalismo: concorrencial, monopolista, estado de bemestar social e financeiro.

2 A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO NO CONTEXTO DO CAPITALISMO CONCORRENCIAL

O denominado Capitalismo Concorrencial surgiu nos países centrais desse sistema em um período que vai do século XVIII até início do século XIX.

Nesse contexto, a burguesia vinha galgando gradativamente seu poder político sobre a nova estrutura social que se consolidava. Uma das armas que a dialética histórica aponta para a conquista dessa hegemonia reside na massificação ideológica de valores e costumes da classe que se pretende no poder, e a burguesia viu na escola um instrumento útil para tal intento (SAVIANI, 1988).

Em conformidade com o ideário burguês de escola, algumas iniciativas surgiram na Europa em prol de uma educação popular ainda no Século XVIII, apesar de muitas dessas não se efetivarem ou até mesmo fracassarem no curso de sua tentativa de implementação, serviram de inspiração aos ideais de educação universal que floresceram com mais vigor no século seguinte.

A massificação da instrução pública, fenômeno que denominaremos doravante por escolarização se constituiu um relevante fator de fortalecimento dos Estados Modernos.

Conforme declarado por Faria Filho e Vidal:

[...] a escolarização, no mundo moderno como um todo, fazia parte dos agendamentos de dar a ver e de fortalecer as estruturas estatais, podendo, mesmo, ser considerada como uma dos momentos de realização dos Estados modernos. (2000, p. 24).

O Estado liberal precisava da escola para legitimar suas ações e sua presença na sociedade e a escola carecia do Estado para se popularizar. Como a popularização da escola ainda encontrava-se nesse período em seu estágio incipiente em terras europeias, os mestres eram comumente sem qualificação adequada e mal pagos. Essa situação contribuiu para a fluidez dos que ocupavam a docência e devido aos baixos salários pagos a essa categoria, muitos permaneciam nesse ofício enquanto não arrumavam outra meio para garantir sua sobrevivência em melhores condições (ARANHA, 2006).

Essa responsabilização do Estado pela educação escolar resultando na estatização do ensino na Europa, apesar de seus percalços, foi de fundamental importância para o processo de profissionalização do trabalho docente no contexto da modernidade que por sua vez se configura como uma conquista histórica com profundas implicações no papel social do trabalho do professor na sociedade capitalista, comportando todas as suas contradições, porém, não se constitui em si a panaceia dos problemas que tal categoria de trabalho enfrentava no momento.

Uma passagem que bem retratou as condições docentes nesse período na Europa chegou a nós pelo pai da economia clássica Adam Smith (1723-1790). Esse autor entendia que, quanto mais profissionais fossem formados ocorreria uma saturação no mercado, diminuindo a remuneração e desprestigiando a atividade.

Desta forma, Smith justificava a razão pela qual a docência era uma categoria de trabalhadores tão mal remunerados já em seu tempo:

[...] a remuneração costumeira do professor ilustre não tem proporção alguma com a do advogado ou a do médico; isso porque a profissão de professor está apinhada de pobres formados às expensas do público, ao passo que entre advogados e médicos são muito poucos os que não se tenham formado às próprias custas. Todavia a remuneração costumeira dos professores públicos e particulares seria sem dúvida ainda menor, se não se tivesse excluído do mercado a concorrência daqueles letrados ainda mais pobres, que escrevem apenas para ganhar o pão. Antes da invenção da imprensa, os termos “letrado” e “mendigo” parecem ter sido mais ou menos sinônimos. Ao que parece, os reitores das universidades muitas vezes outorgam a seus professores e alunos licença para mendigar. (SMITH, 1996, p.176, grifo do autor)

Ora, se Smith não está aqui fazendo uso de hipérbole, o que ele nos descreve da situação do professor na primeira fase do capitalismo na Europa é de uma categoria empobrecida que exerce um ofício desprestigiado.

