

TRABALHO DOCENTE: uma leitura de condições nos modelos produtivos Fordista/Taylorista e Toyotista

Elizandra Iop¹

Resumo

O propósito fundamental deste estudo se refere à análise da precarização do trabalho docente. Uma pesquisa de campo com professores do ensino médio da rede pública estadual de Xanxerê, SC, demonstrou que, como vem sendo desenvolvido na sociedade contemporânea, o trabalho não garante a produção do espírito humano, apenas evidencia-se como condição para o desenvolvimento do capital, sendo considerado, então, um trabalho precarizado. No entanto, considerado o trabalho docente práxis educativa, ocorre resistência por parte dos professores para não sucumbirem à lógica do capital. No processo de teorização e análise, discutimos os modelos de produção Fordismo/Taylorismo e Toyotismo, que determinam a organização do trabalho no interior da indústria pela lógica da acumulação do capital na sociedade contemporânea. A regulação do trabalho pelos referidos modelos produtivos ultrapassaram os portões da fábrica e se instalaram no interior da escola, determinando a organização do trabalho docente e, por consequência, precarizando-o.

Palavras-chave: Modelos de produção. Fordismo/Taylorismo/Toyotismo/Acumulação Flexível. Precarização. Trabalho Docente.

INTRODUÇÃO

O presente artigo discute a precarização do trabalho docente sob a lógica do capital, mediante os modelos de produção Fordismo/Taylorismo e Toyotismo e Acumulação Flexível, que organizam e reestruturam o trabalho no interior das fábricas, e que se estendem à organização do trabalho docente, submetendo-o aos ditames do desenvolvimento econômico. Tais modelos de produção, referentes à produção do trabalho fabril ou empresarial, são incorporados pelas políticas desenvolvimentistas brasileiras a partir da segunda metade do século XX.

¹ Professora da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc
Graduada em Pedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc
Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA
Especialista em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas/Paraná – FAFI
Especialista em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc
Especialista em Sociologia pela Universidade de Passo Fundo – UPF
Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp – Campinas – SP

A reestruturação do trabalho docente no Brasil inicia-se durante o regime militar, com os acordos internacionais MEC/USAID². Aí surgem os primeiros indícios de que a educação e o trabalho docente seguem a lógica empresarial do modelo Taylorista/Fordista. Quando este começa a dar sinais de estagnação, o capital passa a ser determinado por um novo modelo conhecido por Toyotismo ou Acumulação Flexível, e, com a reforma da educação básica de 1990, adentra a educação brasileira, determinando a organização do trabalho docente.

Discutido enquanto práxis pedagógica, tal reflexão acerca da docência permite ao professor ser sujeito de seu trabalho, evitando que este o aliene. No entanto, enfocaremos ao longo deste artigo, quão precarizante se vai tornando o trabalho docente. Mediante a isso, a categoria cria formas de resistência, como movimento social dos professores, atreladando-se a sindicatos e também defendendo que o trabalho docente seja mediado por concepções de educação transformadora, o que prevê que seja o professor o mentor intelectual do trabalho.

1. REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E SUAS IMPLICAÇÕES AO TRABALHO DOCENTE

O modelo Fordista/Taylorista foi instaurado no Brasil no período militar, momento em que o país passava por um surto industrial, interferindo na educação com o modelo baseado na racionalização do sistema produtivo. Assim, a educação, adequada ao setor econômico, serviu de ponte entre o indivíduo e o mercado de trabalho, no sentido de propiciar a inserção do Brasil no capitalismo internacional e tratando a educação como *capital humano*.

A educação vigente então foi a *tecnicista*, cujos pressupostos teóricos repousam na filosofia Positivista e na psicologia Behaviorista. Aplicadas à educação, tais doutrinas voltam-se para o comportamento humano, no sentido de treinar o aluno, desenvolvendo-lhes habilidades técnicas necessárias ao mercado de trabalho, o que enfatiza a tecnologia educacional utilizada para o processo formativo. Assim, o professor era considerado um técnico, auxiliado por outro técnico, que formava indivíduos técnicos por meio de um conteúdo técnico (ARANHA, 1996).

