



A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor
Nome: Renan Araújo
E-mail:
renanbandeirante@gmail.com
Instituição: Universidade
Estadual do Paraná, Brasil

Submetido: 25/06/2019
Aprovado: 03/12/2019
Publicado: 30/04/2020

[doi> 10.20396/rho.v20i0.8655788](https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8655788)
e-Location: e020011
ISSN: 1676-2584



Distribuído
Sobre



MUNDO DO TRABALHO E AS REFORMAS NA EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR FLEXÍVEL E A PRECARIZAÇÃO DO ENSINO

  Renan Araújo¹

  Karla Cristina Prudente Pereira²

  Larissa da Silva Ribeiro³

RESUMO

Neste artigo, analisa-se o processo de flexibilização do ensino, correlato às reformas da educação em implantação no Brasil. Iniciadas por volta da década de 1990, as mudanças propostas no século XXI, em uma perspectiva dialética, representam a continuidade das teses apresentadas por Delors (1997) no sentido de que estão em sintonia com as necessidades do processo de produção flexível. Em superação ao taylorismo/fordismo, a flexibilidade toyotista caracteriza-se pela redução de custos na produção por meio da flexibilização do processo produtivo e do enxugamento dos postos de trabalho individuais. Seguindo o princípio da produção *Just in Time*, o ritmo da produção se orienta pela demanda do mercado de modo a manter os estoques reduzidos. A análise desenvolvida no artigo visa apreender as mudanças no processo produtivo e o sentido da formação neo-tecnicista preconizada por meio da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, bem como do esvaziamento das possibilidades da formação do indivíduo na perspectiva omnilateral.

PALAVRAS-CHAVE: Toyotismo. Educação flexível. Reformas do ensino. BNCC.



WORLD OF WORK AND REFORMS IN EDUCATION: THE TRAINING OF THE FLEXIBLE WORKER AND THE PRECARISATION OF TEACHING

Abstract

In this paper, we analyze the process of flexibilization of teaching related to education reforms being implemented in Brazil. Initiated in the 1990s, the changes proposed in the 21st century, in a dialectical perspective, represent the continuity of the theses presented by Delors (1997) in the sense that they are therefore in tune with the needs of the flexible production process. In overcoming Taylorism/Fordism, toyotist flexibility is characterized by the reduction of production costs through the flexibilization of the productive process and the reduction of individual jobs. Following the Just in Time production principle, the pace of production is driven by market demand in order to keep inventories down. The analysis developed in the paper aims at apprehending the changes in the productive process and the sense of the neo-technicist education advocated through the National *Common Curricular Base* – known as BNCC –, as well as the emptying of the possibilities of the education of the individual in the omnilateral perspective.

Keywords: Toyotism. Flexible education. Educational reforms. BNCC.

MUNDO DEL TRABAJO Y LAS REFORMAS EN LA EDUCACIÓN: LA FORMACIÓN DEL TRABAJADOR FLEXIBLE Y LA PRECARIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Resumen

En el presente artículo se analiza el proceso de flexibilización de la enseñanza, correlato a las reformas de la educación en implantación en Brasil. En la década de 1990, los cambios propuestos en el siglo XXI, en una perspectiva dialéctica, representan la continuidad de las tesis presentadas por Delors (1997) en el sentido de que entonces en sintonía con las necesidades del proceso de producción flexible. En la superación al taylorismo / fordismo, la flexibilidad toyotista se caracteriza por la reducción de costos en la producción por medio de la flexibilización del proceso productivo y del enjugado de los puestos de trabajo individuales. Siguiendo el principio de la producción *Just in Time*, el ritmo de la producción se orienta por la demanda del mercado para mantener los stocks reducidos. El análisis desarrollado en el artículo pretende aprehender los cambios en el proceso productivo y el sentido de la formación neo-tecnicista preconizada por medio de la *Base Nacional Comum Curricular* - BNCC, así como del vaciamiento de las posibilidades de la formación del individuo en la perspectiva omnilateral.

Palabras clave: Toyotismo. Educación flexible. Reformas de la enseñanza. BNCC.



INTRODUÇÃO

A partir dos anos de 1990, impulsionaram-se, no Brasil, as reformas do ensino escudadas na perspectiva analítica apresentada por Delors (1997) quando da formulação do relatório encomendado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) sobre a educação. Subsumida em uma concepção idealista de ensino capaz de minimizar e reverter as desigualdades sociais, o relatório propugna um ensino em conformidade com as tendências de cunho neoliberal cujo eixo central é a reestruturação do estado por meio de reformas e privatizações e a formação de um indivíduo flexível.

O relatório serviu como referência para que os países em desenvolvimento começassem a organizar suas propostas de mudanças e reformas no ensino. Em 2018, foi aprovada, pelo Ministério da Educação, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), a qual se apresenta como referência nacional obrigatória, de caráter normativo, para construção dos currículos de todo o país. Nos próximos anos, as instituições públicas e privadas terão de adaptar seus sistemas de ensino ao proposto pela Base Nacional.

