

A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR NO CONTEXTO DA RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO, DA PRODUÇÃO E DOS MECANISMOS DE MEDIAÇÃO DO CONFLITO DE CLASSE

JOSÉ DOS SANTOS SOUZA¹

Resumo

O artigo aborda o contexto atual da política de formação profissional no Brasil. Parte da consideração de que as reformas atuais na Educação Profissional são determinadas pela recomposição burguesa para restabelecer suas bases de acumulação capital corroídas pela crise estrutural do capitalismo. Nesse aspecto, aponta que a Educação Profissional assume dupla função: gerar capital humano necessário ao aumento de produtividade e competitividade das empresas e construir o consenso em torno da naturalização das condições excludentes do mercado de trabalho e da individualização da responsabilidade pelo mérito ou fracasso do trabalhador no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Trabalho e educação. Educação Profissional. Política educacional.

Abstract

WORKER'S FORMATION IN THE CONTEXT OF RECONFIGURATION OF BOTH WORK AND PRODUCTION AS WELL AS OF CLASS CONFLICT MEDIATION MECHANISMS

The article addresses the current context of vocational training policy in Brazil. It departs from the consideration that the current reforms in vocational training are determined by bourgeois recomposition in order to restore their accumulation bases eroded by the structural crisis of capitalism. In this respect, the article points out that vocational training takes a dual role: on the one hand, to generate human capital necessary to increase productivity and competitiveness of businesses, on the other hand, to build consensus around the naturalization of both exclusionary conditions of the labor market and the individualization of responsibility for the worker's either merit or failure in the labor market.

Keywords: Work and Education. Professional Education. Educational policy.

1 Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (1991), mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1998), doutorado em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (2005) e Pós-Doutorado em Ciências Sociais na Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Atualmente é professor de Economia Política da Educação e de Política Educacional do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, onde ministra disciplinas no Curso de Graduação em Pedagogia e no Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. É líder do Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS) e tem experiência na área de Educação, com ênfase em Economia Política da Educação e em Política Educacional. Atua principalmente nas seguintes áreas: trabalho e educação; educação profissional; e gestão educacional.

Para melhor apreensão da formação do trabalhador no contexto da recomposição burguesa vivida na contemporaneidade, resgataremos alguns aspectos teóricos que norteiam diferentes discursos acerca da formação para o trabalho a partir dos anos de 1990. Para isso, tomamos como referência analítica a teoria da práxis material em Marx (1970, 1994, s/d; MARX; ENGELS, 1989) e seus pressupostos: 1) o trabalho como categoria central e determinante do processo histórico; 2) o trabalho como possibilidade de emancipação e desenvolvimento das potencialidades humanas; e 3) a possibilidade de superação da alienação do trabalho por meio da construção de uma nova hegemonia, fundada na conscientização de classe e na luta pela superação das relações sociais de produção capitalista.

1 Referências teóricas preliminares

O ritmo e a direção do desenvolvimento dos sistemas educacionais no mundo contemporâneo são determinados pelo nível de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção, assim como pelo nível de alargamento dos mecanismos de controle social das decisões estatais. Tais fatores, na atualidade, têm se consubstanciado no impacto econômico e político-social da aplicação da ciência e da tecnologia nos processos produtivos.

Nesse contexto, a educação profissional tem se constituído em uma ação de caráter técnico e político inerente ao processo de ampliação da maquinaria e de reconfiguração dos mecanismos de mediação do conflito de classe. Entretanto, o estágio atual de desenvolvimento científico e tecnológico nos remete à consideração de dois aspectos: formação profissional, em sentido *lato*, e formação profissional, em sentido *stricto*. No primeiro aspecto, a formação profissional refere-se às ações educativas que visam à conformação técnica, política e cultural da força de trabalho às necessidades da civilização urbano-industrial, presididas pela lógica científica da organização do trabalho e das relações de produção. Nessa perspectiva, formação profissional identifica-se com escolarização, que,

à medida que se amplia e se aprofunda a organização científica do trabalho e da vida, requer um patamar sempre mais complexo da capacidade de abstração do conjunto da força de trabalho, quer ela realize tarefas simples ou complexas no mundo da produção ou assuma responsabilidades sócio-político-culturais na organização do seu cotidiano (NEVES, 1997, p. 23).

A partir dessa consideração, o termo “educação básica” faz referência ao sentido *lato* da formação para o trabalho, ou seja, faz referência à socialização da capacidade de produção do conhecimento científico e tecnológico

minimamente necessário ao nível de racionalização do trabalho na indústria e à complexidade da vida contemporânea por intermédio da escola.²

Já no sentido *stricto*, formação profissional no mundo contemporâneo refere-se a um ramo do sistema educacional destinado à atualização técnico-política e cultural permanente da força de trabalho escolarizada, após o seu engajamento potencial ou efetivo no mundo da produção. Seu principal objetivo é criar aptidões para o trabalho na sociedade urbano-industrial, criar as competências necessárias para o regime de acumulação vigente. Nesse aspecto, formação profissional identifica-se com ensino técnico-profissionalizante ou, conforme o discurso oficial, educação profissional.

