

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Lucas Augusto Schmidt Dornelles

**TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA REFORMA DO  
ENSINO MÉDIO (LEI 13.415) EM CONTEXTO DE FLEXIBILIZAÇÃO**

Santa Maria, RS

2018

**Lucas Augusto Schmidt Dornelles**

**TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA REFORMA DO  
ENSINO MÉDIO (LEI 13.415) EM CONTEXTO DE FLEXIBILIZAÇÃO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito para obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Mari Cleise Sandalowski

Santa Maria, RS

2018

**Lucas Augusto Schmidt Dornelles**

**Trabalho e educação: uma análise da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415) em  
contexto de flexibilização**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de  
Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de  
Santa Maria, como requisito para obtenção do título de  
Licenciado em Ciências Sociais.

Aprovado em \_\_\_\_\_ de 2018

---

Profa. Dra. Mari Cleise Sandalowski  
Orientadora

---

Prof. Dr. Sergio Alfredo Massen Prieb  
(UFSM)

---

Profa. Dra. Leonice Aparecida de Fatima Alves Pereira Mourad  
(UFSM)

Santa Maria, RS  
2018

## RESUMO

# TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415) EM CONTEXTO DE FLEXIBILIZAÇÃO

AUTOR: Lucas Augusto Schmidt Dornelles

ORIENTADORA: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Mari Cleise Sandalowski

A educação desempenha papéis importantes na formação do ser humano e na transmissão de conhecimentos historicamente desenvolvidos. Com o desenvolvimento das forças produtivas ao longo da história e o surgimento e consolidação do modo de produção capitalista, a educação adquire novas características e lógicas de atuação, intrinsecamente ligada à manutenção da estrutura de classes e das relações de dominação existentes na sociedade, sempre acompanhando as reestruturações produtivas que surgem das necessidades do capital em períodos de crise e que trazem novos elementos para a organização social. Esta pesquisa busca, a partir de revisão bibliográfica, compreender a centralidade do trabalho na organização da sociedade e no desenvolvimento das forças produtivas, bem como as reestruturações engendradas pelo capitalismo ao longo da história, a relação histórica da educação com o trabalho e as exigências produtivas; e também, a partir de revisão bibliográfica e análise documental, analisar a mais recente proposta de reforma do ensino médio como elemento chave das exigências do capitalismo para a educação no último período de reestruturação produtiva.

**Palavras-chave:** *Trabalho. Produção. Educação. Reestruturação, Reforma do Ensino Médio.*

**ABSTRACT****LABOR AND EDUCATION: AN ANALYSIS ON THE MIDDLE SCHOOL REFORM  
(LAW 13.415) IN A CONTEXT OF FLEXIBILIZATION**

AUTHOR: Lucas Augusto Schmidt Dornelles

ADVISOR: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mari Cleise Sandalowski

Education plays important roles in the formation of the human being and the transmission of historically developed knowledge. With the development of productive forces throughout history and the emergence and consolidation of the capitalist mode of production, education acquires new characteristics and logics of action, intrinsically linked to the maintenance of class structure and existing relations of domination in society, always following the productive restructurings that arise from the needs of capital in times of crisis and which bring new elements to social organization. This research seeks, from a bibliographical review, to understand the centrality of work in the organization of society and the development of productive forces, as well as the restructuring engendered by capitalism throughout history, and the historical relation of education to labor relations and the productive requirements of historical periods; and also, based on bibliographical review and documentary analysis, analyze the most recent proposal for the reform of secondary education as a key element of the demands of capitalism for education in the last period of productive restructuring

**Key Words:** *Labor. Education. Production, Restructuring, Secondary Education Reform.*

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	6
1.1 Metodologia .....	7
<b>2 A CENTRALIDADE DO TRABALHO</b> .....	9
2.1 O TRABALHO COMO ELEMENTO CENTRAL NO DESENVOLVIMENTO DO HOMEM E DA SOCIEDADE.....	9
2.2 DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO E MODO DE PRODUÇÃO .....	12
2.3 A ALIENAÇÃO DO TRABALHO.....	17
2.4 AS REESTRUTURAÇÕES PRODUTIVAS DO CAPITALISMO .....	19
<b>2.4.1 Organização científica da produção; o taylorismo-fordismo</b> .....	20
<b>2.4.2 Acumulação flexível: o toyotismo</b> .....	27
<b>3 EDUCAÇÃO E TRABALHO</b> .....	30
3.1 EDUCAÇÃO: PERSPECTIVA HISTÓRICA .....	30
3.2 A EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO .....	33
<b>3.2.1 Educação fordista e educação toyotista: dois projetos de escola</b> .....	35
<b>4 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415 DE 2017) NO CONTEXTO DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL</b> .....	41
4.1. O CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO: REFORMAS EDUCACIONAIS E LUTA POR HEGEMONIA.....	41
4.2 REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE CRÍTICA .....	45
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	51
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	53

## 1. INTRODUÇÃO

Em *A Ideologia Alemã*, Karl Marx e Friedrich Engels estabeleceram as bases do que conhecemos por materialismo histórico dialético. Esta construção teórica surge em oposição à concepção idealista da história, partindo do pensamento hegeliano, e fornece as bases para uma compreensão materialista histórica da sociedade. Em outras palavras, a forma como nos organizamos em sociedade para produzir os meios de nossa vida determinam a forma como a sociedade se estrutura ao nosso redor. Se considerarmos que as relações de trabalho e a produção da vida determinam, em última instância, as demais esferas de nossa vida - e, que ao mesmo tempo, são determinadas por elas - verificamos também sua indissociabilidade - a religião, a política, a educação, etc. estão fundamentalmente condicionadas à forma como se dão as relações de trabalho dentro de determinada sociedade.

Neste sentido, convém olhar para a educação à luz de teorias críticas para, além de compreender a educação como aparelho ideológico e instituição intrinsecamente ligada ao Estado e à estrutura de classes, compreender de que forma suas reestruturações acompanham e se adequam às reestruturações do modo de produção capitalista.

O objetivo deste trabalho é compreender de que forma as exigências das reestruturações produtivas do capitalismo refletem nas instituições escolares, nos processos educacionais e na educação de forma geral, sobretudo a partir da análise das mais recentes propostas de reforma do ensino médio no Brasil.

No primeiro capítulo, será desenvolvida uma discussão geral sobre a centralidade do trabalho para a análise da sociedade, a partir de obras clássicas do pensamento marxista, bem como de alguns desdobramentos da mesma, retomando a necessidade de uma reflexão baseada nas condições históricas e materiais da humanidade, evidenciadas no modo como se desenvolve a divisão do trabalho ao longo da história, tendo como forma mais avançada o capitalismo como o conhecemos. Serão analisadas também as reestruturações produtivas do capitalismo, estratégias do modo de produção para que sejam mantidas as condições de sua existência enquanto sistema produtor de mercadorias por excelência, buscando afirmar-se também ideologicamente, através dos mecanismos de racionalização do processo de trabalho. Para isso será feita uma análise de obras de Taylor e Ford, bem como de obras da sociologia do trabalho que discutem a questão, a fim de estabelecer a compreensão de como o capitalismo se desenvolveu na sua relação com o trabalho até atingir a forma que possui hoje.

No segundo capítulo, será analisado o desenvolvimento da educação enquanto processo de socialização do ser humano, de transmissão histórica de conhecimentos e sobretudo de adequação à ordem estabelecida e às relações de produção a partir do surgimento da propriedade. Em seguida, o trabalho se deterá em analisar a forma como o processo educacional foi estruturado na sociedade capitalista e de que modo acompanhou os processos de reestruturação produtiva, adequando suas estruturas curriculares e mecanismos de socialização e coerção, sempre em estrita ligação com a forma como se produz e se relaciona no âmbito do trabalho. Para isso, será feita a revisão bibliográfica de autores da área da educação e da sociologia do trabalho, em relação com as teorias críticas abordadas anteriormente.

No capítulo final, o trabalho buscará estabelecer uma ligação concreta entre as recentes propostas de reestruturação do ensino médio no Brasil com as exigências do modo de produção capitalista a nível mundial, detendo-se na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, inicialmente representada pela MP 746/2016, aprovada em regime de urgência, e nas contradições que surgem nesse processo em relação com a educação brasileira de forma geral.

## 1.1 METODOLOGIA

A abordagem metodológica utilizada na discussão a seguir é a dialética, que segundo Carlos Gil, fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, pois compreende que os fatos sociais não podem ser entendidos isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. (Gil, 2008, p.13), e nesse sentido busca compreender a educação não de forma isolada e abstrata, mas em ligação intrínseca com as outras instâncias da sociedade, sobretudo as relações de trabalho; e também compreender a educação como contradição viva, resultado de embates históricos entre visões de mundo antagônicas, resultantes da luta de classes.

Serão utilizados os métodos histórico e comparativo. O método histórico, para Markoni e Lakatos (2003) consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar sua influência na sociedade de hoje, pois a forma como estes se apresentam atualmente carrega elementos de transformações influenciadas pelos contextos particulares de cada período, reforçando, nesse sentido, a necessidade de analisar a educação e seus processos de reestruturação em um contexto histórico, buscando observar seu papel e a forma como se apresenta nos diferentes períodos da humanidade, sobretudo no modo de produção capitalista. O método comparativo é igualmente necessário nesse sentido; conforme Carlos Gil (2008),

possibilita que sejam realizados estudos comparando culturas, sistemas políticos e agrupamentos sociais separados pelo espaço e pelo tempo, sendo necessário neste caso analisar as particularidades apresentadas pela educação nos diferentes períodos históricos, para que se identifiquem continuidades e rupturas.

Por fim, as técnicas utilizadas serão a revisão bibliográfica e a análise documental. A revisão bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, tendo como principal vantagem o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (Gil, 2018, p.50). Nesse sentido, será utilizada uma bibliografia ampla sobre os elementos fundamentais da análise, como o trabalho, o desenvolvimento das forças produtivas, a relação educação-trabalho, etc., realizando um diálogo entre obras clássicas da sociologia e artigos científicos elaborados a partir dessas bases teóricas. A análise documental é semelhante à pesquisa bibliográfica, mas possui diferenças fundamentais. Conforme Gil (2008, p. 51), enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Nesse sentido, será realizada uma análise da Lei 13.415/2017, buscando encontrar elementos para confirmar as análises realizadas sobre a ligação intrínseca entre as relações de trabalho e a forma como se dão as reestruturações e reformas da educação.

## 2. A CENTRALIDADE DO TRABALHO

### 2.1. O TRABALHO COMO ELEMENTO CENTRAL NO DESENVOLVIMENTO DO HOMEM E DA SOCIEDADE

É fundamental que, ao propor uma discussão sobre a educação no contexto da atual reestruturação produtiva e as relações estabelecidas entre ambos, desenvolvamos uma compreensão firme sobre a categoria “trabalho” e sua centralidade na análise da sociedade, partindo do método materialista histórico dialético, estabelecido por Karl Marx e Friedrich Engels ao longo de sua obra. Para tanto, se faz necessário um resgate tanto das obras clássicas desses autores, quanto de desdobramentos teóricos posteriores, desenvolvimentos da teoria marxista ao longo dos séculos.

Engels, em ensaio de 1876 “O papel do trabalho na transformação do macaco em homem”, inicia com as seguintes palavras:

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem. (Engels, 1999, p. 4)

O trabalho a que Engels se refere é o trabalho vivo, útil, concreto, atividade de auto-realização do homem na medida em que este se reconhece com o produto de seu trabalho. Por “condição básica e fundamental de toda a vida humana”, podemos entender que, sem o trabalho, isto é, sem o ato de modificar a natureza em seu proveito, o homem sequer teria se desenvolvido até o estágio em que nos encontramos. Para Engels, até mesmo o desenvolvimento dos polegares opositores, que nos permitem realizar as mais variadas funções, foi fruto do trabalho, da adaptação a novas e novas funções e do aperfeiçoamento especial adquirido pelos músculos ao longo do tempo - a partir do trabalho. Trata-se, portanto, da atividade humana em contato com a natureza, essencialmente modificando-a em prol da realização de suas próprias necessidades, naturais ou não. Engels visualiza, ainda, um desenvolvimento do trabalho atrelado ao desenvolvimento da linguagem, e atribui uma importância ainda maior ao trabalho, na medida em que este serviu como elemento de socialização entre os homens, ao mostrar-se muito vantajoso para os próprios homens enquanto atividade coletiva. Argumento semelhante é utilizado por Piotr Kropotkin em seu célebre livro “Ajuda mútua: um fator de evolução”, ao

tratar da importância da ajuda mútua e da cooperação entre os animais para o desenvolvimento das espécies - e então discutir o efeito do mesmo fator nos seres humanos.<sup>1</sup>

Marx, no início do capítulo V do Livro I de O Capital, “O processo de trabalho e o processo de valorização”, também fornece elementos importantíssimos na compreensão do trabalho humano, exemplificando-o como um processo entre o homem e a natureza, onde o primeiro modifica a segunda, modela-a, controla-a, de forma que se ajuste a suas necessidades; no momento em que é confrontado com os elementos naturais, mobiliza os recursos que possui à sua disposição - sua mente, seus braços, pernas, etc. - para modificar a natureza e satisfazer sua necessidade naquele momento; é importante lembrar que, nesse processo de modificação da natureza, o homem modifica sua própria natureza, na medida em que desenvolve suas potencialidades e submete-as a seu próprio domínio. (Marx, 2013, p. 255). Em seguida, fornece Marx o célebre exemplo das aranhas e abelhas, explicitando o elemento consciente do trabalho humano, que o difere fundamentalmente do realizado pelos animais.<sup>2</sup> Não é só o esforço corporal que caracteriza o trabalho humano, enfim, mas a atividade orientada a determinado fim previamente estabelecido, o planejamento do trabalho anterior à atividade em si.

Mariano Enguita, no primeiro capítulo de sua obra A Face Oculta da Escola, “O trabalho atual como forma histórica”, faz um apanhado histórico da forma como é concebido o trabalho ao longo dos tempos, e ao discutir a noção de liberdade e necessidade no trabalho, remonta a Hegel e suas semelhanças com Marx, buscando na Fenomenologia do Espírito hegeliana a noção do trabalho como afirmação do indivíduo e de sua liberdade, ao conceber que o trabalho, para além de sua reprodução mecânica, incorpora um elemento de vontade livre, base de toda a liberdade. (Enguita, 1989, p. 10.) Traduzindo as palavras de Hegel, cuja linguagem é esotérica, segundo o autor, o homem só se reconhece como ser livre no trabalho, ao modificar o universo material que o rodeia tornando efetivos seus próprios desígnios. (p.11) O homem só pode se considerar livre ao modificar seu contexto.