Com base nos estudos de Marx e Engels (1992), temos que o ensino na contemporaneidade coaduna-se à lógica da expansão do capital, daí a necessidade em se criar um sistema educativo, currículos e práticas de ensino que viabilizem a criação de uma força de trabalho correlata às novas necessidades de acumulação. Dessa forma, faz-se necessária a compreensão da processualidade histórica que ensejaram, a partir do processo produtivo, o entendimento das finalidades atribuídas à educação.

Além de cumprir o papel de formação do indivíduo, a educação formal é uma importante ferramenta para a construção da hegemonia de classe. Nos seus estudos sobre Antônio Gramsci (1891-1937), Loureiro (2011) apresenta-nos o conceito de hegemonia:

[...] hegemonia em Gramsci representa a capacidade de *direção* e *condução* de uma classe social sobre os demais grupos sociais. Esse domínio é constituído não apenas pela força mas principalmente pelo consentimento, ou seja, pela capacidade de um grupo social e seus intelectuais tornarem gerais seus interesses. (LOUREIRO, 2011, p. 13-14, grifo do autor).

Ao considerarmos o exposto anteriormente, o processo de implantação das escolas públicas na Europa, em fins do século XIX, acompanhou as transformações sociais decorrentes da emergência da grande indústria monopolista; desse modo, o ensino não somente qualificava para o trabalho, mas adquiriu papel fundamental para a construção da hegemonia do capital.

Visto assim, cabe analisarmos o processo de expansão da rede pública de ensino para além das aparências, premissa indispensável que permite apreendermos as finalidades atribuídas à educação como elemento chave para o processo de produção e de reprodução social na sociabilidade do capital. Logo, faz-se necessário compreendermos a concepção do papel social



da escola subsumida nas propostas atuais de reformas e indicar alguns dos seus impactos na formação do indivíduo, uma vez que este se reduz à condição de força de trabalho.

Na primeira parte deste artigo, analisamos a produção flexível e suas principais características, de modo a apresentarmos, na sequência, as propostas de mudança na educação e sua correspondência com a reestruturação da produção na atualidade. Ao examinarmos as reformas da educação, procuramos relacioná-las às mudanças estruturais ocorridas no âmbito do processo produtivo, pois, na perspectiva de totalidade aqui adotada, vemos que se trata de um mesmo processo multifacetado e intimamente interligado, correlato à imperiosa necessidade de responder aos obstáculos para a acumulação capitalista.

Para tanto, partindo do pressuposto do materialismo histórico-dialético, pretendemos verificar que tipo de formação escolar as atuais mudanças têm priorizado, bem como suas consequências para o indivíduo que vive da venda da sua força de trabalho. Sem a pretensão de esgotar a problemática, esperamos que o artigo traga novos subsídios para a compreensão da relação entre a reestruturação do mundo do trabalho e as reformas propostas para a educação, mais precisamente, buscamos indicar alguns dos novos dilemas decorrentes das reformas e como elas tendem a afetar o seguimento do proletariado que depende da escola pública para realizar o processo de escolarização.

A FLEXIBILIZAÇÃO DA PRODUÇÃO E AS NOVAS DEMANDAS PARA FORMAÇÃO

Conforme salientado por Marx e Engels (1992), o processo de expansão do capital implica uma permanente transformação da produção e das relações sociais, tendência intrínseca à busca pela sua perpetuação como forma social hegemônica de conceber a organização da produção material e das formas de reprodução da vida em sociedade. Em suas crises estruturais, faz-se necessário realizar adaptações no sistema de produção para máximo aproveitamento dos recursos e minimização de gastos e desperdícios. A considerar essa sua lógica expansiva, é que nos deparamos com o sistema toyotista de gestão do pessoal da produção e de organização do trabalho.

De modo geral, até meados da década de 1970, havia o predomínio do sistema de produção taylorista/fordista. Este se caracterizava pela fragmentação do trabalho, requeria trabalhadores treinados para operarem na linha de produção com base na execução de tarefas parciais. O fluxo dos processos era ditado pelo da esteira na linha de produção que exigia movimentos repetitivos, de modo geral os trabalhadores detinham pouco ou era quase nulo o domínio sobre o processo. (GALUCH; SFORNI, 2011).

O posterior predomínio do sistema de produção toyotista explica-se pelo aumento da velocidade de produção e pela diminuição de custos; ao mesmo tempo, por meio da sua característica flexível, visa manter a qualidade dos produtos, diversificação e durabilidade



calculada, processo cominado com uma maior intensificação do ritmo da produção e um conjunto de novas emulações sobre o trabalho vivo.

De acordo com Silva (2004), o processo é flexibilizado e atende às necessidades da demanda do mercado. Conforme preconiza o sistema *Just-in-Time*, reorienta-se a produção com vistas à diminuição dos estoques e ao desperdício com materiais e equipamentos. Concomitante à reestruturação do trabalho, exige-se que o trabalhador seja flexibilizado, nesse caso, em vez de trabalhadores especializados, como no modelo anterior, o toyotismo requer mão de obra qualificada para que possam exercer diferentes funções no processo produtivo. Dessa maneira, a força de trabalho reorganiza-se a depender das necessidades da produção.

O toyotismo flexibiliza o trabalhador para impulsionar o processo produtivo, as linhas de montagem são substituídas pela organização celular, os processos de produção são reagrupados e o trabalho é desenvolvido por meio das células de produção. Na prática, o trabalhador não executa apenas uma ação, mas pode alterar seu posto dependendo da demanda necessária para eficiência da sua célula. (ANTUNES, 1997).