Assim, o termo “educação profissional” faz referência ao sentido *stricto* da formação para o trabalho, ou seja, faz referência à atualização permanente da força de trabalho escolarizada para o domínio de aptidões técnico-produtivas adequadas ao nível de racionalização do trabalho na indústria contemporânea e ao nível de desenvolvimento das relações sociais e políticas de uma sociedade determinada.³

Tal concepção afina-se com o ideal de formação da classe trabalhadora para o domínio do conhecimento técnico-científico e filosófico socialmente acumulado para sua aplicação diretamente produtiva, através do processo trabalho. Ao ampliar-se a concepção de formação para o trabalho, esta passa a ser vista como uma prática corrente do mundo contemporâneo, que engloba desde a escolarização básica até ações educativas voltadas para o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, que se dá tanto no âmbito da escola regular quanto no âmbito das instituições de ensino profissionalizante ou mesmo das empresas, recolocando na pauta a velha e contraditória dicotomia entre educação profissional e escolarização, entre trabalho e educação.

Porém, considerando que o conflito capital/trabalho se materializa inclusive na concepção e na política de Educação Básica e de Educação Profissional, é possível evidenciar dois projetos distintos na sociedade contemporânea, um da ótica do capital e outro da ótica do trabalho, sendo que ambos têm como pressuposto a aplicação da ciência e da tecnologia no processo de produção.⁴ De acordo com o projeto de formação humana construído no contexto da organização e luta dos trabalhadores contra o capital, que aqui denominamos

2 Tal concepção se confirma, inclusive, no texto da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), quando trata das finalidades da Educação Básica: “Art. 22 A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Vale observar que, no projeto aprovado na Câmara de Deputados, tal vínculo com o trabalho também era atribuído à Educação Básica, demonstrando o nível de consenso acerca da questão.

3 O termo “Educação Profissional” é aqui utilizado para se referir à formação profissional em sentido *stricto*, devido ao fato de ser esse o termo utilizado na atual LDB (Lei nº 9.394/96). Veja: “Art. 39 A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.” (BRASIL, 1996).

4 Esses dois projetos foram bem evidenciados na disputa eleitoral para a Presidência da República em 1994 e em

de “a ótica do trabalho”,⁵ as exigências de formação e atualização da força de trabalho previamente escolarizada, decorrentes do avanço do patamar científico e tecnológico das sociedades contemporâneas, traduzem-se num tipo de escolarização que engloba desde as habilidades técnicas necessárias ao domínio dos novos conteúdos do trabalho até os conhecimentos teóricos que favoreçam a compreensão do processo de trabalho em seu conjunto, englobando, numa perspectiva unitária, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.⁶

Na ótica do trabalho, portanto, a Educação Profissional seria um ramo da educação escolar, de natureza técnico-científica, espaço privilegiado para o aumento da capacidade produtora de ciência e de tecnologia. As proposições mais avançadas do movimento sindical para a Educação Profissional (SOUZA, 2009) na atualidade impõem como objetivos, seja no âmbito da Educação Básica, seja no da Educação Profissional, o seguinte: identificar os princípios que presidem a relação ativa entre homem e natureza e a relação orgânica entre o indivíduo e os outros indivíduos ao longo da história da humanidade; apreender os fundamentos e os conteúdos do trabalho em determinado padrão de desenvolvimento científico e tecnológico da produção em nível internacional, de modo a intervir autonomamente nesse processo; e solidificar uma consciência moral que atenda aos objetivos éticos de solidariedade e participação cidadã.⁷ De acordo com essa concepção, as reivindicações para a universalização da Educação Básica e das oportunidades de Educação Profissional visam ao aumento da produtividade industrial para maior qualidade de vida da população em geral, por meio do aumento do nível educacional de base científica e tecnológica do conjunto da população, diminuição da jornada de trabalho, aumento do tempo livre do trabalhador, garantia de acesso a bens e mercadorias indispensáveis à

1998 (Ver: SOUZA, 1999; CUNHA, 1995). No campo sindical, por exemplo, esses dois projetos têm assim se consubstanciado: enquanto uma parcela do sindicalismo, representada pela CUT, vem disputando com o empresariado a hegemonia da sociedade, uma outra, representada pela Força Sindical, vem compondo com o empresariado nacional e o governo um bloco de parceria inspirado na colaboração de classes (Ver: SOUZA, 2000).