Tal modelo racionaliza funções, separa a concepção da execução do trabalho, tornando o indivíduo um mero operador de uma única função, tornando-se um especialista. Assim, poucos trabalhadores planejam e concebem o todo do processo de trabalho e muitos executam

² Unidet States Agency for International Development. Os programas internacionais de implantação de tecnologia de ensino no terceiro mundo objetivavam a comercialização de tecnologias obsoletas (MATTELART, 1976).

o que os poucos conceberam. De acordo com Aranha (1996, p. 213),

A adaptação do ensino à concepção taylorista típica da mentalidade empresarial tecnocrática exige, portanto o planejamento e a organização racional do trabalho pedagógico, a operacionalização dos objetivos, o parcelamento do trabalho com a devida especialização das funções e a burocratização. Tudo para alcançar mais eficiência e produtividade.

Com a implantação do ensino tecnicista no Brasil, a educação fica atrelada aos interesses da política americana e a escola então funciona como uma modeladora do comportamento humano. O trabalho docente é determinado pelo capital, que regula o processo de ensino e aprendizagem, auxiliado pela tecnologia educacional, dando-se pelas seguintes etapas: “Estabelecimento de comportamentos terminais, através de objetivos instrucionais; b) análise da tarefa de aprendizagem, a fim de ordenar sequencialmente os passos da instrução; c) executar o programa, reforçando gradualmente as respostas corretas correspondentes aos objetivos” (LUCKESI, 1994, p. 61-62).

O planejamento educacional por etapas instrucionais e metódicas tem nos módulos, multimeios e técnicas de microensino, recursos necessários à formação do aluno técnico, formado por um professor técnico. Para essa proposta pedagógica, o trabalho docente é fragmentado com a especialização de funções, o que torna o professor um mero técnico, que não mais concebe o trabalho pedagógico, o planejamento de ações, a elaboração dos objetivos, a escolha de metodologias. Assim, é levado a aderir à proposta pedagógica tecnicista, não mais participando da totalidade do trabalho docente, e tornando-se um operador em sala e aula, executando o que lhe é determinado. Pela lógica empresarial, o trabalho docente inicia o processo de precarização, pois sucumbe aos interesses do capital, os quais superam os interesses de uma educação consciente, reflexiva e crítica, por verem o indivíduo como força de trabalho, como instrumento que garante ao capitalista a acumulação do capital e a reprodução do *status quo*, incorporado pela formação da ideologia liberal burguesa.

A crise de 1973 impôs novas necessidades à sociedade, dentre elas a criação de métodos de expansão econômica, garantindo assim, a reprodução sociometabólica do capital, segundo Mézaros (2002), pois o modo de produção capitalista até então regido pelo modelo produtivo Fordista/Taylorista estava organizado de forma a promover com regularidade e satisfação a acumulação do capital. A Acumulação Flexível não ficou restrita ao âmbito da organização do trabalho fabril, disseminando-se aos vários setores e instituições sociais, dentre eles a escola e a organização do trabalho docente.

A transição de um modelo para outro no Brasil ocorre nos anos de 1980, no final da ditadura militar. Já a década de 90 com os governos de Fernando Collor e de Fernando

Henrique Cardoso, é marcada por vários acontecimentos no campo econômico, sobretudo pela crise de emprego gerada pela inauguração de políticas econômicas neoliberais (POCHAMNN, 1999). Inicia-se a reestruturação produtiva sob um novo modelo, devido à política de regulação econômica que leva as empresas a modificarem a organização do trabalho, incorporando tecnologias determinantes para a inserção do país na ordem econômica mundial. Os Planos Collor I e II inauguram uma crise econômica recessiva que obriga as empresas a “enxugar os custos de mão-de-obra sob diversas formas: demissões, terceirizações, programas de racionalização” (NETO, 1998, p. 106). Aí, o antigo modelo produtivo começava a ceder espaço para um novo modelo de organização produtiva.

Em meio a esse processo, muitas escolas são equipadas com tecnologia educativa, em que o professor não necessariamente necessita realizar a práxis pedagógica, ou seja, conceber a aula, basta apenas operar a ferramenta, que ela mesma se encarrega de transmitir o conteúdo, agravando e muito o trabalho docente, o que determina um enfraquecimento na categoria dos professores perante a sociedade. De acordo com Neto (1998, p. 92), é nesse cenário que “A classe trabalhadora tem menor poder de fogo, ali se instala o novo capital sob as mais variadas formas de ‘tecnologia’, com objetivos voltados para a super-exploração do trabalho”.