Contudo, não é apenas a organização do trabalho que se modifica, é necessário mudança na subjetividade do trabalhador. O toyotismo opõe-se justamente ao padrão rígido anterior e incorpora os princípios da flexibilização do trabalho, vinculado às necessidades do mercado e de um trabalhador que possa desempenhar diferentes funções. “Enquanto a produção taylorista/fordista necessitava de sujeitos disciplinados, com capacidades para a execução de tarefas, a produção de base toyotista requer sujeitos que executem múltiplas tarefas e encontrem soluções para diferentes problemas.” (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 57). Faz-se necessário criar, portanto, uma cultura participativa para que a força de trabalho se engaje nos projetos das empresas.

A idéia central é reconhecer a inteligência dos empregados e utilizar seus conhecimentos empíricos (tácitos) na melhoria dos processos. A fábrica como ‘agência educativa’ adota – em sua nova linguagem administrativa – o lema: ‘nesta empresa todos são gerentes’. **Os esquemas de participação nos ‘conselhos das equipes de trabalho’ minimizam a situação de conflito entre contramestres e operários.** Além de ser ideologicamente eficaz, esse estratagema gerencial permite uma redução de custos na folha de pagamento. Com a supressão de cargos, a empresa torna-se mais horizontalizada, **o que facilita o engajamento com a produção e redução de fricções hierárquicas**, ‘conflitos pessoais’. (SILVA, 2004, p. 89, grifo nosso).

Desse modo, no interior da fábrica, o avanço do capital sobre a subjetividade operária visa direcionar as ações no sentido de que este não apenas “vista a camisa” da empresa e trabalhe segundo os objetivos dela, tal qual o período clássico do taylorismo/fordismo, mas que se mobilize de forma a atenuar os conflitos imanentes à relação capital e trabalho com vistas ao cumprimento das metas estabelecidas. Contudo, ao incorporar essa forma de relacionar-se, temos que esses pressupostos ideológicos espriam-se e repercutem nas dimensões da vida pessoal do trabalhador. Como tendência, este, gradativamente, naturaliza as relações de



dominação, mesmo porque, como aponta o autor supracitado, o sistema de produção e de gestão da força de trabalho japonês não está presente apenas nas fábricas:

As nossas pesquisas evidenciam também que a ideologia administrativa toyotista não somente ultrapassa fronteiras geográficas nacionais como também o âmbito da fábrica e **‘invade’ outros espaços sociais**: escolas, as universidades e os hospitais públicos e privados. Segundo Dejours (1999), todos se comprometem com os atos injustos – com a banalização da injustiça social –, todos se envolvem com os planos de ‘racionalização’ dos recursos denominados de ‘enxugamento organizacional’. **Os que permanecem no emprego são obrigados a realizar um esforço extra de produção que logo se transforma no novo padrão de desempenho humano.** Dessa forma, não tem havido nesses processos produtivos uma redução do tempo de trabalho, **alguns trabalham muito e outros ficam desempregados.** (SILVA, 2004, p. 19-20, grifo nosso).

Essa ferramenta coerciva de exclusão faz com que o proletariado - por temor em perder o emprego - aceite as condições de trabalhador flexível, independentemente das consequências negativas na sua vida pessoal e de trabalho. Entretanto, a coerção não é a única forma de incorporação dos trabalhadores na lógica flexível toyotista, pois a educação cumpre importante papel na construção da hegemonia do capital e, conforme evidencia Loureiro (2011), a escola burguesa é organizada justamente para “[...] exercer sua função hegemônica de formação do aluno-trabalhador para posição subalterna que lhe caberá na sociedade.” (LOUREIRO, 2011, p. 15).

É nesse sentido que Saviani (2013) pontua que mudanças no mundo do trabalho trazem novas demandas para a educação. Incumbida de preparar o aluno para ingressar no mercado de trabalho, é coerente que documentos como a BNCC proponham a flexibilização do ensino. Se o mercado precisa de um sujeito que consiga executar diferentes tarefas no processo de produção, uma educação especializada deixa de ser necessária.

Com base no que foi exposto até aqui, é preciso tecermos algumas considerações acerca das transformações no processo produtivo e o perfil da força de trabalho requerida para funcionamento do toyotismo. Daí que urge indicarmos alguns traços das reformas propostas para a educação brasileira, mais especificamente para o Ensino Médio e sua relação com o mundo do trabalho.

REFORMAS PARA IMPLANTAÇÃO DE UM ENSINO FLEXÍVEL

Ao considerarmos a reestruturação sistêmica do mundo do trabalho, em sintonia à lógica expansiva do capital, impõe-se uma nova modalidade de ensino cuja formação permita adequar a força de trabalho às condições do mercado de emprego reestruturado. Justamente pelo fato de que a escola ocupa lugar central, por ser a instituição social responsável pelo processo de ensino e das formas de sociabilidade dos indivíduos, como tendência, essa nova dinâmica paulatinamente é difundida no espaço educativo na medida em que educar de acordo com o



novo corolário flexível implica otimizar o uso da força de trabalho quando do seu ingresso no processo produtivo.