5 Acerca desse projeto educativo a que nos referimos, trata-se da formação politécnica, omnilateral, numa perspectiva da teoria da práxis material, portanto um projeto pedagógico na perspectiva de uma escola unitária, justamente porque unifica formação teórica e formação prática; ciência e vida; trabalho intelectual e trabalho manual; formação geral básica e formação técnica profissional. Acerca dessa perspectiva pedagógica, é oportuno consultar Marx e Engels (2011), Gramsci (2000b), Manacorda (2010, 2013), Nosella (2004) e Souza (2002).

6 Ramos (2003, 2004) busca explicitar essa visão unitária do trabalho, ciência, tecnologia e cultura, embora o faça na condição de Diretora de Ensino Médio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec) do Ministério da Educação (MEC), no início do governo Lula da Silva. Obviamente, tais proposições, vindas de alguém nessa condição, só poderiam estar permeadas de contradições, uma vez que tal proposição se estruturava sem articulação clara com um projeto contundente de superação da sociabilidade do capital. Ao contrário, amparava-se na perspectiva de possibilidade de avanços dessa proposta nos limites da valorização do capital. Nessa mesma perspectiva, poderíamos ainda citar o trabalho de Moura (2012).

7 Essa formulação está muito mais evidenciada nas resoluções dos congressos e plenárias nacionais da Central Única dos Trabalhadores (CUT) ocorridas em 1991 e 1994. Entretanto, essa central sindical praticamente abandonou esse projeto educativo a partir da segunda metade dos anos 1990 (Cf.: SOUZA, 2009).

dignidade da vida humana.

Embora parta dos mesmos pressupostos da ótica do trabalho, na ótica do capital⁸ a educação profissional não assume caráter igualmente unitário. Embora seja impossível para as relações sociais de produção capitalista a radicalização da dicotomia entre teoria e prática no processo produtivo e de ciência e vida nas relações de produção, devido ao atual patamar de desenvolvimento das forças produtivas e da socialização da política, a ótica do capital procura impor limites à classe trabalhadora através da socialização desigual do conhecimento científico e tecnológico. Para isso, impõe objetivos diferenciados para a Educação Profissional, seja no âmbito da escola básica, seja das instituições de ensino profissional. Para uma ampla parcela da força de trabalho, prevê a conformação técnica e a conformação ética e moral, capacitando-a para adaptar ou operar produtivamente as tecnologias produzidas; para outra parcela mínima da força de trabalho, prevalecem os objetivos voltados para o domínio dos fundamentos e dos conteúdos do trabalho em determinado padrão de desenvolvimento científico e tecnológico da produção.

Talvez um elemento novo que se soma a essa caracterização da Educação Profissional segundo a ótica do capital seja a necessidade, decorrente da diminuição do trabalho vivo proporcionada pela inserção cada vez mais intensa de ciência e tecnologia nos processos produtivos, de (con)formar um imenso contingente de trabalhadores para encarar com naturalidade o caráter excludente do mercado de trabalho. Nesse aspecto, a Educação Profissional exerce papel formativo importante, na medida em que se institui não necessariamente como formação técnica profissional propriamente dita, mas como pedagogia política necessária à construção do consenso em torno de ideias como: “empregabilidade”, “empreendedorismo”, “protagonismo social”, “desenvolvimento sustentável”, “arranjos produtivos locais” e “economia solidária”. Nesse aspecto, mesmo quando é precária a ponto de não garantir apropriação de conhecimento técnico operacional suficiente para a ocupação de um posto de trabalho, pelo menos conforma ética e moralmente esses trabalhadores excluídos, preparando-os para encarar com naturalidade tal exclusão e buscar, por conta própria, sem responsabilizar o Estado, condições de sobrevivência, seja por iniciativas empreendedoras em forma de microempresariamento, de cooperativismo ou mesmo de trabalho informal.

De qualquer modo, de acordo com a ótica do capital, a Educação Profissional baseia-se na distinção entre formação para o trabalho manual, para a grande massa de trabalhadores, e formação para o trabalho intelectual, para

8 O que denominamos aqui de “a ótica do capital” é a perspectiva historicamente delineada pela ação empresarial intermediada pelo Estado para a formação do capital humano necessário para garantir a produtividade e a competitividade das empresas no contexto da sociabilidade burguesa.

uma elite privilegiada. No entanto, para ambas as parcelas da força de trabalho, a Educação Profissional tem como objetivo a constituição de um novo tipo de cidadão voltado para o mercado, quer como sujeito empreendedor, quer simplesmente como sujeito de consumo. Nessa perspectiva, a formação profissional vem atender aos mecanismos sociais e políticos da reprodução das relações sociais fundadas na estrutura de dominação de classe.

Na ótica do capital, portanto, está implícito um modelo de desenvolvimento em que as reivindicações para a universalização da Educação Básica e para o desenvolvimento do ensino profissional visam ao aumento da produtividade industrial para a valorização do capital.