---

<sup>1</sup> Não pode ser verdade que uma criatura tão indefesa em seus primórdios como o ser humano tenha se protegido e evoluído por meio de uma competição temerária por vantagens pessoais, sem consideração pelos interesses da espécie e não por meio do apoio mútuo, como outros animais. (...) Os “sítios” do homem neolítico ficam a pequena distância uns dos outros sobre os terraços que agora marcam as praias dos antigos lagos. E em todos esses sítios aparecem instrumentos de pedra em tal quantidade que não se pode duvidar da extensão do tempo em que eles foram habitados por tribos muito numerosas. Oficinas inteiras desses instrumentos foram descobertas pelos arqueólogos, dando testemunho do grande número de trabalhadores que costumavam se juntar. (KROPOTKIN, 2009, p. 72, p.75)

<sup>2</sup> “Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente.” (MARX, 2013, p. 255)

É neste ponto precisamente que Hegel e Marx coincidem no que diz respeito ao trabalho: trata-se da efetivação de uma vontade transformadora da natureza. (Enguita, 1989, p.12). É importante ressaltar que o trabalho do qual se fala aqui é aquele concebido como trabalho útil, livre, criador de valores de uso; dispêndio de força de trabalho humana para a satisfação das necessidades, o que nesse sentido representa a libertação do homem, seu domínio sobre a natureza, em suma, sua auto-affirmação enquanto espécie humana.

A partir destes elementos, podemos considerar que, desde o primeiro ser humano que andou sobre a terra e viu-se obrigado a modificar a natureza de alguma forma para realizar uma necessidade básica, o trabalho desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento de nossa espécie. Ferramentas rudimentares são encontradas em cavernas muito antigas, junto com conchas e outros objetos fabricados para fins específicos de trabalho, por exemplo, e a respeito disso aponta Marx, ainda no capítulo V de O Capital, que da mesma forma que relíquias de ossos tem importância fundamental para o conhecimento da organização das espécies de animais, relíquias de meios de trabalho são fundamentais para compreender a formação socioeconômica de sociedades antigas; em suma, a forma como trabalharam aqueles indivíduos, diz muito sobre como organizavam-se em sociedade.

É sobre essa concepção de trabalho, fundamental no desenvolvimento da humanidade, que se constroem as bases da concepção materialista da história, na qual este trabalho se apoia. Em A Ideologia Alemã, Marx e Engels identificam o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, conseqüentemente, da história: o de que os homens, para fazerem a história, precisam em condições de viver. (Marx, Engels. 2009 p.40) Estas condições, para os autores, referem-se às necessidades básicas de todo ser humano: alimentar-se, abrigar-se - proteger-se das intempéries da natureza -, dormir, beber, além de outras necessidades. O primeiro ato histórico, portanto, identificado por Marx e Engels, é a produção de meios para a satisfação dessas necessidades, o que pode ser entendido como a produção da vida material, a produção dos meios para sobreviver. Marx e Engels apontam que “esse é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, tal como há milhares de anos, tem de ser realizado dia a dia, hora a hora, para ao menos manter os homens vivos” (2009, p. 41). Para que estudemos a história é fundamental que se atribua ao trabalho e às relações de trabalho - a produção da vida material - a importância devida na estruturação das sociedades; esta é a crítica fundamental de Marx e Engels aos jovens idealistas hegelianos. Este pressuposto - de que a forma como os homens produzem sua vida material determina em última instância como se estrutura a sociedade - não é arbitrário e nem dogmático, uma vez que está baseada nos indivíduos reais existindo, na sua ação planejada sobre a natureza e em suas condições de vida.

(Marx, Engels. 2009. p. 23). É importante lembrar que não se trata da forma como os indivíduos produzem tomada de maneira abstrata, e sim de uma forma determinada da atividade dos indivíduos, um modo de vida estruturado que compreende as relações de trabalho - os diferentes modos de produção ao longo da história.

## 2.2. DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO E MODO DE PRODUÇÃO

Marx e Engels observam precisamente o momento em que o homem toma consciência de si, de sua força criadora; inicialmente uma consciência muito limitada acerca de seu ambiente mais imediato, daquilo que encontra na natureza, que se apresenta a ele como uma entidade externa, poderosa, com a qual os homens se relacionam em um primeiro momento de forma puramente animal, instintiva. Essa relação com a natureza, inicialmente muito limitada, reflete-se na relação dos homens com outros homens, por sua vez também limitada. A consciência da necessidade de entrar em ligação com os indivíduos a sua volta é o começo da consciência do homem de que vive de fato numa sociedade. (Marx, Engels. 2009. p.45) Essa consciência é ainda muito “animal”, nas palavras dos autores, e assemelha-se a uma consciência de horda, tribal. Essa é a base para que se desenvolva a divisão do trabalho, que inicialmente era puramente sexual, passando a se dar de forma natural - a designação de determinadas atividades a determinados indivíduos baseando-se em seus atributos físicos, como a força, destreza, etc.) ou de necessidades que viessem a surgir. A divisão social do trabalho começa a surgir - e esse é o ponto crítico de passagem a uma outra forma de trabalho - quando existe a separação do trabalho intelectual e do trabalho material - a cabeça e os braços, para usarmos uma analogia comumente utilizada, uma divisão clara entre quem idealiza o processo de produção e quem produz de fato. Esse processo de divisão é o surgimento de uma grande contradição, pois agora o indivíduo já não detém o controle da totalidade do processo de produção e, conseqüentemente, já não se realiza e não se reconhece no produto final de seu trabalho.

Esta divisão do trabalho, que para Marx e Engels se assenta na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em famílias individuais e opostas umas às outras (Marx, Engels. 2009 p. 46), acaba por dar origem ao Estado, devido à necessidade de mediação dos conflitos entre o interesse particular - o interesse de uma família - e o comunitário - o interesse do conjunto de famílias da sociedade. Os autores complementam salientando que,

enquanto os homens se encontram na sociedade natural - com a contradição entre o interesse comum e os particulares - e as atividades laborais são divididas naturalmente, e não voluntariamente, a sua própria ação - no caso, o processo de trabalho, de interação com a natureza de forma geral - se torna uma força exterior a ele, que o oprime, um poder alienado. É precisamente o ponto em que passa-se ao caráter negativo do trabalho - para Marx -, a forma como o trabalho se apresenta na sociedade capitalista.

Marx e Engels, em *A Ideologia Alemã*, contextualizam muito bem o desenvolvimento das formas de trabalho no período de transição para o modo de produção capitalista, antes de sua consolidação como o sistema produtor de mercadorias por excelência. Apresentam, em um primeiro momento, a primeira divisão do trabalho já mencionada - intelectual e material -, atrelada à separação da cidade e do campo e o sistema de corporações. A separação da cidade e do campo é um momento importante, pois pode ser também tomada como a divisão de capital e propriedade fundiária (Marx, Engels. 2009 p.76), ou seja, o surgimento e desenvolvimento de um capital que era baseado apenas no trabalho e na troca nas cidades. É interessante compreender como funcionava o sistema de corporações que os autores apontam, no caso, a forma como se davam as relações de trabalho neste período. Nas cidades que se formaram a partir dos servos libertos da gleba, o trabalho particular de cada um junto com um pequeno capital que possuíam era sua única propriedade e, devido a alguns fatores como a concorrência dos servos fugidos que acorriam à cidade, a guerra do campo contra as cidades, a necessidade de edifícios comuns para venda de mercadorias - considerando que os artesãos eram, ao mesmo tempo, comerciantes - e sobretudo a necessidade de proteção do trabalho penosamente aprendido ao longo do tempo, foram a causa da união dos trabalhadores em corporações (Marx, Engels, 2009), que aglutinavam os diferentes ofícios. Os servos que chegavam à cidade fugidos, por exemplo, tinham de se adequar à essa estrutura, onde os mestres das corporações determinavam como se dava o trabalho e o organizavam segundo seus próprios interesses. Caso o trabalho desempenhado por um servo em específico não fosse um “ofício”, não precisasse ser aprendido e não fosse regulado por alguma dessas corporações, se tornava um trabalho assalariado por dia; essa forma de trabalho, desenvolvido no contexto das corporações, segundo os autores, criou o que veio a ser conhecido como plebe. (Marx, Engels. 2009. p.77) Os autores apontam, no entanto, que a divisão do trabalho se dava de forma completamente natural, tendo seu desenvolvimento freado devido a um contexto de baixo intercâmbio e uma ligação pobre

entre as diferentes cidades, e o homem ainda possuía certa ligação com o produto de seu trabalho.<sup>3</sup>

O desenvolvimento posterior da divisão do trabalho, a separação do comércio e da indústria, é responsável pelo surgimento do que conhecemos por manufatura. Esse processo de expansão está ligado à formação de uma classe especial de comerciantes, estabelecendo a possibilidade de criar relações e ligações comerciais com as diferentes cidades. De uma cidade para a outra são levadas não apenas as mercadorias, mas também novas ferramentas e novos conhecimentos, o que dá origem a uma nova divisão da produção entre as cidades, onde cada uma explora um ramo predominante da indústria. (Marx, Engels, p. 80); atualmente ainda pode-se visualizar bem algumas cidades da Inglaterra onde predomina determinado tipo de produção, como Sheffield, conhecida pelo grande desenvolvimento da indústria siderúrgica.

O intercâmbio entre as cidades possibilita, segundo Marx e Engels, o desenvolvimento das próprias forças produtivas; trazem o exemplo dos Fenícios onde, por exemplo, seus inventos e ferramentas foram perdidos ao longo do tempo por conta da conquista de Alexandre e o declínio que se seguiu. No início da história, cada ferramenta tinha de ser produzida diariamente e de forma independente, seguindo necessidades específicas.

Surgem nesse contexto nos ramos da produção que superaram o sistema de corporações, as primeiras manufaturas; esse surgimento tem por pressuposto a acumulação de capital por parte de alguns indivíduos específicos, sobretudo comerciantes, e chamam a atenção para a tecelagem, o primeiro ramo a receber impulsionamento e evolução com a expansão do intercâmbio, e é interessante notar que esse desenvolvimento está atrelado a alguns fatores:

A procura de tecidos para vestuário, que crescia à medida que aumentava a população, o começo da acumulação e mobilização do capital natural devido à circulação acelerada, a necessidade do luxo assim provocada e favorecida pela gradual expansão do intercâmbio em geral, dera à tecelagem, quantitativa e qualitativamente, um impulso que a arrancou da forma de produção precedente. (Marx, Engels. 2009, p.81)

---

<sup>3</sup> “A divisão do trabalho nas cidades entre as diferentes corporações era ainda [completamente natural], e nas próprias corporações não era realizada entre os diferentes trabalhadores. Cada trabalhador tinha de ser versado num ciclo inteiro de trabalhos, tinha de saber fazer tudo o que se podia fazer com as suas ferramentas; o intercâmbio reduzido e a escassa ligação das diferentes cidades entre si, a falta de população e a limitação das necessidades não permitiram o aparecimento de uma maior divisão do trabalho, e por isso todo aquele que queria ser mestre tinha de dominar completamente o seu ofício. Por isso, nos artesãos medievais se encontra ainda um interesse especial no seu trabalho e em ser perito nele que podia elevar-se a um certo sentido artístico limitado. Mas também por isso cada artesão medieval se entregava completamente ao seu trabalho, mantinha com ele uma grata relação de servo e estava muito mais subsumido a ele do que o trabalhador moderno, ao qual o seu trabalho é indiferente.” (MARX, ENGELS, 2009, p. 78/79)

A tecelagem não é mais atividade secundária desenvolvida por exemplo pelos camponeses, mas constitui-se em uma atividade completamente particular, que, geralmente, não necessita de muita habilidade e desde cedo é dividida entre funções específicas, fugindo aos moldes das corporações. A tecelagem, portanto, abriu caminho para o desenvolvimento da manufatura e da indústria têxtil, que se expandiu com o colapso da forma de produzir das corporações, que por sua vez não se adaptaram ao avanço das forças produtivas e a ampliação dos mercados, criação de novas necessidades. É no contexto da manufatura que surge uma relação de trabalho diferente das precedentes, observadas até então. Se nas corporações estabelecia-se uma relação patriarcal entre o mestre, os oficiais e os aprendizes, na manufatura verificava-se a relação trabalhador-empregado, cerne da estrutura capitalista. Seu desenvolvimento se deu em um contexto de desenvolvimento do intercâmbio entre as cidades - e, sobretudo, entre as nações -, impulsionado por eventos mundiais como as grandes navegações, e foi fundamental para a acumulação do capital móvel, o capital moderno, em oposição ao capital “irrealizável” presente nas corporações. É nesse momento histórico que surge a burguesia industrial. Nas palavras dos autores:

O comércio e a manufatura criaram a grande burguesia, nas corporações concentrava-se a pequena burguesia, a qual agora já não dominava como antes nas cidades e tinha de se dobrar ao domínio dos grandes comerciantes e proprietários de manufaturas. (Marx, Engels. 2009, p. 83)

É interessante também pensar nas relações e na divisão do trabalho não apenas no sentido de sua evolução até se transformar nas modernas relações de trabalho, mas também na forma como determinaram ao longo da história a estrutura política e econômica da sociedade.

A manufatura estava permanentemente protegida por direitos alfandegários de proteção no mercado interno, por monopólios no mercado colonial e, no mercado externo, pelo maior número possível de taxas de importação diferenciais. (...) Foram os comerciantes, e especialmente os armadores, que antes de todos os outros insistiram na proteção do Estado e nos monopólios. os proprietários de manufaturas também exigiram e conseguiram proteção... (Marx, Engels. 2009, p.85)

Fica claro mais uma vez a intrínseca relação entre a produção da vida material - as relações de trabalho e a forma como se produz - e a estrutura da sociedade, partindo da contradição apontada quando do momento da divisão do trabalho e do embate entre o interesse particular e o interesse comunitário, decorrendo daí o surgimento do Estado da forma que o conhecemos.

Entramos, portanto, na terceira forma de propriedade privada conhecida desde a Idade Média: a grande indústria, e com ela, uma divisão ainda mais extensa do trabalho. Acontece que, a concentração do comércio e da manufatura na Inglaterra criou um grande mercado para o país, que não dava mais conta da demanda de produtos manufaturados que saíam de suas terras. As forças produtivas à época da manufatura já não davam conta de se desenvolver com a mesma velocidade com que surgiam novas necessidades e novas demandas. Disso decorre a criação da grande indústria, caracterizada por Marx e Engels como “a aplicação de forças elementares para fins industriais, a maquinaria e a mais extensa divisão do trabalho”. (Marx, Engels, 2009, p. 87).