2. REFORMA NA EDUCAÇÃO

A reforma da educação básica na neoliberal década de 90 torna possível que o mercado internacional determine a organização escolar, os saberes produzidos na escola, os tipos de competências que deverá ser desenvolvido no aluno e a organização do trabalho docente. Tal modelo produtivo exige um novo tipo de profissional, não mais o especialista, mas um profissional polivalente, impondo uma nova racionalidade que impõe a necessidade de desenvolver novas formas de ensinar e aprender, levando a alterações na organização do trabalho docente. As competências exigidas agora são: pensamento lógico, autonomia, capacidade para resolução de problemas, o que caracteriza o trabalhador polivalente.

As novas características que o indivíduo deve possuir são desenvolvidas ainda na escola por meio do trabalho docente submetido à lógica do modelo produtivo. Dessa forma, o professor vê seu trabalho sendo utilizado de forma ideológica, atrelada à lógica do capital, que sobrepuja o saber historicamente produzido. Tal modelo possui caráter ideológico e disciplinador: garante a conquista da subjetividade do trabalhador, mas deixa-o à mercê do capital, desprotegido e sem condições de compreender as relações de produção. Portanto, as

políticas neoliberais têm como pressuposto que a educação submetida ao capital deve estar articulada ao sistema produtivo, promovendo uma formação que garanta a flexibilidade do trabalhador, sem senso crítico e para a empregabilidade.

Para a materialização desse processo, ocorrem na década de 90, eventos como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia, que inaugura o grande projeto de educação em nível mundial, prevendo a universalização da educação básica para a diminuição da pobreza (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2003). A necessidade da universalização da educação elementar serviria como condição de adaptabilidade do indivíduo às novas formas de produção e organização econômica.

Daí decorreu, dentre outros, um efeito nefasto sobre as condições do trabalho docente: o conhecimento como mercadoria, o que pressupõe a sua comercialização. Nessa perspectiva, o professor vai perdendo sua resistência, ficando mais fácil introduzir valores utilitários no processo de ensino e aprendizagem e levando o professor a contribuir com a lógica do capital. Rouba-se a subjetividade do professor, fazendo com que ele cumpra com a função determinada. Seguindo a lógica, o conhecimento que têm valor é o conhecimento utilitário; pensar, compreender as relações sociais são algo desnecessário à sociedade, o que se evidencia nas matrizes curriculares, pela carga horária mínima que as disciplinas de caráter político filosófico apresentam.

Não bastasse isso, a reforma dos anos 90 impôs ao trabalho docente a precarização de forma legítima, pois exige uma maior flexibilidade das funções do professor e da escola, o que ocorre nas formas de contrato e na legislação social trabalhista (POCHMANN, 1999). A realidade do trabalho docente se efetiva com baixos salários, pouco investimento na capacitação profissional, desregulação dos direitos trabalhistas, flexibilização nas relações de trabalho, alto número de alunos por turma, péssimas condições na estrutura física da escola, carga horária de trabalho excessiva, sendo a casa uma extensão do trabalho docente³. Constituem indicativos de precarização, num primeiro momento, a flexibilização dos direitos e vantagens que incidem sobre os salários, por meio de emendas constitucionais; já em um segundo momento, as oportunidades de desenvolvimento e qualificação são escassas. A lei nº 9394/96, em seu artigo 67, e a Lei nº 9424/96 estabelecem salários condignos, planos de carreira e condições adequadas de trabalho, mas isso, na realidade, não ocorre.

³ Isso, obviamente, não se restringe ao Brasil, pois outros países da América Latina empreenderam, na década de 90, as chamadas Reformas Educacionais, expressas sob o lema *qualidade, equidade e eficiência*, com o objetivo de modificar a raiz da estrutura do sistema educacional, o currículo, a gestão e a cultura escolar (OLIVEIRA e MELO, 2006).

3. RESISTÊNCIA DOCENTE: movimento social de professores

O mundo do trabalho passa por significativas transformações, o que leva os professores a se organizarem enquanto movimento social e a exigirem do Estado condições dignas de trabalho, do que decorrem incessantes conflitos. Oliveira e Melo (2006) destacam que os conflitos docentes se fazem presentes devido às contradições de uma sociedade desigual, portanto, só presentes em sociedades capitalistas. Para Bernardo (1991), o conflito entre capital/trabalho se faz presente na esfera pública, em que as relações de trabalho e emprego se materializam tipicamente de forma clássica.