Não obstante, tanto os sujeitos coletivos da ótica do capital quanto os da ótica do trabalho partem do pressuposto da aplicação diretamente produtiva da ciência e da tecnologia na organização do trabalho e da vida social no mundo contemporâneo. No entanto, “a explicitação dos dois projetos de sociedade, em disputa pela hegemonia na atualidade brasileira, põe em evidência as diferenças existentes entre a proposta de educação pública e gratuita com qualidade para todos em todos os níveis e a proposta de Educação Básica de qualidade para a competitividade industrial” (NEVES, 1995, p. 114).

No Brasil atual, o projeto de sociedade da ótica do capital tem atribuído à educação o papel de formação e qualificação da força de trabalho com base em um patamar mais avançado de uso diretamente produtivo da ciência e da tecnologia no trabalho e na vida urbano-industrial, com vistas à garantia de maior produtividade e qualidade das empresas como diferencial de competitividade no mercado dito globalizado. Para isso, tem sido obrigada a explicitar os vínculos da educação com o mundo do trabalho dentro dos limites impostos pela valorização do capital no atual patamar de desenvolvimento do capital. Assim, embora a redefinição da política educacional brasileira nos anos de 1990 não esteja voltada para a garantia da qualidade de vida, não podemos negar que ela tem aberto novas possibilidades para a emancipação da classe trabalhadora, na medida em que pressupõe a universalização da Educação Básica, a diminuição da dicotomia entre teoria e prática, trabalho e educação, ciência e vida, bem como pressupõe maior socialização da política obtida pela redefinição da ação do bloco no poder em busca do consenso junto às massas em torno de seu projeto de sociedade como forma de manutenção da hegemonia.

Por outro lado, o projeto de sociedade da ótica do trabalho ainda hoje não concebe a educação escolar enquanto formação e qualificação da força de trabalho, sob o paradigma da concepção ampliada da formação profissional. Isso fica evidente na medida em que a organização e luta dos trabalhadores não explicitam os vínculos da formação geral básica com o “mundo do trabalho”, frequentemente tratando a Educação Básica de forma desvinculada da Educação

Profissional.⁹ O maior vínculo verificado até o momento presente tem se consubstanciado na proposta dos Centros Públicos de Formação Profissional, que consiste na luta pela oferta de ensino profissionalizante por instituições públicas sob o controle dos trabalhadores e na oferta de cursos profissionalizantes promovidos pela CUT com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), com vistas à garantia de emprego e renda. Ainda assim, essas ações não apresentam clareza no reconhecimento da unidade entre a Educação Básica e Educação Profissional enquanto luta pela superação da dicotomia entre teoria e prática, ciência e vida, trabalho e educação, com vistas à formação *omnilateral* do trabalhador.

2 Crise do capital e recomposição burguesa

Desde o final dos anos de 1960, a ordem burguesa de produção e reprodução social da vida material vive uma de suas mais complexas crises de acumulação de capital, determinada pelo esgotamento do modelo de desenvolvimento taylorista/fordista. Longe de ser mais uma de suas crises cíclicas, esse contexto evidencia que é a própria ordem do capital que está em crise, ou seja, trata-se de uma crise estrutural da sociabilidade burguesa. Dessa crise decorre o processo de reestruturação produtiva, o que tem provocado desindustrialização, desemprego estrutural, intensificação da precariedade do trabalho, desregulamentação de direitos trabalhistas e flexibilização das relações de produção. Diversos estudiosos têm se debruçado sobre essas mudanças, em busca de interpretá-las, e todos corroboram a tese da crise estrutural do capital. Dentre eles, podemos citar: Mézáros (2002), Hobsbawn (2008), Harvey (1992), Chesnais (1996), Anderson (1995), Antunes (2000, 2004, 2006) e Alves (2000).

De forma intrínseca a essas mudanças no campo estrutural, mudanças significativas também ocorreram no campo superestrutural, que se materializaram na hegemonia do modelo neoliberal de regulação social minimamente suavizado pela Terceira Via, o que implicou a redefinição do papel do Estado e de sua relação com a sociedade civil. A “marca registrada” desse modelo de regulação social é a crítica ferrenha ao modelo do *Welfare State* e a apologia ao Estado Mínimo e ao “protagonismo social” como atributo dos sujeitos individuais e coletivos que compõem a sociedade civil. Seus principais efeitos são a racionalização de gastos públicos com políticas sociais, implementação de parcerias entre instituições públicas e privadas para tratamento

9 Ver, por exemplo, as proposições da CUT para a Educação Básica e para a Educação Profissional nas resoluções de congressos e plenárias nacionais realizadas a partir de 1994. A tendência tem sido tratar esses dois campos da formação da classe trabalhadora cada vez mais como políticas distintas, com objetivos e metas diferenciados (Cf.: SOUZA, 2009).

das questões socioeconômicas e reconfiguração dos mecanismos de mediação do conflito de classes. O resultado mais evidente até agora é o ofuscamento dos reais determinantes do desemprego estrutural, da intensificação da precariedade do trabalho e da exclusão social. Para a compreensão dessas mudanças superestruturais, amparamo-nos na teoria de Gramsci (1989a, 1989b, 1991, 1999, 2000a, 2000b, 2001), Coutinho (1992, 1994, 2000) e Neves (1999, 2005).