Nesse período permanecia grande contraste entre a Europa e o Brasil. Em terras brasileiras, a escolarização da formação para o trabalho, por exemplo, não foi alvo de interesse estatal nesse momento histórico em que o país era colônia de Portugal e de uma economia agrário-exportadora e escravocrata. A estrutura produtiva do Brasil, a época, não criava as condições objetivas para que o Estado justificasse sua atenção à educação para o trabalho que, por ser de natureza predominantemente manual, era visto pela sociedade de mentalidade escravocrata, como ocupações humilhantes e inferiores. Por isso, a formação para o trabalho foi, durante alguns séculos, efetivada na “própria dinâmica da vida social e comunitária, concomitante à própria atividade de trabalho” (MANFREDI, 2002, p.52).

As condições de trabalho dos “mestres de ofício” variavam conforme a corporação ou oficina na qual trabalhavam, alheios a qualquer vínculo estatal ou presos a algum currículo padrão e sistemático. Tal situação da educação para o trabalho só começaria a mudar no Brasil, no início do Século XIX, com a vinda da família real portuguesa.

3 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E O CAPITALISMO MONOPOLISTA

É a partir da década de 1870 que, devido ao grande aumento da produção industrial, os países mais avançados do sistema substituem o Capitalismo Concorrencial pelo o capitalismo monopolista (ARANHA, 2006). Essa segunda fase do capital se caracteriza pela a formação de trustes poderosos e eficientes no campo empresarial, bem como forte monopólio dos bancos.

Nessa fase do capital o Estado se fortalece ideologicamente como ente de articulação entre as classes e seu poder de decisão sobre os indivíduos se amplia. O pensamento de que era responsabilidade do Estado oferecer a população uma instrução escolar necessária para a civilidade e a ordem social adquire cada vez mais adeptos.

Mesmo sobre forte crítica dos religiosos à educação oferecida pelo Estado, que por princípio era laica, gradualmente o governo conseguia espaços de intervenção nas escolas particulares, através de legislações que buscavam uniformizar o calendário letivo, o controle de tempo, o currículo, os procedimentos didáticos, no intento de consolidar um sistema nacional de educação.

Apesar do intento uniformizador da escola pública e laica, o sistema se mostrava dualista em sua estrutura. Tal dualismo é mais explícito quando analisamos a estrutura do ensino secundário, que mantinha abertamente a dicotomia entre a formação clássica e a propedêutica, destinado à elite, enquanto para os trabalhadores e seus filhos era reservada apenas a instrução técnica.

Enquanto na Europa o processo de industrialização estava em grande expansão com todos às suas implicações sociais, políticas e econômicas, no Brasil, a reforma política ensejada pela presença da Coroa Portuguesa não propiciou mudanças econômicas e sociais significativas. Consequentemente, o quadro da educação pública no Brasil também continuou estagnado, não havendo uma política de educação sistemática e planejada ao longo de todo o Século XIX. (ARANHA, 2006).

Aranha (2006), comentando sobre as condições contextuais em que se encontrava a educação no primeiro Império no Brasil afirma:

[...] era grande a distância entre o discurso, que valorizava a profissão docente, e a sua prática efetiva, porque o próprio governo pagava mal e não oferecia adequado apoio didático às escolas. Além disso, selecionava os mestres em concursos e exames que dispensavam a formação profissional. (p. 227)

Podemos ver que alguns fatores destacados por esta autora que caracterizavam as condições de trabalho dos docentes no primeiro Império (início do Século XIX), tais como: contratação de profissionais sem formação didático-pedagógica, precárias condições de ambiente de trabalho, baixos salários ou relações contratuais precarizadas, ainda são realidade cotidiana no Século XXI, de inúmeros professores, tanto no contexto brasileiro, quanto na maioria dos países capitalistas periféricos.

Na Formação Profissional, que se caracterizou pelo ensino de ofícios, podemos destacar algumas iniciativas por parte do governo central em conjunto com organizações da sociedade civil, apesar de bastante incipientes, a partir da década de 1840. Podemos destacar, por exemplo, a criação das Casas de Educandos Artífices em 10 (dez) províncias, o Asilo dos Meninos Desvalidos e os Liceus de Artes e Ofícios.

Todas essas instituições voltadas à educação para o trabalho e exercício de alguns ofícios tinham na verdade um cunho muito mais assistencialista do que propriamente educacional, visto que a missão precípua dessas era de disciplinar os segmentos populares com o fim de evitar desordem social e descaminhos rumo à marginalidade ou vadiagem. Contudo, outro propósito não declarado para a existência dessas instituições, residia na contenção social das massas

populares, devido ao temor que a elite nutria com os exemplos dos movimentos de oposição à ordem políticas advindos da Europa.