Segundo Castoriadis (1985), um dos pontos positivos da classe trabalhadora é que ela não está morta mediante o grave quadro de desigualdade que se apresenta e se impõe às classes trabalhadoras, pois luta constantemente para superar tal situação de exclusão⁴. Aliada a isso está a luta pela organização autônoma dos trabalhadores, pela gestão operária da produção e pela reorganização da sociedade. Para o autor, existem duas formas de luta do proletariado: explícita e implícita. A primeira refere-se à organização dos trabalhadores em sindicatos, partidos e a manifestação por greves; a segunda ocorre por meio da ação docente que reorganiza a vida cotidiana no local de trabalho.

A organização em sindicatos é uma das formas de resistência que leva professores a dialogarem diretamente com o poder público. O movimento dos trabalhadores docentes tem um caráter particular. Para compreendê-lo é necessário considerar a relativa autonomia do trabalho docente, a especificidade do trabalho educativo e os fins últimos da educação. Por isso, o movimento docente tem reivindicações que expressam interesses sociais mais amplos, como educação de qualidade, fim da desigualdade, do preconceito e da discriminação sociais, uma sociedade mais justa e democrática. Outras formas de resistência são as práticas educativas no cotidiano escolar, em que o trabalho docente tem por base uma pedagogia transformadora, que possibilita ao professor ter autonomia sobre o trabalho que realiza.

3.1 Mudança teórica na educação

Com o fim regime militar, novos ares sopram nos setores públicos da sociedade. Reinicia-se a discussão em prol da escola pública e da redemocratização da educação, levando a uma reorganização do trabalho na escola, no intuito de formar consciências críticas. Saviani

⁴ Vale lembrar que é justamente a resistência do proletariado que caracteriza a luta de classe tão discutida por Marx e, com ela, a transformação social.

(2005, p. 265) menciona que tais tentativas se apresentaram sob duas modalidades:

a) aquela em que determinados governantes lançavam mão de idéias pedagógicas consideradas progressistas apenas como um mecanismo de proteção política junto ao eleitorado. Nessa versão populista a questão relativa ao conteúdo específico das idéias que se abraçava, suas bases teóricas, seu significado pedagógico, sua capacidade de interferir na qualidade do ensino, ficava em segundo plano, subordinando-se ao objetivo maior consubstanciando no ganho político que se buscava atingir;

b) aquelas tentativas conduzidas por equipes que, assumindo funções no âmbito de secretarias de educação estaduais ou municipais, buscavam compreender com seriedade as características da teoria escolhida procurando implementá-la como um instrumento eficaz de transformação e elevação da qualidade do ensino.

Ainda para o autor, não basta ter compreensão teórica sobre a concepção adotada é de fundamental importância reorganizar o espaço escolar e as relações sociais que se formam na cultura escolar, regida agora por novas concepções teóricas de educação. Para alterar a teoria pedagógica é necessário mexer na estrutura do ensino, não bastando apenas organizar o projeto político pedagógico juntamente com o corpo docente. O autor salienta que é necessário considerar o cotidiano e a prática escolar que tem sua organização determinada por outra teoria. A concepção de educação defendida e proposta por Dermeval Saviani, conhecida como Pedagogia Histórico-Crítica, tem as relações sociais determinadas de forma horizontal, caracterizando-se por ser uma concepção crítica de educação antiautoritária.

A partir dos anos 1990, com a implantação da reforma educacional, teóricos da educação e professores comprometidos com uma educação de qualidade vêm propondo concepções pedagógicas que possibilitem ao professor realizar o trabalho docente, no sentido de desenvolver a autonomia do aluno e seu espírito crítico. No sentido de conduzir o homem, destaca Saviani (2005, p. 245 – 246):

Em direção a uma forma social em que os homens – todos os homens – possam se beneficiar do imenso desenvolvimento das forças produtivas que resultam em inestimáveis conquistas obtidas com muito sofrimento pelo conjunto da humanidade ao longo de sua existência. Evidentemente, no estágio histórico já atingido, esse movimento de transformação não pode mais ser deixado à mercê de uma evolução natural e espontânea. Necessita, ao contrário, ser organizado de forma voluntária e consciente de modo a superar a atual divisão e desumanização do homem, seja ele considerado como indivíduo ou como classe. E, por se tratar de um processo voluntário e consciente, não pode prescindir do concurso da educação.