O processo recente de avanço científico e tecnológico na sociedade de classes e seu impacto nos processos de trabalho e de produção não pode ser explicado simplesmente como uma revolução científica e tecnológica, mas sim uma revolução no (e não do) industrialismo como alternativa do capital para conservar suas bases de acumulação no século XXI,¹⁰ afinal a ciência e a tecnologia são muito mais a materialização das relações de produção do que força produtiva em si. Isso porque elas condensam a contradição fundamental da relação capital/trabalho: a extração de mais-valia – justamente o que lhe dá sentido. A sua identificação como força produtiva – conforme lhes é frequentemente atribuída, até mesmo por alguns marxistas – contribui incontestavelmente para sua fetichização, obscurecendo ainda mais seu papel determinante na extração de mais-valia relativa (KATZ, 1996b).

Assim, o que permeia as transformações ocorridas no mundo do trabalho e da produção desde o final do século passado é o conflito de classe (DIAS, 1996; KATZ, 1996a, 1996b; COGGIOLA, 1996). Logo, essas transformações são, ao mesmo tempo, determinantes e determinadas pela correlação de forças políticas na sociedade. Por isso, elas não ocorrem senão mediante a alteração do metabolismo social, evento este que significa um novo tipo de conformação das camadas subalternas sob-renovados mecanismos de mediação do conflito de classe – um novo industrialismo. Esse novo industrialismo – o qual muitos autores vêm denominando de regime de acumulação flexível – não é algo verdadeiramente novo, já que a flexibilização é uma característica histórico-ontológica das condições de produção capitalista, assim como também o é a inserção cada vez maior de ciência e tecnologia nos processos de trabalho e de produção. Alves (2000, p. 23), inclusive, recorda-nos os ensinamentos de Marx ao afirmar que “um dos traços ontológicos do capital é a sua notável capacidade em ‘desmanchar tudo que é sólido’, revolucionar, de modo constante, as condições de produção e reprodução; pôr – e repor – novos patamares de mobilidade do processo de valorização nos seus vários aspectos”. Afinal, em que consiste o novo patamar histórico da flexibilidade no novo industrialismo?

10 Um debate interessante sobre a distinção entre a visão marxista e a visão economicista desse processo pode ser consultado em: Katz (1996a, 1996b), Coggiola (1996) e Dias (1996).

A nova manifestação da categoria “flexibilidade” é uma realidade histórica e política de novo tipo, justamente pelo seu caráter descontínuo, no interior de uma continuidade plena, ou seja,

o que torna a nova manifestação da categoria de flexibilidade algo essencialmente novo, em termos qualitativos, é sua vinculação estrutural ao estágio, também recente, do desenvolvimento capitalista: a mundialização do capital. O predomínio da financeirização sob o capitalismo mundial tende a incrementar a velocidade, intensidade e amplitude do ser-precisamente-assim do capital, propiciando um salto qualitativo em seu potencial ofensivo sobre o trabalho assalariado, fomentando a sua ‘robustez ontológica’. O capitalismo mundial sob a dominância financeira, a mundialização do capital, tende a promover a perpétua sublevação das condições de produção (e reprodução) das mercadorias. Por conseguinte, incrementa-se o poder das corporações transnacionais, verdadeiros ‘agentes’ do capital em geral. São elas que tendem a impulsionar o novo modo de acumulação do capital – a ‘acumulação flexível’ (ALVES, 2000, p. 26).

É justamente o atual patamar de desenvolvimento das forças produtivas e as conquistas da classe trabalhadora o que tem demandado a flexibilização da força de trabalho e de suas formas de gestão. Para garantir suas condições de acumulação, o capital passa a implementar medidas de gestão do trabalho e da produção, no sentido de proporcionar maior maleabilidade aos processos produtivos, aumentar a capacidade de adaptação da força de trabalho conforme a necessidade, criar nela a disposição para ceder a mudanças de circunstâncias. Desse modo, o capital passa a dispor de múltiplos usos da capacidade de trabalho, desenvolve a multifuncionalidade ou a polivalência do trabalhador. Esses atributos, que antes não faziam parte das preocupações tayloristas-fordistas, hoje passam a ser pré-requisitos indispensáveis. Além de proporcionarem ao capital maior mobilidade da força de trabalho, tornando-a apta a ser deslocada para postos, máquinas, funções e setores diversos, esses requisitos também favorecem a ampla utilização das potencialidades do trabalhador, intensificando seu trabalho.