Os docentes que atuavam nas instituições de ensino de ofícios nesse período no Brasil, quando não enfrentavam as péssimas condições de infraestrutura dos prédios onde se ministravam as aulas teóricas, teriam que se adaptar a ambientes improvisados, cedidos por benfeitores particulares ou entidades religiosas (CUNHA, 2005a).

Já nas instituições as quais foram de iniciativa de entidades filantrópicas, como no caso dos Liceus de Artes e Ofícios, alguns de seus benfeitores, a fim de mantê-las em funcionamento, não faziam contribuições apenas financeiras, mas também ajudavam essas doando sua própria força de trabalho.

A profissionalização da docência, impulsionada pelo processo de estatização da educação, caminhava a passos lentos nas terras brasileiras. Foi preciso esperar o Século XX para que o Estado assumisse de modo mais efetivo o compromisso com a educação pública, a escolarização da educação profissional e a valorização da docência.

As transformações, geradas pela forma as quais os países nesse contexto histórico produziam suas riquezas materiais, criavam também novas necessidades que reverberavam nas práticas sociais, e a educação, como parte disso, passou por mudanças mesmo que no Brasil o processo de industrialização ainda se encontrava incipiente.

A modernização tecnológica (ainda que no nível de adaptação e de manutenção da tecnologia importada) inerente a esses novos setores da economia brasileira gerou novas necessidades de qualificação profissional e novas iniciativas, no campo da instrução básica e profissional popular. (MANFREDI, 2002, p. 79)

Assim, durante o período que se estende desde a proclamação da República a década de 1930, o sistema escolar brasileiro e a formação profissional, objeto principal de nossa investigação, ganharam novos contornos impulsionados pela exigência do capital industrial que fincava suas raízes no Brasil e exigia um exército de trabalhadores “livres e civilizados”.

Uma ação estatal que merece destaque na história desse período é a que foi executada no governo do presidente Nilo Peçanha. Em resposta a desafios de ordem econômica e política, o presidente Nilo Peçanha cria em 1909 um sistema único de escolas de aprendizes. À época, 19 (dezenove) escolas de Aprendizes Artífices foram criadas, uma para cada unidade federativa brasileira, com exceção do Rio de Janeiro (DF) e Rio Grande do Sul sendo o primeiro sistema educacional de abrangência nacional

Cunha (2005b) descreve os primeiros anos de funcionamento das escolas de aprendizes artífices da seguinte maneira:

Nos primeiros anos, a excessiva liberdade que o programa educativo conferia a diretores e a existência de mestres despreparados foram, então, os responsáveis pelo mau funcionamento das escolas, tornando-as simples escolas primárias, em que se fazia alguma aprendizagem de trabalhos manuais. (p. 73)

No interior dessas escolas havia duas categorias de docentes responsáveis por bases distintas de ensino. Os denominados “professores” na citação de Cunha, eram aqueles que atuavam em disciplinas que faziam parte do currículo do ensino primário. Já os “mestres”, eram profissionais que atuavam nas oficinas dando instruções mais específicas da base profissional do curso. A esses é que Cunha comenta o despreparo, visto que muitos deles eram funcionários que vinha direto das fábricas e que não possuíam a necessária base teórica, tendo apenas a seu favor o conhecimento empírico que o labor fabril o forjo.

Mas os ditos “professores”, tampouco escaparam das rigorosas críticas em seu desempenho no contexto das escolas de aprendizes artífices em seus primeiros anos de funcionamento, pois estes, “vindos dos quadros do ensino primário, não traziam a mínima ideia do que necessitariam lecionar no ensino profissional” (CUNHA, 2005b, p.80).

4 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL SOB O CAPITALISMO DE ESTADO DE BEMESTAR SOCIAL

O capital monopolista saturou o mundo com o excedente de produção, fruto de um arrojado desenvolvimento tecnológico e subsunção da força de trabalho humana ao ritmo das máquinas. Isso fez com que a mão invisível, profetizada por Adam Smith e seus seguidores, não pudesse evitar o acúmulo de mercadorias estocadas sem mercado consumidor, causando assim a crise que resultou na quebra da Bolsa de Nova York.