A Pedagogia Histórico-Crítica serve como base teórica para a formação de professores na educação básica e para alimentar a prática pedagógica desses. Tal concepção visa garantir a transformação do *status quo* que caracteriza a sociedade burguesa. Portanto, os interesses da Pedagogia Histórico-Crítica são os da classe trabalhadora e não os da burguesia. Por meio

dessa concepção é possível superar as contradições originadas pelo capital impostas à educação, proporcionando à classe proletária a emancipação do processo produtivo determinada pelas condições de trabalho que alienam o trabalhador, aniquilando sua capacidade intelectual, subjugando-o por meio dos valores da sociedade burguesa, expressos na educação que a classe proletária recebe do Estado burguês.

A Pedagogia Histórico-Crítica é entendida como uma concepção que propõe uma educação socialista voltada à superação das contradições geradas pela divisão técnica do trabalho. Tal concepção destaca Saviani (2005), é extremamente atual e pertinente para a transformação na estrutura social da sociedade contemporânea, pois parte do princípio de que o processo educativo necessita estabelecer relação entre teoria e prática. A concepção dialética de educação defende a educação universal, livre dos interesses da propriedade privada.

De forma dialética é que a educação deve ser propiciada aos indivíduos e de forma dialética é que o trabalho docente deve ser realizado. Não é possível excluir uma das esferas do processo pedagógico, como destaca Saviani (2005, p. 260): “Teoria e prática, assim como professor e aluno, são elementos indissociáveis do processo pedagógico”. Toda atividade prática é mentalmente pensada pelo homem antes mesmo de sua execução, assim, a teoria antecede a prática, ou seja, a prática é determinada pela teoria. Portanto, destaca Saviani (2005, 262): “Quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática”.

A Pedagogia Histórico-Crítica possibilita ao professor realizar o trabalho docente com autonomia, fazendo a articulação entre teoria e prática de forma que haja uma dinâmica colocando em movimento o trabalho pedagógico, que deixa de ser estático, pré-determinado e morto, para se tornar vivo, criativo. O professor é mentor da práxis pedagógica. Assim será possível o fim da subjugação intelectual e política dos indivíduos de uma sociedade estratificada. Essa pedagogia está associada a lutas e movimentos sociais docentes que consideram que as condições de trabalho do professor, determinadas pela estrutura capitalista, necessitam ser transformadas, permitindo, então, que as relações no interior da escola, mediadas pelo trabalho docente, forneçam condições para a ampla transformação social, levando o proletariado a se perceber enquanto classe em si, para, então, ocorrer a luta de classe e a instauração de uma ordem social.

A reestruturação no sistema de educação na formação de professores, no trabalho docente já se iniciou – o processo de transformação é gradativo. Portanto, para que haja significativas mudanças na educação, a concepção adotada deve estar associada, segundo

Saviani (2005, p. 266),

à luta pela mudança das condições de trabalho e de salários dos docentes, introduzindo-se a jornada de tempo integral de modo que, fixando-se os professores nas escolas, eles terão disponibilidade para elaborar o projeto pedagógico aprofundando sua fundamentação teórica e, além disso, efetuar as mudanças organizacionais requeridas e reorientar toda a estrutura curricular, assim, como a relação professor-aluno no interior das salas de aula na direção dos novos objetivos preconizados pela concepção teórica adotada.

A Pedagogia Histórico-Crítica também tem por objetivo retomar a luta contra a exclusão do indivíduo ao conhecimento historicamente elaborado pela humanidade, ou seja, a luta contra a seletividade, a marginalidade das camadas populares à educação. De acordo com Saviani (2000, p. 31), “Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho foi considerado por Marx a condição da existência humana, Independentemente de qual seja o modo de produção, sua lógica é responsável pela organização de setores produtivos e instituições sociais. O Modo de Produção capitalista que segue a lógica da superprodução da *mais valia* e do lucro determina que os que comandam as bases materiais e políticas da sociedade necessitam se apropriar do trabalho de outros indivíduos para se manterem no poder da organização sociopolítica da sociedade, determinando, com isso, a estrutura social.