Além da flexibilização da força de trabalho em si, as empresas capitalistas também têm implementado ações no sentido de flexibilizar as formas de organização do trabalho e gestão da produção. Com a preocupação de tornar o processo de produção versátil e integrado, capaz de dar respostas rápidas às demandas do mercado, as empresas capitalistas passam a adotar formas flexíveis de organização do trabalho como elemento propulsor da cadeia produtiva. Essa flexibilização acarreta maior capacidade de adaptação das empresas às demandas do mercado, graças à introdução da microeletrônica e da informática no processo de trabalho e de produção. Tais transformações na organização do

trabalho carregam em seu bojo uma nova cultura organizacional para dar suporte ideológico à redefinição da forma de organização e gestão da força de trabalho – a gestão da qualidade total, no setor privado, e o gerencialismo, no setor público. Novos conceitos relacionados ao processo produtivo, organização do trabalho e qualificação do trabalhador surgem como elementos-chave para garantir os saltos de produtividade e competitividade perseguidos pelo capital.

Distintamente do que se tem propagado na literatura menos atenta da sociologia do trabalho, esse processo de flexibilização do trabalho e da produção é muito mais que mera propagação de um modelo de gestão do trabalho e da produção. A universalização dos fundamentos desse modelo de produção constitui, na atualidade, o surgimento de uma nova lógica de produção de mercadorias, de novos princípios de gestão da produção capitalista, de gestão da força de trabalho, cujo valor universal é constituir uma nova hegemonia do capital na produção, capaz de produzir condições renovadas de subsunção real do trabalho ao capital. O toyotismo, como referência privilegiada dessa nova lógica de produção, “é um estágio superior de racionalização do trabalho, que não rompe, a rigor, com a lógica do taylorismo-fordismo” (ALVES, 2000, p. 31). Nesse sentido, seria o que poderíamos até denominar de “neofordismo”.

Devemos considerar que um dos elementos distintivos do toyotismo em relação ao fordismo é o salto qualitativo que ele proporciona na captura da subjetividade operária pela lógica do capital (ALVES, 2000). Os princípios (e técnicas) organizacionais do toyotismo são capazes de garantir, em maior ou menor proporção, a constituição de uma nova subjetividade operária, capaz de promover uma nova via de racionalização do trabalho. Nesse aspecto, a experiência do toyotismo atende perfeitamente às necessidades da acumulação do capital no contexto do novo industrialismo, ao mesmo tempo que se ajusta à sua nova base técnica da produção, sendo capaz de desenvolver suas plenas potencialidades de flexibilidade e de manipulação da subjetividade operária (ALVES, 2000). A originalidade do toyotismo consiste exatamente na sua capacidade de articular a continuidade da racionalização do trabalho, intrínseca ao taylorismo-fordismo, com as novas necessidades de acumulação capitalista, superando, no sentido dialético (superar conservando), alguns aspectos predominantes da gestão da produção inspirada no modelo de produção massificada e nas formas rígidas de trabalho. Ao mesmo tempo que significa “ruptura” com a lógica taylorista-fordista, o toyotismo significa também continuidade no aperfeiçoamento da forma de acumulação do capital.

É no contexto de desenvolvimento da nova base técnica da produção e de mundialização do capital que a cultura organizacional do toyotismo encontrará o solo fértil adequado às necessidades técnicas do novo industrialismo em gestação, pois o avanço das iniciativas organizacionais de envolvimento do

trabalhador, a captura da subjetividade operária e a inserção engajada dos trabalhadores no processo produtivo (a autorracionalização operária) constituem os ingredientes indispensáveis para a atual recomposição das bases de acumulação do capital. Talvez por isso Alves aponte a vigência da “manipulação” do consentimento operário como uma característica central do toyotismo, materializada em um conjunto de inovações organizacionais e institucionais no mundo da produção que permitem “superar” os limites postos pelo taylorismo-fordismo. É nesse sentido que o toyotismo, para Alves,

é um novo tipo de ofensiva do capital na produção que reconstitui as práticas tayloristas e fordistas na perspectiva do que poderíamos denominar uma *captura da subjetividade operária pela produção do capital*. É uma via de racionalização do trabalho que instaura uma solução diferente – que, a rigor, não deixa de ser a mesma, mais que na dimensão subjetiva é outra – da experimentada por Taylor e Ford, para desenvolver, nas novas condições do capitalismo mundial, um dos problemas estruturais da produção de mercadorias: o consentimento operário (ou de como romper a resistência operária à sanha de valorização do capital, no plano da produção) (ALVES, 2000, p. 38-39, grifo do autor).