Ao analisar o processo recente de readequação do sistema de ensino ao processo produtivo, Saviani (2013) pontua que, no Brasil, a partir da década de 1990, em consonância com as transformações das formas de reprodução social decorrentes daquelas que emanam das metamorfoses do trabalho, teve início a valorização da tese de que é preciso instigar os indivíduos a desenvolverem seu próprio processo de aprendizagem, uma vez que isso será exigido pelo mercado de emprego. É essa busca que matizou, a partir de então, o conteúdo da reforma da educação e do ensino formal em acordo com teorias anteriormente formuladas, com destaque para a “pedagogia das competências” e a “pedagogia do aprender a aprender”. Ao questionar os pressupostos teóricos que visam dar sustentação à “pedagogia das competências”, a outra faceta da “pedagogia do aprender a aprender”, Saviani (2013, p. 437) enceta que:

A “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que [...] se encontram subjugados à mão invisível do mercado.

Para o autor, todos os aspectos do sujeito que se alteram com vistas a sua adequação ao mercado de emprego, uma vez que a organização física do processo produtivo não é o único aspecto de preocupação da lógica toyotista, ela também se defronta com questões cognitivas e ideológicas do trabalhador e precisa “convencê-lo” do seu protagonismo no processo como algo positivo.

Antunes (1997), ao analisar o transcurso do processo taylorista/fordista para o toyotista, discorre sobre as mudanças realizadas na forma como o trabalhador se sente no ambiente de trabalho. Agora chamado de “colaborador”, o sujeito é convidado a se sentir parte da empresa e, como tal, é conveniente que se preocupe com questões que antes eram avaliadas apenas pelos supervisores da produção, como novos métodos de aperfeiçoamento do trabalho e solução de problemas no seu núcleo de produção. Ao sentir-se como parte da empresa, o trabalhador relaciona a melhora no desempenho do processo como vitória pessoal. Há, ainda, a promessa de que quanto mais eficiente for o seu desempenho, melhores serão as condições de crescimento profissional. Esse cenário faz com que as condições impostas sejam mais facilmente naturalizadas e aceitas como única forma possível de organização do trabalho.

É justamente a formação desse sujeito, com essa mentalidade, que se encontra nas atuais propostas de reforma. Como se vê em Delors (1997), apreende-se a escola como sendo um espaço de desenvolvimento pessoal do sujeito que deve ajudá-lo a “aprender a aprender”, a resolver problemas e a desenvolver sua autonomia. Assim, o ambiente escolar incorpora as características do mercado de emprego ao difundir os imperativos necessários para a reprodução



social do capital, do discurso em profusão sobre as vantagens desse processo em relação às possibilidades de ascensão dos indivíduos.

Naville (1975) aponta que, como parte do processo de consolidação da grande indústria monopolista, as necessidades do mercado se colocam acima das necessidades de formação intelectual do indivíduo:

Instaurou-se assim, pouco a pouco, uma lamentável dualidade de preocupações do sistema educativo: de um lado a sua função pedagógica propriamente dita continua a encontrar o seu fim em si própria, e por outro o **sistema é cada vez mais obrigado a formar os jovens, por categorias, em função do seu futuro emprego social**. Praticamente, esta dualidade exprime-se da maneira seguinte: que papel pode ter o sistema educativo na adaptação das exigências sociais (necessidade da sociedade, empregos e carreiras oferecidos) com as possibilidades dos indivíduos (desejos, tendência e capacidades) e com as exigências de uma educação completa do indivíduo? Os economistas diriam: **qual é o papel da escola na criação de oferta de mão-de-obra qualificada em face da procura por parte da sociedade?** (NAVILLE, 1975, p. 268, grifo nosso).

Na esteira desse processo, temos que a necessidade de formação da força de trabalho, da sua qualificação propriamente dita, implica que a educação para o trabalho submete o processo de ensino/conhecimento à pragmática utilitarista. A característica essencial dessa relação de dominação - ainda que subsumida - expressa a forma de controle hegemônico imanente nesse tipo de relação social; daí a dificuldade da sua leitura crítica.

Na verdade, a preocupação com a formação dos indivíduos, para além da pragmática utilitarista, requer não apenas capacitar o sujeito de habilidades para ingressar no mercado de emprego, mas criar uma massa de trabalhadores que deverão disputar as mesmas vagas e se sujeitar a condições de subalternidade apresentadas. A formação intelectual e o próprio sujeito não ocupam lugar central em face da dinâmica autoexpansiva do capital.

Esse é o mesmo fundamento que encontramos nas atuais reformas do ensino brasileiro. Juntamente à Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) determinou a flexibilização do currículo do Ensino Médio e o aumento da autonomia do aluno. Em tese, o currículo base determinado pela BNCC será complementado pelos itinerários formativos escolhidos pelo aluno, considerando, é claro, as condições materiais das escolas em ofertar mais de uma opção para a realização dos referidos itinerários formativos.

Ao debruçar-se sobre o teor das mudanças sugeridas, conforme previsto pela BNCC, Kuenzer (2017, p. 341, grifo nosso) afirma que:

[...] o ensino médio na atual versão integra a pedagogia da acumulação flexível e **tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis**, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, **de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas**



tarefas do mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos disponibilizados pelo mercado, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, a partir de algum aporte de educação geral, seja no nível básico, técnico ou superior.