A grande indústria foi a forma de propriedade que consolidou o capitalismo e suas relações de trabalho como as conhecemos e, dessa forma, modificou profundamente a estrutura da sociedade, dando origem às classes que estruturam a sociedade: a burguesia - proprietária dos meios de produção da vida material - e o proletariado - proprietário apenas de sua força de trabalho.<sup>4</sup>

É nesse processo de destruição do que ainda restava de natural na divisão do trabalho que as forças produtivas tornam-se forças destrutivas para a maioria (Marx, Engels. p. 89), e o trabalho, nesse contexto, torna-se vil, não mais atividade de autorrealização e afirmação do homem sobre a natureza, mas atividade alienada, desprovida de seu caráter útil e livre. A divisão do trabalho, portanto, inicialmente caracterizada pela separação entre o trabalho intelectual - o planejamento - e o trabalho manual - a prática -, posteriormente desenvolve-se na fase da grande indústria até chegar na forma atual, caracterizada pelas relações de trabalho

---

<sup>4</sup> “A grande indústria universalizou a concorrência (ela é a liberdade prática de comércio, os direitos protecionistas são nela apenas um paliativo, uma defesa na liberdade de comércio), estabeleceu os meios de comunicação e o mercado mundial moderno, submeteu a si o comércio, transformou todo o capital em capital industrial e criou assim a rápida circulação (o desenvolvimento da finança) e centralização dos capitais. Com a concorrência universal, obrigou todos os indivíduos à mais intensa aplicação da sua energia. Aniquilou, tanto quanto lhe era possível, a ideologia, a religião, a moral, etc., e onde não o conseguiu fez delas uma mentira palpável. (...) Subsumiu ao capital a ciência da natureza e retirou à divisão do trabalho a última aparência de naturalidade. De um modo geral, aniquilou a naturalidade, tanto quanto é possível no seio do trabalho, e dissolveu todas as relações naturais em relações de dinheiro. (...) O seu desenvolvimento criou uma massa de forças produtivas para as quais a propriedade privada se tornou um grilhão, do mesmo modo que a corporação para a manufatura e a pequena oficina rural para o artesanato em desenvolvimento. Sob a propriedade privada, essas forças produtivas recebem um desenvolvimento apenas unilateral, tornam-se forças destrutivas para a maioria, e uma grande quantidade dessas forças não pode sequer ser aplicada na propriedade privada. Criou, em geral, por toda a parte, as mesmas relações entre as classes da sociedade e aniquilou, por esse meio, a particularidade de cada uma das nacionalidades. E, finalmente, ao passo que a burguesia de cada nação ainda conserva interesses nacionais particulares, a grande indústria criou uma classe que, em todas as nações, tem o mesmo interesse, e na qual a nacionalidade já está anulada, uma classe que realmente já está livre de todo o velho mundo e, ao mesmo tempo, a ele se contrapõe. Torna insuportável para o operário não só a relação com o capitalista, mas o próprio trabalho.” (MARX, ENGELS. 2009. p. 88/89)

existentes na sociedade capitalista, entre os proprietários dos meios de produção e os proprietários apenas de sua força de trabalho.

### 2.3. A ALIENAÇÃO DO TRABALHO

É importante também, para compreendermos as dinâmicas do trabalho na sociedade contemporânea, compreendermos do que se trata o trabalho alienado, a forma como o trabalho se apresenta na sociedade capitalista, no contexto da grande indústria. Marx trabalha, em sua obra *O Capital*, com a noção do “duplo caráter do trabalho”. Nesta obra o autor, ao procurar entender o capitalismo, parte de uma discussão do processo de produção das mercadorias. Neste processo de produção - o processo de transferir valor às mercadorias - identifica o trabalho concreto (útil), criador de valor de uso, e o trabalho abstrato, criador de valor de troca. Sobre estas categorias, é necessário retomarmos o pensamento original de Marx em *O Capital*, nas primeiras páginas do primeiro capítulo do Livro 1. Sobre o trabalho útil, diz o autor:

Onde a necessidade de vestir-se o obrigou, o homem costurou por milênios, e desde muito antes que houvesse qualquer alfaiate. Mas a existência do casaco, do linho e de cada elemento da riqueza material não fornecido pela natureza, teve sempre de ser medida por uma atividade produtiva especial, direcionada a um fim, que adapta matérias naturais específicas a necessidades humanas específicas. Como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana. (Marx, 2013, p. 120)

Ao desenvolver este argumento, pontua ainda que o material do casaco, o linho, os botões, etc. - produtos, também, de trabalho útil - seriam apenas um aglomerado de materiais, que não possuiriam utilidade nenhuma a menos que combinados pelo processo de trabalho para se transformar em um casaco. Dessa forma, podemos compreender o caráter concreto - ou útil - do trabalho, na medida em que ele cria valores de uso e objetiva-os nas mercadorias, valorizando-as, satisfazendo as necessidades físicas e espirituais imediatas da pessoa que utilizar, neste caso, o casaco.

No valor de uso das mercadorias, portanto, reside uma determinada atividade produtiva adequada a um fim (Marx, 2013); um conjunto de saberes práticos foi mobilizado - tomando o exemplo do casaco, a habilidade de medir e calcular os materiais, de planejar o processo, de costurar etc. - e, sobretudo, existia uma necessidade que, a partir do trabalho, pode ser suprida

- a de proteger-se do frio, neste caso. Este casaco pode ser usado por mim ou por qualquer outra pessoa e ainda assim possuirá o mesmo valor de uso para nós dois.

O trabalho abstrato, por sua vez, possui caráter estritamente quantitativo, sendo responsável pela produção de mais-valia no processo de trabalho, e incide sobre outro tipo de valor - o valor de troca, essência da mercadoria. O valor de troca trata-se do tempo de trabalho despendido para a produção de determinada mercadoria - o tempo de trabalho socialmente necessário apontado por Marx<sup>5</sup>, a parte comum do trabalho social cristalizado nos produtos, nas mercadorias.

Eduardo Ferreira Chagas (2011), em seu artigo *A natureza dúplice do trabalho em Marx: trabalho útil-concreto e trabalho abstrato*, traz um exemplo interessante para visualizarmos de forma didática a dupla natureza do valor no processo de produção de mercadorias.

O trabalho do carpinteiro, por exemplo, enquanto trabalho útil-concreto, que produz valor de uso, é distinto de outros trabalhos produtivos, como o trabalho do sapateiro. Considerando-se, porém, o trabalho do carpinteiro como criador de valor, como fonte de valor, sob este aspecto, ele não difere do trabalho do sapateiro. (...) Não se trata mais, aqui, da qualidade, do conteúdo específico do trabalho, mas apenas de sua quantidade, do dispêndio da força de trabalho. (Chagas, 2011, p. 68)

Em suma, o trabalho do carpinteiro - ao tratarmos de seu caráter útil -, é particular, possui suas especificidades, um conjunto de saberes próprios, e na medida em que é trabalho útil - trabalho empreendido para suprir determinada necessidade -, cria valor de uso. Tanto o trabalho do carpinteiro, quando o do sapateiro produzem valor de uso pois suprem determinadas necessidades específicas a partir de seus produtos. No entanto, ao tratarmos da dimensão quantitativa do produto, da mercadoria - o valor de troca - os trabalhos não são diferentes em absolutamente nada - são igualmente dispêndio de trabalho humano e transferência de valor.

É nessa configuração das relações de trabalho no sistema capitalista que consiste o caráter negativo do trabalho, o trabalho alienado, estranhado; quando este não constitui mais a condição de libertação do homem na medida em que transforma a natureza, ou mesmo se

---

<sup>5</sup> “Poderia parecer que, se o valor de uma mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho despendido durante sua produção, quanto mais preguiçoso ou inábil for um homem, maior será o valor de sua mercadoria, pois ele necessitará de mais tempo para produzi-la. No entanto, o trabalho que constitui a substância dos valores é trabalho humano igual, dispêndio da mesma força de trabalho humana. A força de trabalho conjunta da sociedade, que se apresenta nos valores do mundo das mercadorias, vale aqui como uma única força de trabalho humana, embora consista em inumeráveis forças de trabalho individuais. Cada uma dessas forças de trabalho individuais é a mesma força de trabalho humana que a outra, na medida em que possui o caráter de uma força de trabalho social média e atua como tal; portanto, na medida em que, para produção de uma mercadoria, ela só precisa do tempo de trabalho em média necessário ou tempo de trabalho socialmente necessário. Tempo de trabalho socialmente necessário é aquele requerido para produzir um valor de uso qualquer sob as condições normais para uma dada sociedade, e com o grau social médio de destreza e intensidade do trabalho.” (MARX, 2013, p. 117)

reconhece no produto final de seu trabalho, mas sim uma força alheia a si próprio, que o oprime. Como aponta Marx, nos Manuscritos econômico-filosóficos:

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. (...) O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa, é a objetivação do trabalho. A efetivação do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento, como alienação. (Marx, 2008, p.80)

Trata-se agora de algo necessário a sua sobrevivência, sem o qual não consegue reproduzir sua vida, e o ponto central é este: não produz mais para si, por sua própria vontade, mas seguindo processos preestabelecidos e produzindo coisas que não necessita, passando o trabalho a não ser mais uma atividade criativa do homem, mas um processo gerador de valor e de lucro para outrem. É essa a contradição central da sociedade capitalista: o produto do trabalho não pertence mais a quem produz, mas sim a quem determina o processo produtivo e, sobretudo, detém a propriedade dos meios de produção da vida.

#### 2.4. AS REESTRUTURAÇÕES PRODUTIVAS DO CAPITALISMO

O capitalismo desenvolveu-se, a partir da revolução industrial e através dos séculos XVII e XIX, sobre uma base sólida constituída pelas relações de trabalho entre burgueses e proletários, legitimadas pelo Estado. Como já foi pontuado anteriormente, estas relações de trabalho determinam, em última instância, como funciona a sociedade e suas instituições.

Como apontado por Marx e Engels em *A Ideologia Alemã* (2009), as forças produtivas desenvolveram-se ao longo da história, de acordo com o surgimento de novas demandas e necessidades, com o desenvolvimento de novos instrumentos e, sobretudo, com a divisão do trabalho. A forma como se produziam as mercadorias sempre se adaptou, ao longo da história, para que fosse possível continuar produzindo - e produzir cada vez mais. É nesse sentido que, ao longo da história, o sistema de corporações deu lugar à manufatura, que, por sua vez, foi substituída pela grande indústria. O capital, historicamente, adequa-se às necessidades e demandas e ao mesmo tempo, produz as bases para a consolidação das relações de produção,

conforme apontam Marx e Engels no Manifesto do Partido Comunista: a burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção, portanto as relações de produção, portanto as relações sociais todas. (Marx, Engels, 2005, p.43)

#### **2.4.1. Organização científica da produção; o Taylorismo-Fordismo**

Frederick Taylor foi um engenheiro mecânico estadunidense que se propôs a estudar a administração do processo de produção, publicando em 1911 *Os Princípios da Administração Científica*, obra que apresenta a Administração científica como modelo de administração de empresas.

O taylorismo surge, enquanto sistema de organização dos trabalhadores no local de trabalho, no contexto do que conhecemos por Segunda Revolução Industrial. Márcia Cristina Amaral da Silva e João Luiz Gasparin apontam, em artigo intitulado “A segunda revolução industrial e suas influências sobre a educação escolar brasileira”, que por volta de 1860 a Revolução Industrial assume novas características, impulsionada por inovações técnicas, como a descoberta da eletricidade, a transformação de ferro em aço, o surgimento e o avanço dos meios de transporte e, mais tarde, dos meios de comunicação, o desenvolvimento da indústria química e de outros setores. (Silva, Gasparin, p. 6)

O taylorismo surge nesse contexto, de ampliação das empresas e ao mesmo tempo da massa da classe trabalhadora, que se aglutinava nos locais de trabalho, e caracteriza-se como uma forma avançada de controle do capital para elevar a produtividade do trabalho, sobre processos de trabalho nos quais o capital depende da habilidade do trabalhador. Em suma, uma proposta para controlar todos os movimentos do trabalhador em todos os passos do processo de produção, garantindo assim melhor eficiência.

Faz-se necessário analisar alguns pontos da obra de Taylor, *Princípios da administração científica*, para compreender a visão do autor sobre as relações de trabalho e o processo de produção.

Taylor identifica, no processo de trabalho, o que chama de “vadiagem”, grande responsável pela baixa produtividade, e apresenta alguns elementos que acredita serem

responsáveis pela vadiagem<sup>6</sup> no trabalho; primeiro, o erro que vem de época imemorial e quase universalmente disseminado entre trabalhadores, de que o maior rendimento dos homens e da máquina terá como resultado o desemprego de grande número de operários; segundo, o sistema defeituoso da administração comumente em uso, que força os empregados a fazer cera no trabalho, a fim de melhor proteger seus interesses; e terceiro, os métodos empíricos ineficientes, geralmente utilizados em todas empresas, com os quais o operário desperdiça grande parte de seu esforço. (Taylor, 1995, p. 28).

Sobre o método científico, argumenta Taylor que, o que acontece geralmente, é que um trabalhador aprende a realizar sua função observando o trabalhador vizinho. Disso decorre que se desenvolvem diversas formas diferentes de executar a mesma função, utilizando diferentes ferramentas, etc., porém entre essas formas, existe sempre uma mais eficiente, mais rápida. Aí se dá a divisão do trabalho entre os trabalhadores e a gerência, esta científica, responsável por aplicar os métodos e formas de trabalho no processo de produção, para garantir maior rendimento. Sugere ainda que, a ciência que trata da organização da ação dos trabalhadores, é vasta e complexa, sendo impossível de ser compreendida pelos próprios trabalhadores - daí a necessidade de dividir o trabalho entre os que pensam, planejam, e os que realmente fazem.

Taylor identifica, como tarefas da “gerência” que surge como elemento central na organização do processo produtivo, por exemplo, a função de reunir todos os conhecimentos tradicionais que no passado possuíram os trabalhadores e então classificá-los, tabulá-los, reduzi-los a normas, lei, ou fórmulas, grandemente úteis ao operário para a execução de seu trabalho diário. (Taylor, 1990) Desenvolve-se, assim, uma ciência, e disso decorrem quatro tarefas atribuídas à gerência; primeira, desenvolver para cada elemento do trabalho individual uma ciência que substitua os métodos empíricos; segundo, selecionar cientificamente, depois treinar, ensinar e aperfeiçoar o trabalhador (no passado ele escolhia seu próprio trabalho e treinava a si mesmo como podia); terceira, cooperar cordialmente com os trabalhadores para articular todo o trabalho com os princípios da ciência que foi desenvolvida; e quarta, manter divisão equitativa de trabalho e de responsabilidade entre a direção e o operário. (Taylor, 1990, p.41).