Embora o taylorismo-fordismo tivesse instaurado uma sociedade “racionalizada”, sua universalização não foi capaz de incorporar a subjetividade operária à racionalidade capitalista na produção, conforme o toyotismo, por meio dos mecanismos de conquista do comprometimento operário, tem sido capaz de fazer no momento atual. Enquanto o taylorismo-fordismo manteve o nexos da hegemonia do capital no âmbito externo à produção, por meio da intervenção estatal na mediação do conflito capital/trabalho, o toyotismo traz para o “chão-de-fábrica” o nexos da hegemonia do capital, recompondo, a partir daí, a articulação entre consentimento operário e controle do trabalho.¹¹ Isso só é possível devido à sua capacidade de capturar a subjetividade operária, inaugurando um novo patamar da subsunção do trabalho ao capital, e devido à reconfiguração das condições superestruturais do cotidiano social, caracterizada pelas alterações significativas dos mecanismos de mediação do conflito de classe, permeada pela ideologia do Estado mínimo e pautada em estratégias de persuasão em detrimento das de coerção. Desse modo, o capital tem conquistado o consentimento ativo das massas trabalhadoras em um contexto complexo de

11 Para Alves (2000, p. 40), “o toyotismo restringe o nexos da hegemonia do capital à produção”. Talvez o autor tenha exagerado ao dizer que os mecanismos de manutenção da hegemonia do capital ficam restritos ao “chão-de-fábrica”. Entretanto, somos obrigados a reconhecer que, hoje, conforme já mencionamos anteriormente, o cotidiano da empresa capitalista se tornou um espaço significativo de articulação entre consentimento operário e controle do trabalho, na medida em que traz para o interior da administração capitalista mecanismos renovados de mediação do conflito de classe, tipicamente utilizados na relação entre Estado e sociedade civil.

relações de poder, que combina ampliação dos mecanismos de controle social sobre as decisões estatais com esvaziamento da aparelhagem estatal como instância promotora do bem-estar social, com flexibilização de direitos trabalhistas e com ataques diretos à organização e luta dos trabalhadores.

A formação/qualificação profissional e social surge nesse contexto como uma demanda objetiva da valorização do capital. De um lado, servindo de instrumento de formação de um exército industrial de reserva de novo tipo – diferente daquele que alimentava a produção fordista. De outro, servindo de espaço de conformação ético-política da classe trabalhadora na nova dinâmica das relações de poder na sociedade, onde os aparelhos privados de hegemonia assumem, na condição de parceiros do Estado, o compromisso de promoção do desenvolvimento social e econômico fundado na ideologia do consenso entre diferentes interesses em conflito.

Essa interpretação da realidade atual tem como fundamento a ideia de que, na relação Estado/sociedade civil, o próprio Estado é a condensação material de relações de forças políticas entre as classes e frações de classes, que têm como terreno prévio tanto os aparelhos privados de hegemonia como os aparelhos de Estado (POULANTZAS, 1985). As políticas sociais, bem como o conjunto de políticas públicas, ganham assim um sentido renovado, passando a ser concebidas como portadoras de um conteúdo eminentemente dialético. Nesse sentido, a esfera pública tem por tarefa criar medidas, tendo como pressupostos as diversas necessidades da reprodução social, em todos os sentidos, ou seja, garantir as necessidades da produção social da vida material. A relação dessa esfera pública, assim constituída, com a democracia representativa comporta uma verdadeira transformação das relações entre as classes sociais (OLIVEIRA, 1988).

Essa releitura nos remete à consideração de que, além da expansão do consumo e do investimento, verifica-se também hoje um avanço da participação das classes trabalhadoras nas decisões estatais, mesmo que ainda dentro dos limites da sociabilidade burguesa e sob a forma de concessão da classe dominante, com a finalidade de mediar o conflito de classe. Certamente, esses espaços de participação criam novas demandas no seio da classe trabalhadora, em especial de acesso a emprego, renda, qualificação, saúde, habitação, previdência social etc. Ao mesmo tempo que essas contradições corroboram a crise do *Welfare State*, também impõem à burguesia a busca de novos mecanismos para garantir o consenso necessário à hegemonia de sua concepção de mundo por meio da naturalização da apropriação privada do trabalho excedente. Para isso, é imprescindível escamotear o conflito de classe por meio do fetiche da mercadoria. Decorre daí o processo de reformulação dos seus mecanismos de obtenção do consentimento ativo da classe trabalhadora, cada vez mais resistente às ações coercitivas da aparelhagem estatal.

Essa consideração encontra seus fundamentos no pensamento de Gramsci (2000a), o qual vai nos oferecer os aportes teóricos para a compreensão da relação entre Estado e sociedade civil no mundo contemporâneo. Nessa perspectiva, o Estado é concebido como o conjunto de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém o seu domínio, mas também consegue obter o consentimento ativo dos governados através da hegemonia. Gramsci propõe a divisão do Estado em duas esferas: a) sociedade política, na qual se concentra o poder repressivo da classe dirigente (governo, tribunais, exército, polícia etc.); e b) sociedade civil, constituída pelas instituições privadas (igreja, escolas, sindicatos, clubes, meios de comunicação de massa etc.), em que se busca obter o consentimento dos subalternos, através da difusão de uma ideologia unificadora, destinada a funcionar como “cimento” da formação social – hegemonia. O desenvolvimento do conceito de hegemonia é, sem dúvida, a grande contribuição de Gramsci para a compreensão da relação entre o Estado e a sociedade civil em uma sociedade de classes. A partir da noção de hegemonia, podemos explicar o consentimento de que gozam as relações sociais de produção capitalista entre os trabalhadores e suas organizações.