Vemos, então, que essas mudanças no ensino desempenham dupla função: não apenas dotar o sujeito da formação mínima necessária para fazer parte do processo produtivo, como também levá-lo a naturalizar as relações estabelecidas pela lógica flexível. Apesar de legalmente aprovadas, há um período de adaptação para implantação das mudanças, por ora não há elementos que permitam indicar exatamente a dinâmica desse processo no Ensino Médio, ainda que seja possível traçar criticamente o escopo da reforma.

No entanto, com base nos impactos causados pelas mudanças estruturais impulsionadas pela expansão/acumulação do capital, é possível traçarmos algumas possibilidades nada animadoras relacionadas a esse processo recente, em particular, para o aluno da escola pública. Assim, ao retomarmos a crítica elaborada por Kuenzer (2017) em relação aos documentos que impulsionam a reforma do ensino no Brasil, a autora enfatiza que:

[...] a redução da formação comum a, no máximo, 1800 horas, a hierarquização das disciplinas e a escolha precoce por uma área especializada de estudos em um período em que o jovem está se preparando para fazer suas escolhas, para o que necessita ter o maior contato possível com as diferentes áreas. E o que é mais relevante: **a fragmentação passa a substituir a proposta de diretrizes anterior, cujo eixo era a integralidade da pessoa humana e, portanto, sua formação integral.** (KUENZER, 2017, p. 336, grifo nosso).

A partir dos estudos de Loureiro (2011), sobre a Escola Unitária de Antônio Gramsci, vemos o quanto a flexibilização do Ensino Médio se afasta de uma proposta de junção da teoria com a prática e da formação integral do sujeito. O autor apresenta-nos a inquietação de Gramsci com o ensino dual, daí a sua contribuição para o debate acerca da estruturação de uma escola que atenda às necessidades de formação integral dos indivíduos.

Na atualidade, observamos justamente a defesa do esvaziamento do conteúdo teórico em detrimento de habilidades práticas:

A prática é tomada como ponto de partida e de chegada do conhecimento, mas não na perspectiva materialista histórica, que supõe a reflexão teórica sobre a prática, levando a sínteses teóricas mais elaboradas, que, por sua vez, orientam práticas diferenciadas, de caráter transformador. **Aqui, a prática é tomada em seu sentido de atividade, destituída de caráter teórico.** (KUENZER, 2017, p. 345, grifo nosso).

As consequências da implantação desse modelo podem ser trágicas para a classe trabalhadora. Em perspectiva, a escola continuará a manter a sua função de mantenedora da hegemonia de classe. A instrumentalização do ensino, como tendência, resultará em uma formação útil para o mercado de emprego, porém com maiores obstáculos para que se desenvolvam as possibilidades de consciência em situações adversas, da resistência necessária com vistas à construção de uma escola dialeticamente assentada na busca do pensamento crítico,



ainda que a existência da instituição escolar dá-se sob a égide das relações de reprodução social do capital. É sobre esse tema que trataremos a seguir.

A NEGAÇÃO DA FORMAÇÃO INTELECTUAL DO SUJEITO FLEXÍVEL

Para que o processo toyotista de reestruturação flexível seja implantado com eficiência, faz-se necessária a adoção de novas práticas hegemônicas capazes de fomentar a submissão do sujeito à lógica expansiva do capital. Essa nova subalternidade implica criar novos mecanismos de controle capazes de combinar coerção e consentimento, a base mesmo da hegemonia política e cultural de novo tipo – aquela onde a subalterno converte-se em sujeito proativo, pois, a partir de agora, a subsunção do assalariado corporifica-se à figura do colaborador:

[...] a construção dessa eficiente forma de produção que não dispensa a ativa participação humana – um corpo de operários sempre dispostos – exige uma sofisticada gestão da força de trabalho, isto é, uma nova forma de **gerenciamento da subjetividade humana**. O processo de ‘conscientização dos operários’ – inculcar uma idéia de qualidade – requer a internalização da concepção administrativa de que os erros cometidos durante o trabalho devem ser descobertos na fonte. A introdução desse conceito exigirá como decorrência lógica a implantação da técnica de ‘rotação de tarefas’ em alguns casos e ‘enriquecimento de cargos’ em outros, ou seja, **a criação de trabalhadores multifuncionais (desespecializados)** e, fundamentalmente, **a construção de novas relações industriais nas quais esteja presente a coerção direta do mercado**. (SILVA, 2004, p. 157, grifo nosso).

Aqui, a formação escolar de um sujeito ativo, que sabe resolver problemas, portanto, é útil ao mercado. A constante adaptação e autonomia para resolução de problemas impõe-se como parte essencial do trabalho. De modo a acompanhar essa tendência, as mudanças no atual sistema de educação pública inspiram-se no corolário trazido pelo sistema de gestão de pessoal e organização do trabalho toyotista na produção e nos serviços. Como bem apontou Saviani (2013), o papel do ensino formal reafirma-se pela lógica em que procura preparar o sujeito para o ingresso no mercado de emprego.

O empenho em introduzir a “pedagogia das competências” nas escolas e nas empresas moveu-se para o intento de **ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo**. Por isso nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, **nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competência referidas a situações determinadas**. (SAVIANI, 2013, p. 437-438, grifo nosso).