O capital precisava retomar o seu nível crescente de acumulação e para isso, sua forma de produzir os bens de consumo carecia passar por reestruturações. A resposta veio das linhas de montagem da fábrica de automóveis Ford. O modelo fordista de produção passou a ser a forma pela qual a base material das sociedades capitalistas no contexto da nova configuração do capital, *Welfare State* (Estado de Bem-Estar Social), se reproduziam e ditavam o metabolismo social. Ponce, fazendo referência às mudanças que a nova configuração do capital impôs à educação nesse contexto, afirma:

Neste momento em que o imperialismo capitalista lança mão da totalidade dos seus recursos, em que os psicotécnicos selecionam sofregamente operários, em que as linhas de montagem aproveitam ao absurdo a sistematização ajustada do movimento, é justo que a escola fosse arrastada na avalanche. Para expressar pitorescamente a nossa interpretação, diríamos que, *na base da nova técnica do trabalho escolar, está Ford e não Comênios*. (2010, p. 164, grifo do autor).

Ponce, que sustenta a educação como um fenômeno social de superestrutura que por essa razão só pode ser entendida à luz da análise socioeconômica das sociedades em que tem lugar, aponta mudanças que a escola sofreu nesse momento para se adequar às novas demandas do capital. Em uma sociedade cada vez mais fabril, não seria absurdo afirmar que a “revolução” viria da fábrica. E de fato veio, porém, subsumida aos ditames dos donos dos meios de produção.

No Brasil, apesar de tardio, o processo de industrialização trazia consigo demandas infraestruturais e logísticas. A urgência de construções de escolas e capacitação de professores para essa demanda foi uma delas, visto que o operário padrão de uma sociedade industrial capitalista deveria ser alguém de hábitos urbanos e alfabetizado, um cidadão do mundo.

Apesar do discurso de massificação da escola, não podemos esquecer que a lógica da educação pública no contexto do capital é conforme Ponce afirmou que “[...] deve ser tal que *todas as classes*, todas as ordens do Estado dela *participem*, mas *não uma educação em que todas as classes tenham a mesma parte*.” (2010, p. 140, grifo do autor).

Em síntese, podemos afirmar que a partir da década de 1930, o Brasil passa por um violento processo de estruturação socioeconômica, obviamente com suas repercussões na política. Cunha, descrevendo o governo provisório afirma:

O programa da Aliança relativo à “questão social” foi integralmente aplicado pelo governo provisório: ao mesmo tempo que o Estado incorporou as reivindicações dos trabalhadores, como salário mínimo, férias renumeradas, limitação da jornada de

trabalho, limitação da exploração da força de trabalho feminina e infantil[...] (2005c, p.18, grifo do autor)

Além das conquistas trabalhistas apontadas nesse período, a máquina estatal, no contexto do Estado de Bem-Estar Social, tornava-se mais ubíqua em sua atuação e controle sobre diversos aspectos da vida social, com destaque a educação nacional. Um exemplo categórico desse controle estatal sobre a educação pode ser exemplificado pela criação de um serviço de registro de professores e outro, especializado na inspeção das escolas secundárias estaduais, municipais e particulares.

Com o Estado Novo (1937-1945) o ensino industrial no Brasil mereceu destaque no âmbito da Reforma Capanema e diversificou o campo de atuação de docentes da educação profissional, pois entrava em cena organizações de natureza patronal na responsabilidade de formar força de trabalho qualificado.

Entre as décadas de 1930 a 1980, houve poucos momentos de abertura democrática, tendo o Brasil enfrentado dois grandes períodos ditatoriais em sua recente história republicana. É preciso salientar que durante esse período no Brasil houve um crescimento quantitativo de salas de aulas pelo país afora, contudo, isso não significou o acesso a uma educação de qualidade para a imensa maioria das classes populares, nem a valorização da docência na materialização de políticas que visassem à melhoria das condições de trabalho ou renda para essa categoria de trabalhadores.