---

<sup>6</sup> Sobre o que entende por “vadiagem”, aponta Taylor: “(...) o trabalhador vem ao serviço, no dia seguinte, e em vez de empregar todo o seu esforço para produzir a maior soma possível de trabalho, quase sempre procura fazer menos do que pode realmente - e produz muito menos do que é capaz; na maior parte dos casos, não mais do que um terço ou metade dum dia de trabalho, é eficientemente preenchido. E, de fato, se ele se interessasse por produzir maior quantidade, seria perseguido por seus companheiros de oficina, com mais veemência, do que se tivesse revelado um traidor no jogo. Trabalhar menos, isto é, trabalhar deliberadamente devagar, de modo a evitar a realização de toda a tarefa diária, fazer cera (...) é o que está generalizado nas indústrias e, principalmente, em grande escala, nas empresas de construção. Pode-se afirmar, sem medo de contestação, que isto constitui o maior perigo que aflige, atualmente, as classes trabalhadores nos Estados Unidos.” (TAYLOR, 1990, p. 26/27)

Em suma, trata-se de um processo de captura, por parte da gerência científica, das habilidades e conhecimentos do trabalhador, a fim de produzir uma ciência que dê conta da organização do processo de produção; a substituição do método empírico pelo científico gera, segundo Taylor, um aumento de produtividade. O método a ser superado pela administração científica é chamado por Taylor de “sistema de iniciativa e incentivo”, um sistema que funciona basicamente a partir de estímulos dados pelos patrões de acordo com o desempenho dos trabalhadores, que supostamente dariam o seu melhor, a partir de sua própria iniciativa. Para Taylor, esse sistema, adotado largamente de forma universal, é consideravelmente inferior, pois a iniciativa do operário raramente é alcançada. Com a introdução da administração científica e da gerência de todas as partes do processo de produção, essa iniciativa é alcançada com uniformidade e em grau muito maior. (Taylor, 1990, p.40). Daí surge a necessidade, também, de reduzir todo o trabalho à tarefas específicas e pré planejadas. A tarefa e a gratificação<sup>7</sup> recebida após a tarefa constituem, para Taylor, dois dos mais importantes elementos da administração científica, que consiste justamente em preparar e garantir a execução dessas tarefas.

É importante perceber como a captura do saber-fazer dos trabalhadores não diz respeito apenas às relações de trabalho dentro da fábrica, mas também à questões subjetivas, ligadas ao seu comportamento e atitudes; Taylor deixa isso explícito ao longo de sua obra, usando uma linguagem que induz à pensar que as relações de trabalho não são naturalmente conflituosas e desiguais.

A mudança da administração empírica para a administração científica envolve, entretanto, não somente estudo da velocidade adequada para realizar o trabalho e a remodelação de instrumentos e métodos na fábrica, mas também completa transformação na atitude mental de todos os homens, com relação ao seu trabalho e aos seus patrões. (...) A mudança, porém, na atitude mental e nos hábitos dos trezentos e muitos trabalhadores somente pôde ser conseguida devagar e após séries de demonstrações concretas, que, finalmente, esclareceram cada homem a respeito de grande vantagem que a eles adviria, cooperando espontaneamente com a administração. (Taylor, 1990, p. 76)

---

<sup>7</sup> “A ideia da tarefa é, quiçá, o mais importante elemento na administração científica. O trabalho de cada operário é completamente planejado pela direção, pelo menos, com um dia de antecedência e cada homem recebe, na maioria dos casos, instruções escritas completas que minudenciam a tarefa de que é encarregado e também os meios usados para realizá-la. E o trabalho planejado adiantadamente constitui, desse modo, tarefa que precisa desempenhada, como explicamos acima, não somente pelo operário, mas também, em quase todos os casos, pelo esforço conjunto do operário e da direção. Na tarefa é especificado o que deve ser feito e também como fazê-lo, além do tempo exato concebido para a execução. E, quando o trabalhador consegue realizar a tarefa determinada, dentro do tempo limite especificado, recebe ele aumento de 30 a 100% do seu salário habitual.” (TAYLOR, 1995, p. 42)

Antunes e Pinto, em *A Fábrica da Educação*, analisam criticamente o sistema proposto por Taylor, também a partir da leitura de sua obra, *Princípios da Administração Científica*, apontam que, para Taylor, o trabalhador(a) é um ser passivo, ou é um ser insubmisso, não restando à gerência senão desenvolver técnicas que desmobilizem, mascarem ou mesmo revertam a favor do capital, as tensas relações entre compradores(as) e vendedores(as) da força de trabalho. (Antunes, Pinto. 2017, p. 19) É nesse sentido que a captura do saber-fazer dos trabalhadores, seu conhecimento do processo de trabalho, é uma tentativa não só de organizar o processo de trabalho a partir da gerência científica, mas também de captura da subjetividade da classe trabalhadora e de desmobilização, de diminuição do poder de barganha que os operários possuíam graças ao seu conhecimento do processo de trabalho. Sobre o aspecto ideológico do sistema de Taylor e a dimensão subjetiva do controle dos trabalhadores, apontam Antunes e Pinto:

Se é evidente que o sistema taylorista conduzira a um controle do “corpo” do(a) trabalhador(a), menor não fora o controle do “intelecto” empreendido pelo seu criador. Primeiramente, na imposição de uma unilateralidade na realização das atividades de trabalho. Segundo, na padronização dessa forma, o que requer, como terceiro aspecto, um empreendimento “pedagógico” que permita verter tais imposições da gerência aos níveis operacionais. Em último lugar, mas não menos importante, é clara a ênfase de Taylor numa divisão supostamente “equitativa” do trabalho entre gerência e operariado, pela qual caberia à gerência metamorfosear e impor, ao operariado, o conteúdo do seu próprio saber-fazer, anteriormente usurpado. (Antunes, Pinto. 2017 p. 31)

É apoiado na teoria de Fredrick Taylor que Henry Ford, empreendedor norte-americano, fundador da Ford Motors e um dos homens mais financeiramente bem sucedidos de seu tempo, desenvolve aquilo que Antunes e Pinto denominam de indústria de massa, realizando intervenções não apenas no âmbito do trabalho dentro da fábrica, mas também no consumo e na circulação de produtos e no próprio mercado. Trata-se do fordismo, ou taylorismo-fordismo, que consistia basicamente em uma resposta do capital, de forma geral - aqui representado na figura de Henry Ford - às novas demandas produtivas, introduzindo novas formas de exploração da força de trabalho. Para os autores, Ford agiu sobre a reprodução da força de trabalho no âmbito privado, para além da esfera de produção, afinal, o processo de organização da produção proposto por Ford impôs novas qualificações ao operariado e novas condições de trabalho; daí surgem novas condições de vida e de reprodução da classe trabalhadora, que demandam não apenas uma maior organização da produção, mas também formas de persuasão e coerção, produção de um consenso entre o operariado, a fim de moldá-lo, transformá-lo.

Ford foi o responsável por introduzir a noção da produção em larga escala e desenvolver a primeira linha de montagem em série. Para Antunes e Pinto, ao desenvolver a linha de

montagem (ou linha de produção), Ford supera Taylor no que tange a organização produtiva, pois desenvolveu um sistema de controle que abarca todos os postos de trabalho em uma cadeia única e interligada de atividades (Antunes, Pinto, 2017, p. 40). Em suma, a linha de montagem garante que cada trabalhador permaneça em um posto fixo de trabalho e desempenhe uma função específica no processo produtivo, reduzindo drasticamente o tempo de produção de um automóvel, por exemplo. Menos tempo para produção de um automóvel significa mais automóveis produzidos; daí a ideia de produção em massa. Sobre a linha de montagem, trazem Antunes e Pinto:

A linha de montagem de Ford constituía-se de um mecanismo de transferência com movimento contínuo dos objetos de trabalho, que eram levados a quase todas as seções da planta, enquanto o produto sofria a intervenção dos(as) trabalhadores(as) até que pudesse ser finalmente testado e posto no mercado. (Antunes, Pinto, 2017, p. 41)

A exemplo de Taylor, Ford buscava eliminar elementos que não gerassem valor no processo de produção, tais como o desperdício de tempo, por exemplo, a partir da gerência científica proposta pelo taylorismo<sup>8</sup> e do estabelecimento de um ponto de trabalho fixo para cada trabalhador, evitando deslocamentos pela empresa. A implantação da linha de montagem e da produção em série levou, segundo Antunes e Pinto, a um processo de especialização das atividades de trabalho a um nível de limitação e simplificação extremos (Antunes, Pinto, 2017, p.41). Trata-se do processo descrito anteriormente por Marx, de transformação do trabalhador em um apêndice da maquinaria. O trabalhador, agora, desenvolve uma atividade individual extremamente limitada no processo produtivo - um processo antes realizado por um trabalhador, agora se divide entre muitos trabalhadores, dispostos cada qual em seu posto na linha de montagem, desempenhando funções específicas -, seus movimentos se dão de forma mecânica e previamente controlada; o elemento de liberdade presente no trabalho, aqui, já não se faz presente.

É interessante perceber o caráter ético que Ford atribuía ao processo de trabalho, e isso se reflete em algumas questões; Ford é amplamente conhecido, também, por ter reduzido a jornada de trabalho a 8 horas e a semana de trabalho a 5 dias e oferecido salários acima das condições da época. O trabalho para Ford não era apenas produção de valor e de lucro, mas

---

<sup>8</sup> “Cada um dos postos de trabalho deveria ter suas atividades reduzidas (tal como no taylorismo) a um conjunto de tarefas detalhadamente prescritas em termos de tempo e modo de execução, bem como quanto às ferramentas a serem usadas, ali presentes já em lotes e permitindo rápido acesso. O número de postos, sua disposição espacial, as tarefas e o número de trabalhadores(as) eram articulados visando uma intervenção uniforme, a fim de manter todo o conjunto numa cadência firme e constante e intensificar tanto quanto possível o consumo produtivo da força de trabalho.” (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 41)

realização de uma espécie de vocação para o trabalho. Em suas próprias palavras, “a lei natural é a lei do trabalho e só por meio do trabalho honesto há felicidade e prosperidade. Da tentativa de furtar-se a estes princípios é que os males humanos defluem” (Ford, 1995, p. 109). Em um primeiro momento, pode-se atribuir às iniciativas de Ford um grande altruísmo, até estabelecermos a intrínseca ligação das mesmas com a questão do consumo e, sobretudo, à reprodução das relações de produção; para garantir essa reprodução. Sobre essa ligação, Antunes e Pinto trazem o embate existente entre os operários e o próprio Ford, quando da introdução da linha de montagem no processo produtivo. Os operários chamavam a atenção para o desmoronamento das qualificações do trabalho e o conseqüente rebaixamento do valor da força de trabalho; a resposta de Ford foi a demissão dos trabalhadores insatisfeitos e o estabelecimento, no dia seguinte, do pagamento de 5 dólares por dia trabalhado - o resultado foram filas enormes em frente à Ford de pessoas buscando trabalho. Vale lembrar que após essa fase, Ford congelou os salários durante vários anos. Como sugerem os autores, o oferecimento de 5 dólares diários como salário, antes de buscar incentivar o consumo e de uma preocupação para com as condições de vida da classe trabalhadora, representa uma forma de selecionar os trabalhadores mais aptos, tanto no sentido estrito do trabalho - trabalhadores qualificados - quanto no sentido de reprodução das relações de trabalho.

Uma prova cabal de que os motivos foram exatamente esses está em que o aumento salarial poderia ser destrutivo se “mal aplicado” pelos(as) trabalhadores(as) na compra de artigos além dos estritamente necessários à reprodução de sua força de trabalho. Mais do que o conforto, havia (segundo os próprios idealizadores do sistema, como Ford) o risco dos(as) trabalhadores(as) adotarem hábitos de desvio da sua conduta frugal de reprodutores de si mesmos(as) como força de trabalho ao capital, como, por exemplo, entrar para a vida boêmia e consumir excessivamente bebidas alcoólicas. (Antunes, Pinto, 2017, p. 95)

Fica claro que, para Ford - e para o capitalismo - não é suficiente um trabalhador qualificado e comprometido com a fábrica, que desempenhe suas funções com destreza e evite ao máximo o desperdício de tempo, mas é de suma importância produzir - a partir das reestruturações produtivas, que refletem tanto no âmbito do chão da fábrica quanto no privado - um trabalhador padrão, penetrando profundamente em suas concepções morais. O fordismo realizou uma captura da subjetividade da classe trabalhadora na medida em que usou da superestrutura para promover um novo complexo de valores, hábitos e normas, a fim de, para além de moldar o trabalhador padrão, garantir a reprodução das relações de exploração da forma de trabalho no exterior da fábrica - em suma, cria-se uma nova sociabilidade, baseada nas

relações de trabalho e no consumo, como bem analisou Gramsci em *Americanismo e Fordismo*, de 1994.

David Harvey, em sua obra *Condição Pós-Moderna*, aponta que um dos fatores que diferenciavam o pensamento de Ford do de Taylor era sua visão de que produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista. Sobre o elemento de coerção e de produção da consciência do operariado, que utiliza como elementos principalmente os já citados aumento do salário e diminuição da jornada de trabalho, são interessantes as considerações de Harvey:

“Ford acreditava que o novo tipo de sociedade poderia ser construído simplesmente com a aplicação adequada ao poder corporativo. O propósito do dia de oito horas e cinco dólares só em parte era obrigar o trabalhador e adquirir a disciplina necessária à operação do sistema de linha de montagem de alta produtividade. Era também dar aos trabalhadores renda e tempo de lazer suficientes para que consumissem os produtos produzidos em massa que as corporações estavam por fabricar em quantidades cada vez maiores.” (Harvey, 2008, p.122)

Em seguida, Harvey lembra que Ford, em 1916, enviou um exército de assistentes sociais para averiguar o padrão de vida de seus funcionários; isto é, verificar se andavam dentro dos padrões morais e familiares desejáveis ao “novo trabalhador” e, sobretudo, se consumiam prudentemente - lembra aqui o autor da proibição de bebidas alcoólicas, afinal, o próprio sistema depende da integridade física e psicológica dos trabalhadores para produzir.

É imprescindível, portanto, que concebamos o fordismo não apenas como uma forma de organização do trabalho dentro da fábrica, mas como uma construção social geral, um modo novo de vida. A produção em massa, proposta pelo sistema de Henry Ford, pressupõe consumo de massa e conseqüentemente uma profunda modificação na cultura e no mercado. Além de moldar o trabalhador padrão, eficiente, produtivo e obediente no que diz respeito ao seu desempenho na linha de montagem e às relações de trabalho dentro da fábrica, o fordismo incutiu profundamente nas questões culturais e sociais dos Estados Unidos de forma geral.