Ao tomarmos como referência o exposto nessa passagem, temos que a escola se afasta da busca por uma formação com vistas ao desenvolvimento/aprimoramento intelectual dos formandos, pois precisa atender prioritariamente às demandas advindas do mercado de emprego. Na esteira dessa pragmática, o conteúdo do ensino ofertado implica na “formação” de indivíduos resignados que tendem a naturalizar teses como a da meritocracia, entre outras.



É o processo que Saviani (2013) descreveu como a implantação da “pedagogia corporativa”. A mesma lógica empresarial é agregada às escolas e o ensino tem seu caráter modificado. Por inserir a noção de “qualidade total” do toyotismo, a eficiência da educação passa a ser avaliada por seus resultados: formar alunos aptos. Conforme o autor supracitado, “[...] sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são os produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes.” (SAVIANI, 2013, p. 440). Nesse contexto de reestruturação do mundo do trabalho que estamos a discutir, o sujeito formado com base no corolário flexível converte-se no produto mais adequado para ocupar-se nos postos de trabalho disponíveis.

Trata-se de teses que conformam a nova hegemonia política e cultural contemporânea. Visto assim, o fracasso ou sucesso na vida, por exemplo, são determinados pelo esforço e pela dedicação individual. Vale ressaltarmos que tais pressupostos permeiam as análises que discorrem sobre as razões do sucesso escolar. Para Kuenzer (1995, p. 87, grifo nosso):

As formas de dividir e organizar o trabalho, com todas as estratégias utilizadas, ensinam ao trabalhador que ele é uma parte importante do trabalho coletivo, na qual ele não é apenas um fragmento sem significado que pode ser substituído a cada momento, mas **um elo vital na cadeia de esforços que recompõe a unidade**. Ele aprende a aceitar sua condição parcial e subalterna na divisão do trabalho, como **resultado natural de necessidades técnicas que ao final beneficiam igualmente a todos**; e mais, **aprende a justificar sua posição na hierarquização do trabalhador coletivo como resultante de sua própria incapacidade para o exercício de outros trabalhos**, notadamente os socialmente definidos como intelectuais. Por sua própria “incapacidade” ele é levado a compreender que é impossível a sua participação nas decisões sobre o trabalho que, em virtude de sua complexidade, deve ser planejado e controlado pelos especialistas. Em suma, **ele vai sendo educado para executar, obedecer sem discutir e cumprir eficientemente a parte que lhe cabe no processo coletivo de produção**.

Aqui encontramos um aspecto importante relativo à hegemonia do capital, do processo de naturalização das relações econômicas e sociais. Em vez de perceber a nossa sociedade como resultado de uma construção histórica da humanidade, o indivíduo a incorpora como uma forma natural de organização social, em que cada um é responsável por suas conquistas individuais. Assim, como tendência, responsabiliza-se totalmente por sua condição social e aceita resignadamente as condições de sua reprodução social subordinada.

Desse modo, particularmente no âmbito do ensino, ganha azo as teses defensoras da meritocracia, da convivência pacífica e do respeito às diferenças, porém naturaliza-se a ideia de que uns podem ser melhores do que os outros por seus esforços, estimulando assim a competitividade em diferentes esferas sociais.

Para Kuenzer (2017, p. 339, grifo nosso), a reforma do ensino com base na Lei nº 13.415/2017, propõe

[...] substituir a rigidez pela flexibilidade, à educação cabendo desenvolver competências que permitam aprender ao longo da vida, categoria central na pedagogia



da acumulação flexível, esse aligeiramento não se apresenta como relevante para os proponentes da nova Lei. **Se o trabalhador transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razões para investir em formação profissional especializada**, como já propunha o Banco Mundial como política para os países pobres desde a década de 1990: **a integração entre teoria e prática se dará ao longo das trajetórias de trabalho, secundarizando a formação escolar**, tanto de caráter geral como profissional.

Essa formação flexível tende a aprofundar a transitoriedade laboral por meio do aumento das taxas do *turn-over*, processo agravado com o aumento significativo dos índices de desemprego no país. Nesse caso, o aligeiramento e a redução dos conteúdos científicos nos currículos escolares atende ao aumento da demanda por uma força de trabalho precária do ponto de vista da instrução, porém adaptável ao novo mercado de emprego que excluirá aqueles que não se adaptarem a essas necessidades do capital.

Conforme se tem salientado, essas mudanças no ensino visam atender ao que preconiza o sistema de produção flexível de predominância toyotista. As “técnicas” fundadas no estímulo das habilidades e das competências preconizadas pelo “aprender a aprender” estimulam, a partir do âmbito escolar, o desenvolvimento do espírito de resiliência em face da necessidade de promover adaptações às novas formas de emulações sociais. Desse modo, a partir da educação, objetiva-se o desenvolvimento prévio de um conjunto de aptidões que, mais tarde, serão exigidos no emprego. Entre essas aptidões, está a capacidade de desenvolvimento do espírito de equipe de modo que todos possam se identificar, se engajar no cumprimento das metas produtivas, das perspectivas e dos planejamentos das empresas para “[...] a criação de um comportamento ‘aparentemente positivo’ dos trabalhadores em relação ao capital, ou seja, produzem determinado tipo de ‘identificação de classe operária’ com os destinos da empresa.” (SILVA, 2004, p. 167).