No período da ditadura militar (1964-1985), o trabalho docente passou por uma espécie de proletarização, ocasionado por adoção de propostas pedagógicas de matiz liberal que visava um controle maior no processo educativo por meio de métodos e técnicas análogos a produção fabril. Essa postura pedagógica, que ficou conhecida como tecnicismo, minimizava a autonomia docente, limitando o papel do professor a mero reproduzidor e repassador de conteúdos previamente elaborados por uma equipe de tecnocratas.

5 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL SOB O CAPITALISMO FINANCEIRO

A atual fase de crise/reinvenção do capital iniciada nos países centrais do sistema ainda na década de 1970, ganhou corpo e impulso nos países em desenvolvimento, dentre esses o Brasil, no início da década de 1990. Uma característica singular vivenciada a partir desse período chegando aos dias atuais tem sido o processo gradual de precarização do trabalho em geral atingindo também, de modo particular, os trabalhadores da educação.

O capitalismo nessa atual fase de crise estrutural possui como principais características o predomínio do capital financeiro, o estado minimalista, a desregulamentação do mercado de trabalho, a reorganização do trabalho em função do desenvolvimento de novas tecnologias comunicacionais e informacionais, a flexibilização e precarização do trabalho, o incentivo ao individualismo e a competição entre trabalhadores impulsionada pela diminuição cada vez mais explícita dos postos de trabalho.

As mudanças ocorridas no final do Século XX e início do Século XXI impostas pela inércia voraz do capital em se expandir e regular seus processos de acumulação tem provocado modificações tanto no campo econômico como no plano social, ético-político, cultural, trabalhista, entre outros. A classe trabalhadora que sempre teve um histórico de lutas pela redução da jornada de trabalho e liberação do tempo livre, direitos consolidados na fase anterior do capital, ver-se atualmente na necessidade conjuntural de lutar pela manutenção do emprego, mesmo que isso implique em perdas de conquistas do passado.

No Brasil, nos anos de 1990, podemos presenciar, simultaneamente, tanto a adesão da pragmática proposta no Consenso de Washington¹, que prescrevia uma regulamentação nas mais distintas esferas do mundo do trabalho e da produção, quanto uma significativa reestruturação produtiva em praticamente todo universo industrial e de serviços públicos e privados, dentre esses a educação, subordinando-os à máxima da mercantilização.

Tais propostas, de cunho neoliberal, elegeu a educação como prioridade na agenda dos governos e no discurso dos capitalistas e em especial a educação profissional, pois essa assume a importante tarefa estratégica de preparar os indivíduos para as mudanças ocorridas no mundo do trabalho na atual conjuntura.

Influenciado por esse novo receituário político-econômico, o Estado, por meio do governo desencadeou uma série de reformas educacionais, iniciadas na década de 1990 e que se repercutiu até os dias atuais. Forja-se nesse bojo, o ideário do combate às desigualdades sociais através da universalização da educação básica. O ensino médio, como última etapa desse nível de ensino, tem como prioridade a preparação do educando para o “mercado de trabalho”.

Resgata-se dessa forma, o caráter “salvacionista” da educação pautada sobre a Teoria do Capital Humano. Isso no Brasil é materializado pelo paradigma “educação para todos”. Salientamos que, segundo essa lógica, isso não significa educação igual para todos, mas que o acesso é diferenciado segundo a posição que cada fragmento de classe ocupa na hierarquia socioeconômica. Podemos notar que a lógica segregária e dual da educação se faz presente em todas as fases do capital, isso por ser essa uma relação social que traz marcas implícitas e explícitas da sociedade na qual se insere.

Ainda, segundo as análises neoliberais, a crise da educação, especificamente, nos países periféricos como o Brasil, decorreriam fundamentalmente da incapacidade estatal de articular a crescente demanda por educação escolar à manutenção/aumento de qualidade. Assim, conforme esse parecer, o problema da educação pública brasileira residiria no campo gerencial (OLIVEIRA, 2005). Como solução para esse pressuposto, propôs-se a construção de uma nova racionalidade na gestão escolar, análoga as existentes nas fábricas e empresas privadas. A reestruturação produtiva dessa última fase do capital precisaria chegar às escolas para que as mesmas fossem aliadas e alinhadas às demandas de uma nação que buscava um patamar de competitividade de envergadura internacional.