Estas mudanças no mundo do trabalho acarretaram, por outro lado, resistência por parte dos trabalhadores. Alguns setores da produção ainda não possuíam uma base fordista, eram setores mais competitivos e sem uma série de privilégios que a empresa fordista oferecia - o fordismo era restrito a setores e a nações em que o crescimento estável da demanda podia ser acompanhado por investimentos de larga escala na tecnologia da produção de massa. (Harvey, xxx, p.132) Sobre essas desigualdades dentro do mundo e as tensões que surgem, traz Harvey:

As desigualdades resultantes produziram sérias tensões sociais e fortes movimentos sociais por parte dos excluídos - movimentos que giravam em torno da maneira pela qual a raça, o gênero e a origem étnica costumavam determinar quem tinha ou não acesso ao emprego privilegiado. (...) Sem acesso ao trabalho privilegiado da produção de massa, amplos segmentos da força de trabalho também não tinham acesso às tão louvadas alegrias do consumo de massa. (...) O movimento dos direitos civis nos Estados Unidos se tornou uma raiva revolucionária que abalou as grandes cidades. O surgimento de mulheres como assalariadas mal-remuneradas foi acompanhado por um movimento feminista igualmente vigoroso. E o choque da descoberta de uma terrível pobreza em meio à crescente afluência gerou fortes contramovimentos de descontentamento com os supostos benefícios do fordismo. (Harvey, 2008, p.132)

Trata-se de um desgaste interno do paradigma produtivo fordista, na medida em que não atende mais ao desenvolvimento das demandas produtivas, bem como um desgaste da forma de sociabilidade que o fordismo trazia consigo, impulsionando o capitalismo, assim, a uma nova reestruturação produtiva.

#### **2.4.2. Acumulação flexível: o toyotismo**

Em contraposição à rigidez fordista e impulsionado pelo contexto particular do Japão no pós-guerra, surge uma nova reestruturação produtiva dentro do capitalismo, o “toyotismo”, idealizado por engenheiros da Toyota. Conforme Antunes, é o período onde “novos processos de trabalho emergem, onde o cronômetro e a produção em série e de massa são “substituídos” pela flexibilização da produção, pela “especialização flexível”, por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado”. (Antunes, 2008, p. 24)

O toyotismo caracteriza-se principalmente pela superação de etapas produtivas obsoletas do taylorismo-fordismo, como os “estoques” - adotando o sistema just-in-time, de produção por demanda, e não mais produção em massa - e substituindo o paradigma da superespecialização pelo da “flexibilização”. A categoria “flexibilidade” se torna central para compreendermos o toyotismo, pois neste período ela se desdobra e adquire múltiplas determinações no interior do processo de trabalho. O toyotismo apoia-se na flexibilidade destes processos, na flexibilidade dos mercados e dos produtos e também das próprias relações de trabalho como forma de submeter a força de trabalho ao seu ciclo produtivo. Harvey aponta como um dos elementos que causaram a crise do fordismo, a própria rigidez - a rigidez dos mercados, do processo de trabalho, dos contratos salariais. Nas palavras do autor:

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (Harvey, 2008, p.140)

São interessantes também as palavras de Ricardo Antunes sobre a questão da flexibilização do processo de produção, e na produção do novo trabalhador:

Para atender às exigências mais individualizadas de mercado, no melhor tempo e com melhor “qualidade”, é preciso que a produção se sustente num processo produtivo flexível, que permita a um operário operar com várias máquinas (em média cinco máquinas, na Toyota), rompendo-se com a relação um homem/uma máquina que fundamenta o fordismo. (Antunes, 2008, p. 33)

Há, aqui, a substituição do trabalhador superespecializado em uma tarefa específica na linha de produção para o trabalhador flexível, polivalente, capaz de desempenhar múltiplas tarefas e operar diferentes máquinas e, sobretudo, trabalhar em equipe - em oposição ao trabalhador isolado do fordismo - o que pressupõe uma intensificação da exploração do trabalho, através da atuação simultânea dos operários em diferentes máquinas e do próprio método aplicado no processo de produção.

Trata-se, de forma semelhante ao fordismo, de um processo de moldagem do trabalhador adequado para as novas demandas do capitalismo, representadas pela nova reestruturação produtiva trazida pelo Sistema Toyota de Produção. Para Giovani Alves, o toyotismo tende, a exemplo das reestruturações produtivas anteriores, a colocar as inovações sociometabólicas como uma dimensão crucial da nova reestruturação - elementos ligados, sobretudo, à subjetividade dos trabalhadores. Giovani Alves, em sua obra Trabalho e subjetividade - o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório, fornece um panorama bastante elucidativo sobre a forma como o toyotismo captura a subjetividade dos trabalhadores. (Alves, 2011)

Faz, ainda, uma comparação entre os processos de captura da subjetividade operária engendrados pelo fordismo e pelo toyotismo:

“Henry Ford tinha consciência de que operários não eram “gorilas domesticados” Por isso, procurava resolver o dilema da organização capitalista da produção em massa por iniciativas “educativas” extra-fábrica. O toyotismo, pelo contrário, por meio da recomposição da linha de produção, com seus vários protocolos organizacionais (e institucionais), procura “capturar” o pensamento do trabalhador, operário ou empregado, integrando suas iniciativas afetivo-intelectuais nos objetivos da produção de mercadorias. (...) se no fordismo o trabalhador na linha de montagem, executando tarefas monótonas e repetitivas, pensava demais, ou como disse Gramsci, “tem muito

mais possibilidade de pensar” (o que poderia levá-los “a um curso de pensamento pouco conformista”) sob o toyotismo, o trabalhador pensa e é obrigado a pensar muito mais, mas colocando a inteligência humana a serviço do capital.” (Alves, 2011, p.112)

A neutralização político-ideológica da classe operária, cristalizada na criação do sindicato por empresa, um sindicalismo de envolvimento, pró-ativo, que pressupõe uma espécie de união entre os trabalhadores e a empresa, foi um dos elementos centrais para o surgimento e a expansão do toyotismo. Antunes e Pinto apontam que o sindicalismo metalúrgico, por exemplo, era extremamente combativo no Japão, mas ao chegar na Toyota, as mobilizações dos trabalhadores encontraram dura resistência e a seção local dos metalúrgicos se tornou um sindicato vinculado à própria empresa, cujo lema era “Proteger nossa empresa para defender a vida”, (Antunes, Pinto, 2017, p. 66) pressupondo uma ligação intrínseca entre os objetivos dos patrões e os da classe trabalhadora, o que obviamente contribuiu para a desmobilização dos movimentos operários, pois pressiona os trabalhadores a cooperar com a gerência a fim de obter benefícios - tais como o emprego vitalício e bônus por produtividade - e evitar embates.

Podemos perceber que todos os processos de reestruturação produtiva do capitalismo vem acompanhados de um lado pela organização e racionalização do processo de trabalho, com o objetivo direto de garantir o aumento da produtividade e do lucro e evitar desperdícios, e de outro pela necessidade de produzir um trabalhador que se adeque às novas condições de produção, ao novo “espírito” do capitalismo. Trata-se de garantir a submissão do trabalho ao capital a partir de elementos ligados à subjetividade dos trabalhadores - no fordismo a adoção de determinados padrões morais e de consumo e a potencialização do consumo em massa, no toyotismo a produção de uma autoconsciência empreendedora e pró-ativa, flexível - perpetuar a existência das relações de produção com o mínimo de conflitos possível.

### 3. EDUCAÇÃO E TRABALHO

#### 3.1. EDUCAÇÃO: PERSPECTIVA HISTÓRICA

Para discutir a relação intrínseca da educação com a forma como se produz a vida e suas reestruturações ao longo da história, é necessário compreender a educação em um contexto histórico, sua evolução desde as formas primitivas e a forma como se apresenta enquanto instituição legitimadora do modo de produção.

A educação, enquanto processo de transmissão de conhecimento, está presente entre os homens desde o início, nas comunidades primitivas, e desempenhou papel fundamental na conservação da própria vida e também no surgimento e desenvolvimento das sociedades. Ainda que de forma primitiva, a educação desempenhou também um importante papel de socialização - os homens eram inseridos na sociedade a partir da transmissão de conhecimento, valores e noções da vida, de geração em geração.

Aníbal Ponce, em *Educação e Luta de Classes*, aponta que:

em uma sociedade sem classes como a primitiva, os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se com os interesses comuns do grupo e se realizam igualmente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral: espontâneo na medida em que não existia nenhuma instituição destinada a inculcá-los, integral no sentido que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que na referida comunidade era possível receber e elaborar. (Ponce, 2005, p.22)

Podemos pensar que, uma vez que os objetivos da educação estão baseados no interesse comum e em uma estrutura homogênea, sem divisões, o papel desempenhado pela educação cumpria um papel de socialização e, sobretudo, de assemelhar às novas gerações ao ambiente da sociedade, a partir dos conhecimentos adquiridos ao longo do tempo.

O autor chama a atenção a seguir, justamente para o surgimento das classes sociais. A divisão do trabalho e as relações que ela engendra não tem reflexo direto apenas na forma como se reproduz a vida em determinada sociedade, mas também no processo educacional, na forma e nos objetivos com os quais se transmite o conhecimento.

Com o surgimento da propriedade, o interesse comum no qual se baseava a comunidade dá lugar a interesses distintos, dependendo do lugar que o indivíduo ocupa nas relações de produção. Quando se dá a clássica divisão entre quem planeja o processo e quem trabalha. Essa divisão pressupõe interesses distintos e estes, por sua vez, requerem processos educacionais distintos, e é nesse momento que a educação passa a incorporar não mais a função social que

era atribuída anteriormente, mas também de transmitir conhecimentos específicos às diferentes classes; passa a ser função da educação, também, a manutenção da estrutura de classes que surge na sociedade.

Ao tratar, em seguida, da educação do homem antigo, Aníbal Ponce aponta que, conforme a estrutura da sociedade foi ficando mais complexa e o trabalho escravo acabou por assegurar às classes nobres um bem-estar cada vez maior, novos elementos foram incorporados ao que era conhecido como “virtude”, necessária aos nobres e dirigentes, e afastar cada vez mais o que era conhecido como virtude das atividades práticas e relativas ao trabalho, à produção da vida. Em suma, é um momento de afirmação da teoria em relação à prática (Ponce, 2005, p.49) - afirmação esta que permitiu o surgimento da filosofia, da arte, e da ciência -, e que cristaliza um momento histórico importante: o surgimento da escola elementar, instituição destinada sobretudo a reafirmar os privilégios das classes nobres.

Acerca da educação no feudalismo, Aníbal Ponce ressalta a importância dos mosteiros, colocando-os como as primeiras “escolas” medievais. Chama a atenção para a importância da religião nas transformações da sociedade de forma geral durante o feudalismo, apontando que a religião cristã, ao estabelecer-se entre os romanos e se transformar na religião do Império, já havia perdido totalmente sua significação primitiva (Ponce, 2005, p.87). Não havia mais contestação das desigualdades, da propriedade privada e da exploração.

Com a dissolução das escolas pagãs, a Igreja, instituição que permeava todas as instâncias da sociedade, apressou-se em tomar para si a tarefa da educação pública, a partir dos mosteiros, que eram de duas naturezas: as chamadas escolas para oblatas, que eram destinadas à instrução dos futuros monges a partir da instrução religiosa necessária para época, e as “escolas monásticas”, destinadas a instrução da plebe. Sobre a segunda, destaca o autor:

Apresemos-nos a esclarecer que nessas escolas - as únicas que podiam ser frequentadas pela massa - não se ensinava a ler, nem a escrever. A finalidade dessas escolas não era instruir a plebe, mas familiarizar as massas campesinas com as doutrinas cristãs e, ao mesmo tempo, mantê-las dóceis e conformadas. (...) E, de fato, se recordarmos que, para a Igreja, tudo o que não desvia o homem do pecado é positivamente danoso, nada tem de estranho que, longe de se preocupar com o nível cultural das massas, ela barrasse cuidadosamente todos os caminhos que pudessem servir para o esclarecimento dessas massas. (Ponce, 2005, p.91)

Com a formação das cidades e o surgimento de uma nova classe social composta por artesãos e comerciantes - os burgueses -, os servos e colonos começam a vislumbrar uma forma de limitar o poder do senhor feudal. Modificam-se profundamente as relações entre as classes e a economia e, como naturalmente acontece, estas relações determinam também a forma como

se organizam as diferentes instituições da sociedade - entre elas, a educação. Nesse contexto, ocorre uma descentralização do ensino das igrejas, com o surgimento das escolas das catedrais. Diversas correntes de pensamento começavam a surgir na Europa, em oposição ao conhecimento transmitido tradicionalmente pela Igreja, e a Universidade foi um ambiente que proporcionou um desenvolvimento intelectual para a burguesia. Surgem, também, as escolas primárias, destinadas à pequena burguesia, onde os alunos pagavam diretamente aos professores conforme o grau de dificuldade dos ensinamentos - dessa forma, continuavam sendo instituições para privilegiados.

O surgimento e a posterior consolidação do capitalismo exigiram profundas transformações na educação. Aníbal Ponce traz as palavras de Johann Basedow, reformador educacional alemão, que identificou a necessidade de dois tipos de escolas: as grandes (populares) para os pobres e as pequenas, para os ricos.

Percebemos claramente o reflexo na educação das novas relações de produção estabelecidas e das contradições que estas engendram: quem trabalha com as mãos não necessita da mesma instrução do que quem “trabalha” com o cérebro, nas palavras de Basedow. Porém, o desenvolvimento das forças produtivas obriga a burguesia a fornecer instrução ao povo de forma geral, pois as máquinas não poderiam ser manejadas por indivíduos com saberes miseráveis. O trabalhador assalariado, surgido no capitalismo, precisa de ao menos instrução elementar; trata-se de qualificar a sua própria força de trabalho para depois vendê-la. Nesse contexto surgem também as escolas politécnicas, destinadas a preparar peritos industriais e indivíduos capazes de trabalhar produtivamente na indústria. Todavia, aos filhos da burguesia era reservado outro tipo de escola. Sobre essas contradições, provoca Ponce:

Para “fazer os outros trabalharem” não é necessário certamente muita ciência. Como estranhar, pois, que, ao lado das escolas industriais e superiores, destinadas a preparar os capatazes e os técnicos do exército industrial, a burguesia tenha reservado para os seus filhos outro tipo de ensino, inteiramente separado do trabalho, que considerava como o único tipo de ensino verdadeiramente digno das classes superiores? (Ponce, 2005, p.151)

Não é o objetivo aqui elaborar uma discussão aprofundada sobre as instituições escolares ao longo da história, mas compreender definitivamente que a educação e conseqüentemente as instituições escolares se modificam ao longo da história para atender as demandas da sociedade, sobretudo da forma como se produz a vida em sociedade, desempenhando um papel fundamental na manutenção da estrutura de classes.

Sugere-se, portanto, que a educação se desenvolve de forma a garantir os privilégios das classes dominantes sobre as classes dominadas nos diferentes contextos produtivos e, sobretudo, a adequar os indivíduos às condições de produção de determinado período. No capitalismo, a educação adquire características peculiares, da qual se tratará a partir de agora.