No período da ditadura militar, o Brasil organiza o processo industrial de acordo com o modelo produtivo Fordismo/Taylorismo, por meio dos acordos MEC/USAID. A política desenvolvimentista brasileira atingiu o trabalho escolar, o que causou graves danos à educação enquanto processo emancipatório e ao trabalho docente autônomo, que passa a ser fragmentado, burocratizado e tecnificado pela lógica do capital. Este modelo burocratiza funções, desapropria saberes docentes, tornando o professor um mero técnico para a formação de especialistas. Ele perde parte da autonomia sobre seu trabalho, pois passa a ser subsumido pela lógica de um trabalho tecnificado, desenvolvido para garantir a produção capitalista e formando para o mercado de trabalho.

Na Acumulação Flexível, o que se constata é uma realidade mais grave e cruel: o

trabalho docente passa a ser usado como instrumento ideológico, fragmentando a consciência de professores e alunos pela lógica do capital. As condições do trabalho docente estão distanciadas do que realmente seria a práxis pedagógica, levando o professor a se tornar um trabalhador polivalente. As reformas educacionais que introduziram o modelo Toyotista na organização escolar apresentam exigências de novas formas de atuação do trabalhador, condicionando-se ao capital. Tal modelo tem como objetivo, independentemente da vontade do professor, o desenvolvimento de competências multifuncionais no educando, adaptando-o ao trabalho exigido pela sociedade da informação. O trabalho docente regido por esse modelo está longe de se constituir como práxis pedagógica, como um trabalho autônomo.

Seguindo os ditames do capital, o trabalho docente organizado por este modelo forma indivíduos frágeis e sem defesa contra o capital, pois determina a precarização do trabalho, quando submete o professor a altas jornadas de trabalho, com diferentes formas de contrato, e ao trabalho em domicílio. Enquanto o trabalho docente estiver submetido à lógica empresarial do capital, deixa de ser realizado com autonomia, de proporcionar autonomia ao professor e de emancipar intelectualmente o aluno, estabelecendo-se aí a precarização do trabalho docente e a desumanização do professor pelo trabalho. A estrutura vigente em que é realizado o trabalho docente segue a lógica capitalista, e mesmo com toda a sua precarização é possível desenvolver o tipo de trabalho docente que o capital deseja. Aqui cabe uma reflexão: se, nas péssimas condições em que se encontra a escola e com que o trabalho docente é realizado, mesmo assim, o capital tem seus objetivos atendidos, então, podemos imaginar com que qualidade apresenta-se o trabalho docente e a educação na sociedade brasileira. Mas, vale lembrar, há professores conscientes dessa realidade, que se opõem ferrenhamente a tais condições, que resistem e se manifestam contra a esfera política e produtiva a que a escola sucumbe, tanto por meio de movimentos sociais, como pela teoria que embasa seus trabalhos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

BERNARDO, João. **Economia dos conflitos sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Experiência do Movimento Operário**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CIAVATTA, Maria. FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação básica na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MÉSZAROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo/ Campinas: Boitempo/ EdUNICAMP, 2002.

NETO, J. M. Desemprego e luta de classes: as novas determinidades do conceito marxista de exército industrial de reserva. In: TEIXEIRA, F. J. S. ; OLIVEIRA, M. A. de. (Orgs.). In. **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho**. 2. Ed. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1998.

OLIVEIRA, D. A; MELO, S. D. G. Conflito docente no Brasil e manifestações sindicais: natureza e significados. Lisboa, **Revista Lusófona de Educação**, Observatório de Políticas Públicas de Educação e de Contextos Educativos, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, n.8, 2º semestre de 2006.

POCHMANN, M. A. A crise do emprego no Brasil. In: CARVALHO, F. M. A.; SILVA, J. M. A. da; VIEIRA, W. da C. (Orgs.). **Crise e reestruturação econômica na América Latina**. Viçosa, MG: Departamento de Economia Rural – DER da Universidade Federal de Viçosa – UFV, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 33. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____, A educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In. **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Claudinei Lombardi; Dermerval Saviani. (Orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2005.