Oliveira (2005) ainda destaca que, a partir desses pressupostos, a classe empresarial brasileira, detentora dos meios de produção e representante do capital, organizou-se para definir macro-prioridades em prol da superação da crise educacional dos quais destacamos: a educação básica; a valorização do professor; a implementação da gestão da qualidade nas escolas; a ampliação das oportunidades da educação e da requalificação profissional, objetivando acompanhar as mudanças tecnológicas. Tais propostas foram, em sua imensa parcela, absorvidas e materializadas em Decretos e Reformas educacionais deflagradas a partir da década de 1990.

Especificamente sobre o ensino profissional, Oliveira registra que:

[...] o empresariado defendeu, além da implementação do sistema de gestão de qualidade nas escolas de educação profissional, sua maior participação nos conselhos das Instituições Federais de Educação Tecnológica e de outras ligadas à educação profissional. (2005, p. 95).

O que podemos ver é a preocupação dos donos do capital em submeter à educação aos interesses produtivos vigentes da conjuntura global propondo um modelo gerencial escolar que reproduza o *modus operandi* empresarial e que se massifique o ideário competitivo e individual.

1 Reunião ocorrida em novembro de 1989, na capital dos EUA a fim de avaliar o grau de efetivação das políticas neoliberais já recomendadas.

O intuito dos “pedagogos do capital” é de fazer do processo educativo um espaço de formação de indivíduos identificados com os interesses da produção nos moldes toyotistafordista, de modo a levá-los, ideologicamente, a pensarem que esses também são seus.

Aliar a educação escolar aos interesses da produção foi a grande meta a ser atingida com a implementação das Reformas Educacionais das últimas três décadas no Brasil, sobretudo, no âmbito da Educação Profissional. O pacote neoliberal de reformas, tendo como um dos seus resultados a flexibilização das relações de trabalho fez-se sentir também nas condições laborais dos professores e trabalhadores da educação como um todo.

Precarização, desprofissionalização e intensificação do trabalho, são fenômenos que não se restringiram apenas aos que labutam nas empresas privadas e nas fábricas, mas também passou a ser realidade até mesmo naquelas profissões em que o capital, devido à natureza não coletiva do trabalho, encontra ainda dificuldade em subsumi-las de maneira total aos seus interesses expansionistas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de reestruturação produtiva provocado pela atual crise estrutural do capital e que tem no neoliberalismo o modelo econômico e político propulsor, vem marcando profundamente toda a realidade social, incluindo, evidentemente a educação como temos evidenciado até então. O capital, por sua natureza totalizante, tem submetido todas as dimensões da vida social, política, econômica e cultural à sua lógica mercantilista, sob a égide do neoliberalismo, como forma de manutenção de seu poder hegemônico sobre a sociedade. Para isso, o Estado, embora aqui compreendido como condensação de uma relação de forças (POLANTZAS, 2000) sofre forte influência da hegemonia do capital atual a seu favor. Dessa forma, tem promovido e incentivado uma gama de reformas, tanto nas bases materiais quanto políticas da sociedade que, conseqüentemente, tem forçado a reestruturação da educação, atingindo diretamente a condição do trabalho docente.

A “nova ordem” capitalista controverte o Estado e o coloca a serviço dos empreendedores capitalistas que criam e mantêm as condições de submissão ao mercado. A subsunção do Estado às demandas feitas pela reestruturação produtiva nos moldes neoliberais são reproduzidas em todos os setores da sociedade, sendo a educação um dos principais alvos.

Portanto, assim como as outras formas de trabalho, a especificamente docente também sofre tentativas constantes de regulação do capital. Isso muito se deve a natureza estratégica que o trabalho docente possui no contexto atual da reestruturação produtiva no qual se exige um perfil mais educado do trabalhador.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatura no Brasil escravista**. 2. ed. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005a.

_____, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005b.

_____, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: UNESP; Brasília,DF: FLACSO, 2005c.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: Autores Associados/ANPED, n.14, maio – agosto de 2000.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl; Engel, Friedrich. **O manifesto comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

OLIVEIRA, Ramon de. **Empresariado industrial e educação brasileira: qualificar para competir?**. São Paulo: Cortez, 2005.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira, 23. ed. São Paulo: Cortes, 2010.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1988.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. Trad. Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. I.