### 3.2. A EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO

István Mészáros sugere, em sua obra *Educação para além do capital*, que uma das funções primárias da educação é produzir tanta conformidade ou “consenso” quando for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. (Mészáros, 2005, p.45). A escola adquire a função de internalizar nos indivíduos sua posição na sociedade de classe, garantindo assim a manutenção das relações de produção. Sobre a internalização, aponta o autor:

Aqui a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se uma questão de “internalização” pelos indivíduos da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. (Mészáros, 2005, p.44)

A educação no capitalismo, de forma geral, continua cumprindo seu papel de reprodutora das relações de produção e da estrutura de classes, agindo como uma espécie de aparelho do Estado a serviço da classe dirigente. É interessante a argumentação de Louis Althusser nesse sentido.

Em sua célebre obra, *Aparelhos Ideológicos de Estado*, Althusser inicia afirmando que uma formação social não consegue sobreviver caso não reproduza suas condições de produção (Althusser, 1987, p. 9), que são as forças produtivas e as relações de produção, detendo-se principalmente nesta última. A reprodução da força de trabalho é uma necessidade do capitalista; ele precisa de trabalhadores que se apresentem pontualmente todos os dias para realizar seu trabalho, caso contrário, não consegue lucrar. A força de trabalho é a mercadoria do trabalhador, a única coisa que possui a sua disposição; o salário representa o valor da força de trabalho dispendida pelo trabalhador, e deve ser necessário para que o mesmo reproduza sua vida - este é o valor da força de trabalho no capitalismo. Se o trabalhador recebesse de fato o equivalente àquilo que produz, não haveria a produção de mais-valor - disso decorre que o capitalista vai procurar pagar o mínimo possível para o trabalhador, de modo que esse consiga

apenas reproduzir sua vida - e a de sua família - e, sobretudo, apresentar-se ao trabalho no dia seguinte. Este dinheiro deve servir para alimentação, abrigo, enfim, toda sorte de necessidades básicas do trabalhador.

Porém, Althusser chama a atenção para o fato de que não é suficiente assegurar as condições materiais da reprodução da força de trabalho - a força de trabalho, neste novo período histórico, deve ser qualificada e reproduzida qualificadamente, precisa ser competente, trabalhar corretamente. O caracteriza o Estado como uma ferramenta da classe dominante, existente para perpetuar a dominação sobre a classe operária e garantir a exploração da mais-valia (Althusser, 1987, p.31) e em seguida identifica dois aparelhos que atuam no sentido de assegurar que essa estrutura de classes seja mantida.

Tratam-se dos aparelhos repressivos e ideológicos do Estado. O aparelho repressivo compreende as instituições do Estado que agem majoritariamente através do uso da força para garantir a ordem, como o exército, a polícia, os tribunais, as prisões. O que interessa a esse estudo, porém, é a atuação dos aparelhos ideológicos. Estes, ao contrário, atuam majoritariamente através da produção e reprodução da ideologia dominante em suas instituições, divididas pelo autor em oito categorias: o aparelho religioso (o sistema das diferentes religiões); o escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares); o familiar; o jurídico; o político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos); o sindical; o da informação (imprensa, rádio, televisão, etc.) e o cultural (Letras, Belas Artes, desportos, etc.) (Althusser, 1987, p.44).

Os aparelhos ideológicos podem até se utilizar da força, em alguns casos, mas atuam através da ideologia, cada um de sua maneira, operando a partir de uma série de mecanismos próprios. Um dos mais importantes aparelhos ideológicos do Estado, identificado pelo autor, é o da educação. A escola, enquanto aparelho do Estado, fornece algumas técnicas e saberes práticos aos estudantes, como ler, escrever, contar e até mesmo elementos de ciência e literatura,

Mas, por outro lado, e ao mesmo tempo que ensina estas técnicas e estes conhecimentos, a Escola ensina também as «regras» dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exactamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. (Althusser, 1987, p.21)

Se compararmos esta configuração da escola com as antigas, podemos visualizar que em todas as formas de configuração da instituição escolar, desde que existem classes, atendem

a demandas específicas das próprias classes. As instituições escolares, por sua vez, modificam-se com o passar do tempo, seguindo o desenvolvimento das forças produtivas e as novas necessidades do processo de produção. Para Freres, Rabelo e Segundo,

A educação no sistema capitalista corresponde a uma educação voltada para atender às necessidades do capital em seu processo de expansão e acumulação ampliada. Produção da riqueza e homens são postos, sob o capital, numa relação invertida: não é a produção da riqueza material que está a serviço dos homens, mas o contrário: o que se produz não é para a coletividade, mas para alguns que se tornaram historicamente proprietários dos meios de produção e de subsistência. Estes buscam, em nome de um suposto desenvolvimento econômico, decidir quais os destinos da sociedade, bem como ela deve ser organizada, como deve pensar, como deve agir. (Freres, Rabelo, Segundo, p. 3)

Uma vez que são os proprietários decidem os destinos da sociedade, bem como a forma como ela deve ser organizada, pensar e agir - uma vez que são a classe dominante, detentora do poder do Estado e seus aparelhos -, podemos assumir que são os mesmos que controlam em última instância as instituições da vida social, no sentido de produzir uma consciência geral que legitime sua posição de dominação na sociedade.

A educação aparece mais uma vez, representada pela instituição escolar, como fator de conservação da estrutura de classes, por fornecer uma aparência de legitimidade às desigualdades e naturaliza as aptidões dos indivíduos, de modo a mantê-los no local destinado à sua classe.

### **3.2.1. Educação fordista e educação toyotista: dois projetos de escola**

Ao compreender que a educação no capitalismo está particularmente ligada a um fator de reprodução da estrutura de classe e das relações de produção, é necessário compreender que as modificações do sistema escolar e da educação de forma geral acompanha o processo de reestruturação do capitalismo; como apontado no primeiro capítulo, cada reestruturação produtiva demanda um novo tipo de trabalhador e a escola, como agente direta da formação da força de trabalho qualificada e disciplinada, caminha lado a lado com as inovações organizacionais e tecnológicas.

Para formar o trabalhador “apêndice da máquina”, cumpridor de tarefas específicas, o taylorismo-fordismo apostou em um projeto de educação baseado em escolas técnicas ditas “profissionalizantes”, basicamente com o intuito de formar mão de obra qualificada, um projeto

de educação que prioriza a prática sobre a teoria e, sobretudo, estabeleceu um novo paradigma à educação: a pragmática da especialização fragmentada. Nas palavras do próprio Henry Ford:

Por esse motivo jamais pensamos em fundar uma universidade, ou alguma outra coisa que se aparte do que conhecemos a fundo. Dedicamo-nos, em vez, a instruir rapazes e homens feitos na prática e nas ideias de nossa própria empresa, crentes de que por esta forma prestamos um serviço maior. (Ford, 1990, p.151)

Percebe-se que a maior preocupação de Ford não era a formação integral destes jovens enquanto seres humanos, e é neste contexto que surge a Escola Industrial de Henry Ford, que selecionava jovens em situação de risco e oferecia bolsas de estudo para moldar jovens trabalhadores e acostamá-los ao universo da fábrica e da venda de sua força de trabalho. Para Antunes e Pinto, a educação neste contexto trata-se de uma “educação puramente formal, parcelar, hierarquizada e perpetuadora da nefasta divisão social entre trabalho intelectual e trabalho manual. (Antunes, Pinto, 2017, p.80)

Antunes e Pinto, ao começarem a discutir a educação fordista, sugerem que, antes de nos perguntarmos qual foi o tipo de educação que o fordismo consolidou, precisamos perguntar qual era o tipo de qualificação da força de trabalho que as empresas viam como necessárias naquele período. (Antunes, Pinto, 2017, p. 77). O fordismo caracterizou-se pela captura do saber-fazer dos operários pela gerência, a retirada da autonomia dos operários, de sua iniciativa no processo de trabalho, e da redução de toda e qualquer atividade à tarefas previamente planejadas. Essa divisão entre teoria e prática, entre quem planeja e quem trabalha, demanda uma qualificação baseada em uma especialização limitadora e profundamente empobrecedora - a qualificação esperada de um operário que realiza diariamente a mesma função durante toda a jornada de trabalho.

Sobre o projeto de educação do taylorismo-fordismo, apontam os autores:

O taylorismo-fordismo colocou como horizonte um projeto de educação baseado em escolas técnicas ditas “profissionalizantes”, cujo mote era formar os(as) estudantes para o trabalho assalariado, ou melhor, formar sua força de trabalho para o mercado. Toda mercadoria deve ter um valor de uso, portanto, os saberes-fazeres a serem formados estão, evidentemente, determinados já nos currículos a serem cumpridos nessas instituições. (Antunes, Pinto, 2017, p.77/78)

Identifica-se, nesse período, a consolidação de uma pragmática da especialização fragmentada, destinada única e exclusivamente a direcionar os indivíduos ao mercado de trabalho, a partir do desmembramento entre teoria e prática, enfatizando, por óbvio, a prática, em detrimento do conceito, da teoria e da reflexão e do desenvolvimento do senso crítico. A educação fordista é, portanto, uma educação puramente formal, parcelar e hierarquizada e

perpetuadora da nefasta divisão social entre trabalho intelectual e trabalho manual. (Antunes, Pinto, 2017, p.81)

Mariano Enguita, em *A Face Oculta da Escola*, identifica que foi com o desenvolvimento das manufaturas que as crianças se tornaram uma guloseima cobiçada pelas indústrias. (Enguita, 1989, p.109), e muitos autores manifestaram desejo de ver crianças pobres escolarizadas, submetidas ao trabalho e à instrução precoce. O autor pontua que muitos pensadores da burguesia em ascensão bateram por muito tempo na tecla da “educação para o povo”, mas “por outro lado, entretanto, temiam as consequências de ilustrar demasiadamente aqueles que, ao fim e ao cabo, iam continuar ocupando os níveis mais baixos da sociedade, pois isto poderia alimentar neles ambições indesejáveis.” (Enguita, 1989, p.110)

As novas relações e processos de trabalho engendrados pelo surgimento da grande indústria, por sua vez, exigiram o surgimento de um novo tipo de trabalhador não bastava mais ser servil e obediente, mas também minimamente qualificado, sendo relegado à educação um processo de domesticação da força de trabalho. Sobre este elemento, aponta Enguita:

Uma das características importantes, se não a mais, que as escolas têm em comum é a obsessão pela manutenção da ordem. Basta recordarmos nossa própria experiência como aluno ou professor, ou visitar uma sala de aula, para evocar ou presenciar um rosário de ordens individuais e coletivas para não fazer ruído, não falar, prestar atenção, não movimentar-se de um lugar para outro. (...) Os alunos vêem-se assim inseridos dentro de relações de autoridade e hierarquia, tal como deverão fazê-lo quando se incorporarem ao trabalho. (Enguita, 1989, p.163/164)

Além de ensinar as qualificações técnicas básicas para o desenvolvimento da vida social, a escola age a partir de uma estrutura hierárquica e verticalizada no sentido de condicionar os alunos às posições que ocuparão no processo produtivo - receber ordens e tarefas e procurar cumpri-las da melhor forma e no menor tempo possível. Esse processo de internalização da posição social pela escola implica também na internalização do trabalho em sua forma alienada, típica da sociedade capitalista, onde o ser humano é destituído do produto final de seu trabalho e conseqüentemente do elemento de liberdade a partir do mesmo.

A eficácia na imposição desta relação social do aluno com o conteúdo de seu trabalho não precisa esperar a vida de trabalho para se fazer evidente. A maioria das crianças e jovens aprende logo a não perguntar por que tem que aprender isto ou aquilo. Logo aceitam que, a esse respeito como a outros, estão submetidos a uma vontade alheia. (Enguita, 1989, p.101)

Os alunos desde cedo, na instituição escolar capitalista, aprendem a simplesmente receber e assimilar os conteúdos que lhe são impostos, tal como se dá no processo de trabalho

- a gerência determina as tarefas e cabe aos operários assimilá-las e realizá-las, além de manter a disciplina (manter-se no seu lugar, não questionar as ordens, etc.). Esse processo internaliza, também, o trabalho como atividade não espontânea, penosa, em oposição à satisfação de seus desejos e necessidade; os alunos aprendem desde cedo a sufocar seus anseios e sua criatividade em prol da estrutura rígida escolar.

Em suma, a instituição escolar neste período trata de ser pragmática, profissionalizante, de fragmentar o conhecimento, separar a teoria da prática - priorizando a prática em detrimento da teoria, da reflexão -, internalizar a divisão do trabalho manual e intelectual e as relações de produção existentes na sociedade, a partir da imposição da ordem e da disciplina e de um currículo previamente planejado, com o objetivo de formar, no futuro, um trabalhador obediente e disciplinado, apto a acatar ordens e realizar tarefas e minimamente qualificado. Como em suas outras configurações históricas, cumpre a função que lhe é designada na estrutura social, de conservação da estrutura de classes e das relações produtivas, em um contexto em que se aprofunda a divisão do trabalho.

Se no último processo de reestruturação produtiva o trabalhador superespecializado e individualizado do taylorismo-fordismo deu lugar ao trabalhador flexível, pró-ativo e sobretudo coletivo do toyotismo, a educação e as instituições escolares, seguindo a tendência histórica de reprodutores da estrutura social, tem de se adequar mais uma vez ao novo movimento de reestruturação produtiva do capitalismo que produz esse novo trabalhador. O toyotismo, enquanto forma produtiva, impõe também novas qualificações e novas características aos trabalhadores. Antunes e Pinto sugerem que a organização toyotista possibilita uma intensificação no consumo da força de trabalho, resultado da readmissão da estratégia de contar com a “iniciativa” dos trabalhadores, diferente do taylorismo-fordismo. Os requisitos desse trabalhador pró-ativo, que possui iniciativa, só podem ser explorados plenamente se obtidos por meio dos requisitos de qualificação informal ou comportamental, como o comprometimento com os ideais da empresa, da autonomia e a autodisciplina individuais. (Antunes, Pinto, 2017, p. 98.)