Na origem desse processo recente, mais especificamente em relação às mudanças na educação sugeridas por Delors (1997), observamos que o autor se afasta da ideia de formação integral do indivíduo. De forma sumária, parece-nos que essa modalidade de ensino fica relegada ao segundo plano.

Ao delinear o que considerava importante para as reformas da educação, de acordo com o relatório apresentado para a Unesco, Delors (1997) sugere um formato de ensino que prepare o indivíduo a aprender por si mesmo e a conviver de forma pacífica. Esse é um aspecto fundamental das reformas que precisa ser destacado na medida em que visa educar o sujeito de forma a adequar-se às necessidades do mercado de emprego, resignar-se em face dos aspectos negativos que esse processo implica para a educação/formação em sentido pleno.

Assim, de modo a reafirmar uma proposta educativa de ensino adequada à manutenção da hegemonia do capital em processo, as atuais propostas de reformulação da educação, como negação da formação omnilateral, ergue impeditivos que atuam como bloqueadores das possibilidades de desenvolvimento intelectual de trabalhadores flexíveis. Esse aspecto relevante encontra-se subsumido nas propostas de reformadores como Delors (1997), porém uma análise



mais detida é capaz de trazer à luz o fulcro dessas proposições. Como bem aponta Loureiro (2011, p. 19):

O desenvolvimento tecnológico exige trabalhadores educados para a dinâmica flexível da esfera produtiva; por outro lado, o desemprego estrutural e a acentuação da desigualdade socioeconômica reivindicam indivíduos educados para o trabalho precário e para a naturalização do quadro político vigente.

Ainda que a estratégia para a aplicação dessas reformas, por meio da BNCC, não esteja completamente definida e sua implementação implicará no surgimento de movimentos de resistência que atuarão como força de contra tendências a esse processo, o fato é que essas alterações trarão impactos na vida dos professores e da juventude que frequentam a escola pública. O corte na carga horária para formação em favor de um pragmatismo tecnicista assentado no notório saber constituiu importante elemento demonstrativo da recente negação da formação omnilateral.

Como tendência, a reforma ilustra o novo processo de precarização da educação com base no rebaixamento do conteúdo a ensinar. É isso que orienta as mudanças no sistema público de ensino, das clivagens que visa adequá-lo no sentido de fornecer uma força de trabalho condizente com as necessidades do mercado de emprego reestruturado, em detrimento da formação do indivíduo humano-genérico.

Contudo, o impulso histórico que confere movimento à sociedade sob a hegemonia do capital implica a conformação de processos contraditórios decorrentes justamente da sua natureza estrutural desigual, fundada na apropriação particular da riqueza socialmente produzida. A perenidade da sua lógica funcional reflete na construção de consensos que permitam o controle político da classe hegemônica, cujo exercício do poder exige coadunar coerção e consentimento. Nesse caso, a educação, na medida em que cumpre papel fundamental na esfera da reprodução social, contraditoriamente, constitui-se no espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas contra hegemônicas. (JESUS, 2005).

Em seu estudo recente, Fernandes (2019), ao debruçar-se sobre as reflexões desenvolvidas pelo teórico/militante Antônio Gramsci, salienta que “[...] é na própria sociedade que o homem encontrará elementos para a superação das contradições sociais, tendo a educação escolar como fator determinante para o recebimento dos conhecimentos necessários para sua ação transformadora.” (FERNANDES, 2019, p. 60).

Na guisa da análise, com vistas à apreensão do pensamento dialético de Gramsci, particularmente da esfera educativa, a considerar o seu potencial imanente de, pela via do pensamento crítico, aglutinar os segmentos subalternos na perspectiva da resistência contra hegemônica, destacamos que:

Segundo Gramsci, o Estado não se apresenta apenas como um aparato político-militar pelo qual a classe dominante organiza a coerção sobre o conjunto dos indivíduos, mas como um instrumento ampliado da dominação de classe que, além de deter o monopólio da repressão e da violência, é capaz de fazer valer os interesses dominantes



através do convencimento, da persuasão, da conquista do consentimento por parte dos dominados, para o que muito contribuem os organismos privados da sociedade civil – como as escolas, as igrejas, os sindicatos, os meios de comunicação de massa, etc. – na elaboração e difusão da ideologia burguesa. No entanto, tais “aparelhos privados” não podem ser identificados apenas como reprodutores do discurso dominante, pois em seu seio dá-se, mesmo que em escala reduzida, a mesma luta ideológica que se trava no conjunto da sociedade, podendo, portanto, haver tanto a difusão da ideologia dos “de cima” quanto a circulação de ideias e projetos que apostem em uma alternativa para os “de baixo”. (COSTA, 2012, p. 3 *apud* FERNANDES, 2019, p. 60).

Visto assim, o ambiente escolar não deve ser apreendido tão somente como espaço de “dominação”. Ao contrário, constitui-se em espaço onde as contradições sociais, sempre latentes, configuram-se em potência para o desenvolvimento de ações em prol de uma educação emancipadora que, no seu fazer, tendo como bússola a formação na perspectiva omnilateral, articule-se a um novo projeto societal em disputa.