As habilidades e saberes práticos desenvolvidos pela escola no contexto da acumulação flexível articulam-se também com a internalização de habilidades comportamentais e cognitivas, no sentido de moldar o trabalhador, como se visualizou também no taylorismo-fordismo. A educação rígida, majoritariamente técnica e superespecializada formava não apenas um trabalhador que sabia operar as máquinas e sobretudo obediente à gerência, mas internalizava essas noções nos operários, de forma a situá-los em suas posições no processo

produtivo e aceitarem essas posições. No toyotismo, a escola busca preparar o trabalhador flexível, multifuncional e polivalente, capaz de trabalhar em equipe e resolver problemas, engajado com a empresa, não apenas no sentido prático - verificado na flexibilização dos currículos e diretrizes - mas também no sentido subjetivo, moldando a personalidade dos alunos, preparando-os para a nova configuração do mercado de trabalho. Christian Laval, em *A escola não é uma empresa*, aponta:

O empregador não esperaria mais do assalariado uma obediência passiva a prescrições precisamente definidas, gostaria que ele utilizasse as novas tecnologias, que ele compreendesse melhor o conjunto de sistemas de produção ou de comercialização no qual se insere sua função, desejaria que ele pudesse fazer face à incerteza, que ele provasse ter liberdade, iniciativa e autonomia. (Laval, 2004, p. 15)

Laval ainda aponta que o paradigma atual da educação encontra seu centro de gravidade nas teorias do capital humano, designado pelos economistas como o “estoque de conhecimentos valorizáveis economicamente e incorporados aos indivíduos”. Diz respeito não apenas a questões técnicas ligadas diretamente ao processo de trabalho, mas também cognitivas e comportamentais; é no sentido do desenvolvimento desses elementos que atua a educação nesse novo período. A teoria do capital humano, no entanto, para Antunes e Pinto, concebe a força de trabalho como nada menos que “capital”, uma forma de conceber a pedagogia a partir da economia utilitarista e neoliberal. (Antunes, Pinto. 2017. p.101); a educação, afinal, atua baseada nas demandas do mercado de trabalho no contexto na nova reestruturação produtiva, que agora se apresenta de maneira diferente, flexível, onde as características do novo trabalhador aparecem como determinantes na qualificação de sua força de trabalho.

A escola, portanto, sob sua forma capitalista, também se reestrutura conforme as demandas do processo produtivo, adquirindo características particulares em cada um desses processos. Se a educação taylorista-fordista, em sua essência, afastava a teoria da prática e enfatizava esta segunda dimensão, apostando largamente em escolas profissionalizantes, e incorporava como a manutenção da ordem<sup>9</sup> um de seus principais objetivos, de modo a construir subjetivamente a obediência dos futuros trabalhadores, o projeto de escola toyotista

---

<sup>9</sup> Sobre o elemento da ordem, traz Mariano Enguita em *A face oculta da escola*: “A ordem pode ser defendida por razões técnicas, tal como a impossibilidade de que a voz do professor chegue a todos se alguns falam ou o fazem em voz alta. A maioria dos professores, para não dizer a totalidade, pensam que é a condição imprescindível de uma instrução eficaz. Diante de qualquer turma de alunos é uma obsessão permanente, e diante de alguns, os “grupos difíceis”, pode chegar a converter-se no único objetivo. Muitos professores têm a primeira notícia disso quando, ao incorporar-se a uma escola, o diretor adverte-os de que não importa tanto o que ensinam a seus alunos quanto que saibam mantê-los em ordem. Com raras exceções, os demais acabam por aprender a mesma coisa pelo caminho.” (ENGUITA, 1989, p.163)

incorporará suas próprias características, como a flexibilização dos currículos - e também das relações de trabalho -, modificações nos modelos de gestão, etc.

No Brasil, a mais recente proposta de reforma do Ensino Médio (LEI TAL) se apresenta como um dos elementos responsáveis pela incorporação dessas características ao projeto educacional nacional. Como apontam Motta e Frigotto,

Segundo dirigentes do Ministério da Educação (MEC), a reforma do Ensino Médio é urgente porque é necessário destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico. E a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade. Nessa perspectiva, no âmbito da educação, seriam aspectos necessários para elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional: o investimento na melhoria da qualidade do Ensino Médio, até mesmo com o aumento da jornada escolar, visando melhores alcances no desempenho escolar; a reestruturação do currículo, ajustando-o às mudanças no mundo do trabalho, em conformidade com a suposta educação do século XXI; a ampliação do número de vagas; e a contenção da evasão escolar. (Motta, Frigotto. 2017)

Este trabalho buscará, a partir de agora, analisar essa proposta de reforma no contexto do paradigma produtivo atual, levando em consideração as argumentações construídas ao longo dos capítulos anteriores, bem como o contexto histórico brasileiro, vinculando intrinsecamente esta medida - e a educação de forma geral - com os interesses e demandas específicos do capital.

## 4. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017) NO CONTEXTO DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL

### 4.1. O CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO: REFORMAS EDUCACIONAIS E LUTA POR HEGEMONIA

As reflexões realizadas até aqui apontam para uma ligação intrínseca e histórica da forma como se dá a educação com as relações de trabalhos existentes na sociedade. Essa ligação pode ser visualizada quando falamos dos mecanismos para manutenção da ordem na escola, estruturas hierárquicas que surgem no ambiente escolar, a relação do corpo docente com o discente, entre outros elementos, mas visualiza-se de forma mais concreta nas reestruturações e reformas curriculares generalizantes que se apresentam nos diferentes contextos do modo de produção. Estabelecer como se estruturam os currículos, a distribuição dos conhecimentos, é estabelecer as finalidades da própria educação.

Como aponta Frigotto (2000), conforme se desenvolvem as reestruturações do modo de produção no plano estritamente econômico, impondo um novo tipo de organização industrial baseada em tecnologia flexível - e conseqüentemente um novo trabalhador, também flexível -, opera-se também a formulação de representações que se explicitam, no plano político-ideológico, nas teses de sociedade pós-industrial, pós-capitalista, dando origem a teorias como, por exemplo, a tese do fim da centralidade do trabalho.

É neste novo contexto que as organizações internacionais como o FMI (Fundo Monetário Internacional), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e USAID<sup>10</sup> (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), assim como organismos regionais como a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), aliados a técnicos dos Ministérios da Educação e de instituições ligadas à formação técnica e empresários seguiam o receituário do CBAI (Comissão Brasileiro-Americano de Educação Industrial),

para estabelecer os fatores responsáveis pela eficiência de formação para o trabalho, a partir da década de 60, passam a obedecer o receituário do economicismo e tecnicismo veiculados pela teoria do capital humano que submetem o conjunto dos processos educativos escolares ao imediatismo da formação técnico-profissional

---

<sup>10</sup> Os acordos MEC-USAID foram responsáveis pela reestruturação do ensino no Brasil, em parceria direta do Ministério da Educação com a organização americana, gerando insatisfação entre o movimento estudantil e algumas parcelas da sociedade, e, como apontam alguns críticos, tinha como real propósito a privatização do ensino.

restrita. Porém, nos anos 80, surgem com novos conceitos e categorias que, aparentemente, não apenas superam aquelas perspectivas, como lhes são opostas. Trata-se, na verdade de uma metamorfose de conceitos sem, todavia, alterar-se fundamentalmente as relações sociais que mascaram. (Frigotto, 2000, p. 55)

Visualizamos que estas organizações, aliadas a quadros técnicos responsável pelo desenvolvimento das diretrizes curriculares e estruturas escolares de forma geral, caminham lado a lado com as novas exigências do modo de produção, na medida que introduzem conceitos de flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, qualidade total, polivalência, etc., respondendo à necessidade de um novo trabalhador com novos tipos de qualificações e com uma relação, pelo menos superficialmente, diferente com a empresa, sendo sempre o mercado e a indústria o regulador do conjunto das relações sociais e definidor dos horizontes das diferentes esferas da sociedade. No entanto, Frigotto (2000) aponta que no Brasil, a perspectiva de adestramento e de treinamento dos futuros trabalhadores, os alunos, mostrou-se dominante por mais tempo, tendo o economicismo como sustentação teórico-ideológica, mas que vem sendo profundamente questionado e superado em lugares específicos onde o controle da gestão educacional passou para as mãos das forças políticas democráticas (Frigotto, p. 143).

Esta análise do autor chama a atenção para uma ressalva; a educação, historicamente, está atrelada às relações de produção e conseqüentemente aos interesses das classes dominantes, o que não exclui categoricamente a contradição e o surgimento de forças sociais antagônicas, necessariamente vinculadas a outra classe social, realizando o confronto com a visão de mundo socialmente legitimada que paira sobre a sociedade e sobre a educação. Trata-se da luta por hegemonia que se dá no âmbito da sociedade civil, em busca da imposição de uma narrativa e de um paradigma político-ideológico, tendo em vista a sustentação das relações sociais da forma como se estabelecem. Essa disputa se dá, no âmbito da educação, entre intelectuais, vinculados a suas classes sociais e organizações. Nesse contexto, a classe dominante é representada pelas organizações financeiras e industriais internacionais, que tem como norte o desenvolvimento econômico, enquanto do outro lado desenvolve-se a luta para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade (Frigotto, 2000, p. 31), organizados em sindicatos, organizações de professores, instituições não governamentais, etc.

Demos atenção especial à noção de hegemonia, a partir do pensamento gramsciano, em especial a obra *Os intelectuais e a organização da cultura*. Aqui, Gramsci (1982) coloca os intelectuais como comissários das diferentes classes na construção dessa hegemonia social, que se dá a partir da sociedade civil e do Estado, os dois grandes planos estruturais da sociedade

identificados pelo autor. O Estado é representado essencialmente pelo Estado em si e seu monopólio legítimo da violência e pelo sistema jurídico, enquanto a sociedade civil refere-se ao conjunto de organismos geralmente privados que formam a superestrutura social. Nos interessa a forma como se expressa a hegemonia no âmbito da sociedade civil, em particular seus reflexos na educação. Assim, Gramsci coloca a hegemonia como

o consenso "espontâneo" dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce "historicamente" do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção. (Gramsci, 1982, p.11.)

A hegemonia social, exercida pela classe dominante, apresenta-se como hegemonia também no sentido ideológico, desenvolvendo e afirmando sua base ideológica a partir de narrativas sociais amplamente reproduzidas pelos círculos intelectuais burgueses, legitimando seus próprios valores, sua própria moral e suas próprias aspirações - essa hegemonia é produzida nos diferentes âmbitos da sociedade civil, igrejas, sindicatos e também nas escolas. Ferreti e Silva (2017), em Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746: Estado, currículo e disputas por hegemonia, analisam as reestruturações do ensino básico nos governos de Fernando Henrique Cardoso, Lula e Dilma, visualizando de que forma se deram esses processos nos diferentes governos, situando a discussão sobre as diretrizes do ensino médio, que se deu também no âmbito da sociedade civil, em torno da noção de luta por hegemonia, onde as visões de mundo de ambas as classes se confrontam frente às políticas governamentais relacionadas à educação.

Em 1996, o governo FHC, bastante alinhado com o Consenso de Washington e fortalecido politicamente por suas bases internas, conta com processos bastante acelerados no que diz respeito à reestruturação do ensino médio - ênfase aqui na separação formal entre ensino médio e educação formal, ponto que causou grande divergência porém posteriormente contou com maior adesão por parte das escolas técnicas - com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 (1996) e uma rápida aprovação das DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio), sendo estes processos rapidamente precedidos pela elaboração das bases curriculares em que se organizaria a partir de então o ensino médio. Segundo Ferreti e Silva, entre 1995 e 1998 foram produzidos uma série de documentos, com destaque para os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), e nesses textos, a organização curricular deveria ocorrer com base na formação das competências e de habilidades demandadas pelo processo de produção de mercadorias e serviços, em acelerado processo de

transformação. (Ferreti, Silva, 2017, p.390) Percebe-se a vinculação das exigências produtivas que emergiam na época e também a facilidade com que se deu a aprovação da reestruturação do ensino médio, em um processo que desconsiderou a questão social e priorizou o desenvolvimento econômico.

Em contraposição, o governo Lula traçou políticas que caminharam em direção bem distante da proposta por Fernando Henrique Cardoso, tanto no que diz respeito à postura teórico-epistemológica que serviu de base para a política quando no seu desdobramento em termos de articulação entre o ensino médio e a educação profissional (Ferreti, Silva, 2017, p. 391). Nesse sentido, a postura do governo Lula não obteve o mesmo respaldo no plano político, e há que se recordar da desconfiança geral enfrentada por Lula a partir do momento de sua eleição, sobretudo oriunda da classe dominante, o que o levou a fazer diversas alianças com o setor industrial e financeiro, cristalizadas na Carta ao Povo Brasileiro. Disso decorre que o próprio MEC e as demais instituições vinculadas ao desenvolvimento da educação não estiveram tão predispostos, nesse período, a contribuir para a viabilização das políticas educacionais da época. Nesse contexto, os artigos que discutiam a proposta de articulação entre o ensino médio e a educação profissional na LDB, impulsionados pelo governo Lula, só ocorreram em 2008, segundo ano do segundo mandato do presidente, e as DCNEM só foram aprovadas em 2011 (Ferreti, Silva, 2017, p.391), resultados de um grande processo de disputa intelectual e programática.

Ferreti e Silva chamam a atenção para as diferenças fundamentais nas abordagens dos dois governos, a partir da análise das DCNEM aprovadas em 2011, onde explicitam-se diferenças fundamentais entre a concepção educacional dos dois programas governamentais de forma geral, ao apontar que estas

têm como proposição principal a integração curricular em torno do eixo ciência, cultura, trabalho e tecnologia, e possuem como fundamento o princípio educativo do trabalho. Essas formulações estão ancoradas em bases teóricas que divergem substantivamente das anteriores, em especial no que diz respeito às relações entre ensino médio e trabalho. As primeiras, de 1998, afirmavam ser necessário adequar a educação às mudanças no setor produtivo e preparar os jovens para a flexibilização das relações e do mercado de trabalho; as segundas propõe que a formação leve à compreensão crítica do trabalho e da sociedade. (Ferreti, Silva, 2017, p. 191)

Nesse sentido, evidenciam-se principalmente dois elementos; a existência de uma constante luta pela hegemonia, pela consolidação de um consenso social ancorado em uma narrativa política e ideológica, no âmbito da educação, que se configura, como já apontado, como uma das instituições onde se dá de forma mais enfática a reprodução das relações de

produção, por meio dos mais diversos mecanismos e estratégias, reestruturando-se junto com o capital - essa luta ideológica dá origem sobretudo às narrativas que ancoram os projetos educacionais que servirão de norte para a educação no país; e, em segundo lugar, a subordinação do interesse público - neste caso, da educação pública - aos interesses econômicos da classe dominante, uma vez que, ancorada nas narrativas políticas e ideológicas já citadas, desenvolvidas e reproduzidas por seus intelectuais e suas instituições/organizações internacionais e regionais, define a forma e os objetivos da educação a partir de políticas educacionais, muitas vezes verticalizadas, ao longo do desenvolvimento do capitalismo.

Faz-se necessária uma análise detalhada das Leis de Diretrizes e Bases dos dois diferentes períodos, bem como das DCNEM, para que ficasse mais palpável os reflexos das exigências do modo de produção e conseqüentemente os interesses da classes dominante na estrutura da educação no Brasil, assim como para que se pudesse analisar qualitativamente o processo de luta por hegemonia que se dá no âmbito da educação. A intenção desse trabalho não é analisar minuciosamente os documentos da época, nem o conteúdo específico das Diretrizes Curriculares, mas apontar preliminarmente a vinculação dos interesses econômicos dos setores industriais nacionais e internacionais ligados ao capital com o impulsionamento das reformas educacionais, e a facilidade com que esses interesses acabam por garantir uma reforma ancorada em sua própria visão de mundo, essencialmente economicista.

#### 4.2. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415 DE 2017): ANÁLISE CRÍTICA

O contexto histórico brasileiro nos mostra que, historicamente, os interesses dos setores econômicos, empresariais e industriais, representados pelas narrativas ideológicas sustentadas sobretudo pelas diferentes organizações econômicas internacionais, tem grande relevância na discussão acerca do ensino no país, tendo ao longo dos anos ditado as regras e as estruturas curriculares do ensino médio. Motta e Frigotto (2017), ao discutirem os motivos da urgência da reforma do ensino médio - inicialmente representada pela Medida Provisória nº 746/2016 -, o que se apresenta como pano de fundo da reforma, apontam que, sinteticamente, as questões chaves da reforma são: investir em capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas de conhecimento; e melhorar os resultados do desempenho escolar. (Motta, Frigotto, 2017, p. 358). A ideia de investimento em capital humano se coloca dentro de uma determinada concepção de formação humana e de visão de mundo, delimitada pelo capital, e para os autores:

(...) Enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. A formação humana é diretamente articulada com a formação da força de trabalho, sendo esta considerada um dos fatores de produção, assim como o maquinário. (Motta, Frigotto, 2017, p. 358)

Como foi possível comprovar, a partir da discussão das obras nos dois primeiros capítulos deste trabalho, o desenvolvimento da escola corresponde predominantemente ao tipo de trabalhador exigido pelo capitalismo em determinado período; o paradigma produtivo toyotista, ancorado sobretudo na noção de flexibilidade da produção, exige um trabalhador também flexível, polivalente, multifuncional. Antunes e Pinto ao caracterizar a escola toyotista como uma escola ampla no restrito espaço do ideário e da pragmática burguesa, uma educação moldada pelos “valores do mercado” utilitarista (Antunes, Pinto. 2017. p. 96), apreendem bem este movimento. Para além das transformações no âmbito produtivo, impulsionadas pela tecnologia, pela diversificação dos setores de produção entre outros fatores, opera-se uma mudança de ordem geral em toda a sociedade.

Esse desenvolvimento da educação, concomitante ao desenvolvimento das forças produtivas, não necessariamente leva em consideração a questão social ou a realidade da escola pública frente às novas exigências, demonstrando um alinhamento político-ideológico específico ao não dedicar suficiente atenção ou mesmo negligenciar pontos críticos das diretrizes da educação, que vão no sentido de formar uma concepção crítica e instrumentalizar o indivíduo para a cidadania e a vida em sociedade. Domingues, Toschi e Oliveira (2000), em *A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública* apontam, no sentido de reafirmar as modificações nas exigências de formação dos novos trabalhadores, apontam que

no contexto da sociedade tecnológica e do novo ambiente produtivo, vê-se que é exigida uma formação que inclui flexibilidade funcional, criatividade, autonomia de decisões, capacidade de trabalhar em equipe, capacidade de exercer múltiplos papéis e executar diferentes tarefas, autonomia intelectual, pensamento crítico, capacidade de solucionar problemas etc. (Domingues, Toschi, Oliveira. 2000, p. 67)

Os autores escrevem em 2000 e apresentam elementos que se intensificaram na última década, demandando uma intensa discussão em torno dos rumos da educação. A mais recente proposta de Reforma do Ensino Médio, consolidada pela lei 13.415 de 2017, apresenta alguns elementos no sentido de transformação da estrutura curricular em consonância com as regras

do mercado nesse novo período, principalmente a partir da revogação de alguns itens da lei 9.394 de 1996.

Pode-se destacar alguns pontos centrais, como a modificação dos itinerários formativos, norteadores das disciplinas e dos arranjos curriculares, explicitados no artigo 36 da lei original. A título de exemplo, o inciso 1 apresenta a área de linguagens reduzida a “linguagens e suas tecnologias” (BRASIL 2017) substituindo o texto original, que previa que o ensino de linguagens deveria

destacar a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; (BRASIL, 1996)

Da mesma forma, o inciso IV, reduz as ciências sociais e humanas a “ciências humanas e sociais aplicadas” (BRASIL, 2017) substituindo o antigo inciso IV, que trazia: serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio (BRASIL, 1996.) De certa forma, esse processo de flexibilização dos conteúdos e disciplinas, aglutinando-os em grandes áreas a serem optativas, contribui para a supressão do desenvolvimento do senso crítico, ponto explicitado pela própria lei, no inciso III do artigo 35, que trata das finalidades do ensino médio: o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 1996) - ironicamente, parece dialogar diretamente com o inciso II, que traz como outra das finalidades do ensino médio a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 1996.) Como aponta o site do MEC, em seção dedicada a tirar dúvidas frequentes a respeito da reforma do ensino médio e introduzir didaticamente o seu contexto ao público, sobre a nova estrutura curricular:

A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Com isso, o ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho. (...) As disciplinas obrigatórias nos 3 anos de ensino médio serão língua portuguesa e matemática. O restante do tempo será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos, a seguir: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. Cada estado e o Distrito Federal organizarão os seus currículos

considerando a BNCC e as demandas dos jovens, que terão maiores chances de fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida. (MEC, 2017)

Com esta explicação, fica clara a adoção de uma proposta flexível, indo de encontro com as exigências do novo mercado de trabalho, que se apresenta de forma flexível tanto no interior do processo produtivo quanto nas relações trabalhistas. Também fica claro que se pressupõe que os estudantes brasileiros do Ensino Médio, sobretudo os que dependem da educação pública, estão socialmente e cognitivamente preparados para realizar escolhas profissionais e pensar na inserção no mercado de trabalho de forma qualitativa, quando a realidade da escola pública é muito diferente. Além disso, com a supressão de reflexões críticas e construtivas a partir de disciplinas como Sociologia e Filosofia - estas, inclusive, presentes nas grades curriculares graças a embates históricos de profissionais ligados à educação, porém historicamente atacadas e retiradas quando é conveniente - o desenvolvimento de uma compreensão totalizante da realidade social em que o aluno está inserido torna-se limitada, dificultando esse tipo de decisão. Como aponta Carlos Callegari, ex-presidente da Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação (responsável por encaminhar as etapas de audiência pública e consolidação das alterações no texto da Base Nacional Comum Curricular), que renunciou ao cargo por ser crítico à reforma, ao ser perguntado sobre como vê a reforma do Ensino Médio diante da autonomia dos estudantes - autonomia essa presente nas competências exigidas do novo trabalhador e, portanto, fundamentais de serem desenvolvidas e incentivadas no estudante:

Claro que devemos sempre apoiar a possibilidade de escolha dos jovens, a possibilidade deles exercerem seu protagonismo. No entanto, um dos pontos é que nem todos os jovens de 15 anos já têm o conjunto de informações capaz de permitir que eles façam escolhas precoces a respeito das áreas de concentração que querem definir. Além disso, o problema que eu procuro notar é que de fato não haverá escolhas em muitos lugares do País. Algumas escolas pequenas e precárias não vão oferecer um leque de opções, mas aquilo que é possível e ainda de uma maneira ruim. (Callegari, 2018)

Nesse sentido, aliadas à supressão dos conteúdos críticos e reflexões mais profundas sobre o contexto social, estão as condições precárias da educação pública brasileira, sendo necessário o questionamento da viabilidade do oferecimento dos currículos dessa forma e da garantia do desenvolvimento de novos trabalhadores aptos realmente a conceber o mundo criticamente e a adaptar-se às condições exigidas pelo mercado de trabalho, visto que, sobretudo na área das ciências humanas, a dificuldade de se desenvolver conceitos e trabalhar de forma qualitativa é muito grande - dificuldade que se estende, também, às outras áreas -. Ao

apostar na flexibilidade como forma de garantir a formação dos alunos e também de estimular o ingresso e a permanência no ensino médio, evidencia-se o caráter de classe da reforma, que se apoia na categoria central do novo processo produtivo para moldar as estruturas curriculares e também as relações de trabalho no âmbito da educação.

É nesse sentido que Motta e Frigotto caracterizam a Reforma do Ensino Médio como uma

Reforma que traduz, na prática, o ideário liberal-conservador (...) apresenta rigidez no tocante à implementação das disciplinas recomendadas pelos organismos internacionais, intelectuais coletivos e orgânicos do capital e do mercado e na negação tácita do conhecimento básico para uma leitura autônoma da realidade social, esta acobertada pela delegação da “livre escolha” do jovem dentre as opções ofertadas. (Motta, Frigotto, 2017, p. 368)

Mészáros, em *A educação para além do capital*, discute, nos mesmos caminhos, a impossibilidade de uma reforma significativa nos paradigmas da educação enquanto não existir o rompimento com a lógica do próprio capitalismo. Sobre isso, aponta que

uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. (...) caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução. (Mészáros, 2008, p. 25)

Nesse contexto, podemos visualizar a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415 de 2017) como uma política educacional representada pelas diferentes instituições e organizações econômicas internacionais que historicamente tem tido um peso muito grande nas decisões sobre os rumos da educação, preocupando-se com o desenvolvimento econômico mediante a formação de novos trabalhadores adequados às exigências do capital, mas negando-os a possibilidade de conhecimento dos fundamentos das ciências que os permitem entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. (Motta, Frigotto, 2017, p. 369). As reformas educacionais de forma geral, portanto, surgem em contextos econômicos específicos, impulsionados por narrativas desenvolvidas pelos intelectuais orgânicos da classe dominante, que legitimam-se a partir da consolidação das leis e diretrizes nacionais, visando a

reprodução das relações de produção conforme as exigências do mercado de trabalho e suas configurações.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da leitura das obras referenciadas na pesquisa e de sua discussão, bem como dos artigos científicos utilizados e as leis analisadas, foi possível chegar a algumas conclusões, uma parte delas concreta e a outra, apenas preliminar.

Em primeiro lugar, conclui-se que o trabalho desempenha, até nossos dias, um papel central na estruturação da sociedade; em um primeiro momento, na forma como se organiza a produção das mercadorias no interior do processo produtivo e, conseqüentemente, na superestrutura da sociedade, tendo influência direta nos demais âmbitos da sociedade, entre eles o escolar. Apesar de um conjunto de teorias e visões de mundo que buscam eliminar o elemento de centralidade que o trabalho possui desde o surgimento da humanidade, verifica-se que a sociabilidade de nossos dias, bem como a forma como produzimos, trabalhamos e estudamos, está em relação direta com as relações estabelecidas na sociedade capitalista, entre os donos do meio de produção e os trabalhadores, detentores apenas de sua força de trabalho.

Em segundo lugar, conclui-se, em relação especificamente à esfera da educação, a partir de uma contextualização histórica da educação enquanto processo de socialização humana e transmissão de conhecimentos historicamente desenvolvidos, a relação intrínseca desse processo, posteriormente cristalizado na instituição escolar como a conhecemos, com as relações de dominação existentes na sociedade, anteriormente descritas. Verifica-se também o desenvolvimento concomitante da educação, representado pelas suas reestruturações ao longo da história, com o desenvolvimento das forças produtivas, representado pelas reestruturações do capitalismo e sobretudo no período mais recente, que a partir de uma série de processos técnicos e também subjetivos, estabelece a produção enxuta e flexível como paradigma produtivo e também social.

Ainda foi possível visualizar, mesmo que preliminarmente, a partir da relação entre as obras, artigos e leis analisadas e o contexto brasileiro, os elementos constitutivos das novas exigências produtivas do capitalismo que se inserem na Lei 13.415 de 2017, apresentando-se como reflexo dos interesses da classe dominante e, por consequência, das organizações econômicas e industriais, internacionais e regionais, cristalizando um interesse economicista com foco no desenvolvimento econômico, suprimindo perspectivas críticas e reflexões aprofundadas capazes de instrumentalizar os estudantes para compreender o mundo em sua totalidade. Por consequência, conclui-se a impossibilidade de reformas significativas no que diz respeito ao rompimento da lógica da educação, essencialmente determinada pelo mercado,

uma vez que os interesses econômicos acabam prevalecendo e exercendo influência significativa nas decisões sobre os rumos da educação no país.

Por fim, ressalta-se a impossibilidade de compreender a reforma em sua totalidade no presente momento, uma vez que ela ainda se encontra em desenvolvimento e suas consequências políticas e educacionais ainda não podem ser visualizadas claramente. Nesse sentido, ressalta-se também a necessidade e possibilidade de desenvolvimento, em momentos futuros, de pesquisas mais aprofundadas sobre as origens político-ideológicas da Reforma do Ensino Médio, as relações de trabalho no âmbito da educação engendradas e potencializadas pela Reforma, o processo de supressão das perspectivas críticas caracterizado pela flexibilização curricular, bem como outros elementos fundamentais para que se compreenda essa reforma em sua totalidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 13ª Edição. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_.; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação:** da especialização taylorista a flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos **Ideológicos de Estado**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

ALVES, Giovanni. **Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório:** o novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha. Disponível em: <[http://www.giovannialves.org/artigo\\_giovanni%20alves\\_2010.pdf](http://www.giovannialves.org/artigo_giovanni%20alves_2010.pdf)> Acesso em 13 out. 2018.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 19 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 19 nov. 2018.

CALLEGARI, César. “**Reforma do Ensino Médio vai acirrar desigualdades educacionais e sociais**”, diz Callegari: Especialista renunciou ao cargo de presidente da comissão da BNCC, por não concordar com o documento e sua ligação com a Reforma do Ensino Médio. 2018. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/reforma-do-ensino-medio-vai-acirrar-desigualdades-educacionais-e-sociais-diz-callegari/>>. Acesso em: 21 nov. 2018.

ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. - 4. ed. - São Paulo, Cortez, 2000.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luisa M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5ª Edição. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. 3. ed. - São Paulo : Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Álvaro Pina. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. - 2. ed. - São Paulo : Boitempo, 2008.

MOTTA, Vânia.; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da reforma do Ensino Médio?** Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>> Acesso em: 19 nov. 2018.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 21ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Márcia; GASPARIN, João. **A segunda revolução industrial e suas influências sobre a educação escolar brasileira**. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/M/Marcia%20CA%20Silva%20e%20Joao%20L%20Gasparin2.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/M/Marcia%20CA%20Silva%20e%20Joao%20L%20Gasparin2.pdf)> Acesso em: 13 out. 2018.

FRERES, Helena; RABELO, Jackline; SEGUNDO, Maria. **O papel da educação na sociedade capitalista: uma análise onto-histórica**. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/932.pdf>> Acesso em: 13 out. 2018.