Desse modo, as reformas atuais da educação e do ensino, ainda que representem um novo avanço do capital sobre o mundo do trabalho, não significam a superação, mas o acirramento em outros termos, das contradições estruturais que fundam a sociedade capitalista assentada em axiomas difusores de condutas egoísticas, da prevalência do individualismo em oposição à dialética que apreende em uma mesma esfera a individualidade e a necessidade social, conforme os pressupostos históricos e sociais analisados na obra *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*, de Newton Duarte (1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste artigo, procuramos relacionar a reestruturação do processo produtivo à exigência imposta pela lógica estrutural/expansiva do capital. Assim, temos que a característica flexível do sistema de gestão e de produção assentado no toyotismo, como contrapondo o rigoroso modelo taylorista/fordista do período anterior, se caracteriza pela flexibilização da produção por meio da adoção do processo *Just in Time*, cujo objetivo consiste em organizar a produção a partir do atendimento da demanda do mercado de consumo, da busca em reduzir ao limite os desperdícios com estoques de materiais e equipamento e do excesso de força de trabalho.

A principal mudança em relação ao trabalhador diz respeito à perda de utilidade da especialização, desfazendo com isso a necessidade de formação específica, conforme o rol das profissões típicas do taylorista/fordista. Agora a força de trabalho deve adequar-se de modo a aprender todos os processos da sua célula e mudar de posto a depender do fluxo na produção.

Contudo, não é somente a organização física do trabalho, o *layout* da produção que se modifica, o toyotismo implica interferir na subjetividade do trabalhador, uma exigência para que este se mantenha em constante vigilância e tenha autonomia para resolver os problemas do



processo produtivo assim que eles surgirem, ao mesmo tempo que devem contribuir para o constante aperfeiçoamento do trabalho.

Ao considerarmos a relevância da educação como mecanismo de reprodução social indispensável para a consolidação da hegemonia capitalista na produção, temos que a educação reproduz as características do sistema produtivo, daí que se exige dela o cumprimento de um duplo papel: 1-) formar o indivíduo com as características necessárias para inserção imediata no mercado de emprego; 2-) naturalizar o processo de subalternização da educação e do ensino às necessidades da produção, e em detrimento da formação do indivíduo humano genérico.

Essa tendência social permeia as teses que advogam em favor das atuais propostas de reforma da educação do Brasil, recentemente aprovadas. A Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular visam implantar justamente a flexibilização do ensino ao conceder maior autonomia para que o aluno possa complementar sua formação básica por meio do itinerário formativo escolhido. Nessas propostas, encontra-se subsumida a falsa ideia de que o indivíduo exerce a sua autonomia nas escolhas da capacitação de suas competências, podendo optar pela área de conhecimento que melhor se adaptar.

De modo geral, ao analisarmos as características do processo produtivo e as novas propostas para a educação, percebemos, de plano, a existência dessa relação dependente. Isso significa que, apesar dos discursos sobre os benefícios dessas mudanças para o indivíduo, a real preocupação consiste em atender à demanda do mercado de emprego que exige uma força de trabalho mais adequada à flexibilidade física e subjetiva do assalariado. Como consequência, observa-se o esvaziamento de conteúdo científico em detrimento de conhecimentos tácitos, o indivíduo executa sem pensar ou dominar os conhecimentos teóricos que mobilizam seu agir.

Tal qual dissemos anteriormente, ainda não está clara a forma de implantação das mudanças recentemente aprovadas para a educação. Todavia, ao analisarmos o teor dos documentos como a BNCC, verificamos um quadro adverso para a formação/ensino daqueles que vivem da venda da sua força de trabalho, para aqueles que frequentam a escola pública. Daí a necessidade dos estudos que objetivam compreender criticamente a essência das reformas na expectativa de contribuir para a construção de resistências capazes de atuar como força de contra tendência ao processo de reforma educacional em curso no país.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 nov. 2019.



BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis Nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

DELORS, J. (org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, MEC-Unesco, 1997.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1999.

FERNANDES, C. M. S. **Formação docente e educação**: os limites do Ensino Técnico do Instituto Federal do Paraná. 2019. 151 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2019.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. de F. Interfaces entre políticas educacionais, práticas pedagógicas e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 55-66, jan./jun. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.6i1.0005>.

JESUS, A. T. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. Campinas: Autores Associados, 2005.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica**. As relações de produção e educação do trabalhador. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.

LOUREIRO, B. Escola unitária e hegemonia: a indissociabilidade entre educação e política no pensamento de Antonio Gramsci. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 15, n. 1, p. 13-21, jan./abr. 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

NAVILLE, P. **Teoria da orientação profissional**. São Paulo: Editorial Estampa, 1975.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, F. L. G. e. **A fábrica como agência educativa**. Araraquara: Laboratório Editorial/FCL/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.



Notas

¹Doutorado em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professor da Universidade Estadual do Paraná – Campus Paranavaí (UNESPAR). Contato: renanbandeirante@gmail.com.

²Mestrado em Ensino pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Professora da Faculdade de Tecnologia e Ciência do Norte do Paraná (UNIFATECIE). Contato: karlacprudente@hotmail.com.

³ Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Contato: larissa_srib@hotmail.com.