Nesse sentido, compreendemos que, ao passo que a base científica e tecnológica do trabalho e da vida urbano-industrial avança, as classes em disputa pela direção da sociedade têm sido obrigadas a valorizar cada vez mais a adesão voluntária das massas aos seus projetos políticos, em detrimento da submissão imposta pela coerção. Assim, na conjuntura atual, como estratégia de superação da crise do *Welfare State* como modelo de regulação social, a burguesia tem sido obrigada a redefinir sua ação política, passando a utilizar-se cada vez mais de estratégias inusitadas em busca da incorporação dos trabalhadores ao seu projeto de sociedade.

As ações do empresariado para garantir maior flexibilização dos direitos trabalhistas e condições renovadas de mediação do conflito de classe se dão, de forma privilegiada, no âmbito do Estado.¹² Por meio do desmantelamento das instituições do *Welfare State*, respaldado no discurso do Estado Mínimo, a atual redefinição do papel do Estado se articula ao desenvolvimento de novas tecnologias de produção e à flexibilização do trabalho e da produção. Nesse contexto, surgem novas demandas de qualificação para o trabalho e para a vida social. Um novo valor é atribuído à formação do trabalhador, seja no nível da Educação Básica, seja da Educação Profissional. Nesse sentido, a reformulação do modelo de desenvolvimento do capital sob a hegemonia neoliberal tem se materializado no campo educacional na forma de políticas públicas para a

12 Entretanto, o conjunto de mudanças na gestão do trabalho e da produção tem trazido para o âmbito da empresa capitalista inúmeros mecanismos para tornar o trabalhador um parceiro ativo no processo de flexibilização de direitos trabalhistas e de renovação dos mecanismos de mediação do conflito de classe.

adaptação dos sistemas educacionais às necessidades imediatas do mercado de trabalho, muitas vezes utilizando-se de estratégias de conformação da escola e de seus profissionais à ordem de profundas mudanças sociais e econômicas em curso no mundo inteiro.

3 As políticas de formação para o trabalho como mecanismo de mediação do conflito de classes

A necessidade estrutural do capitalismo de ampliar – mesmo que de forma ainda limitada – as oportunidades de acesso ao conhecimento para uma parcela restrita da classe trabalhadora, necessariamente, justifica-se na sociedade civil por meio de um discurso integrador de defesa da universalização da Educação Básica, ampliação das oportunidades de Educação Profissional e combate ao trabalho infantil. Mas esse discurso é, de fato, uma ilusão necessária à manutenção do monopólio do conhecimento. Por meio dessa ilusão, a burguesia controla o acesso ao conhecimento científico e tecnológico aplicado na produção, promovendo diferentes tipos de formação/qualificação profissional. É inerente a esse fenômeno a ocorrência da dualidade entre formação para o trabalho intelectual – destinado a uma elite da classe trabalhadora – e formação para o trabalho manual – destinado à grande maioria dos trabalhadores.

Na medida em que avança a maquinaria – como necessidade cada vez mais premente para a manutenção e/ou ampliação das taxas de mais-valia relativa –, tornam-se cada vez mais frequentes as iniciativas de formação e qualificação do trabalhador para atender às novas demandas ocupacionais. Para garantir suas condições de acumulação, a burguesia se vê obrigada a suplantando constantemente os limites por ela mesma impostos à socialização do conhecimento na sociedade de classes. Eis aqui uma das contradições inerentes ao processo de valorização do capital no que concerne à educação.

Côncia dos riscos políticos e ideológicos dessa contradição, a burguesia busca impor limites ao processo de formação/qualificação profissional e social do trabalhador coletivo. Atenta ao fato de que a ampliação do conhecimento científico e tecnológico necessário às suas necessidades de acumulação constitui um elemento determinante do aumento da demanda dos trabalhadores por educação, a burguesia procura redefinir sua política de formação/qualificação profissional. Essa redefinição tem como objetivo limitar o acesso ao conhecimento técnico-científico a um seleto contingente da força de trabalho, enquanto a grande maioria é atendida por um tipo de qualificação profissional fragmentada e de baixa qualidade. Se, por um lado, esse tipo de qualificação fragmentada não prepara uma parcela significativa da força de trabalho para

apropriar-se da ciência e da tecnologia aplicada na produção, por outro lado, pelo menos, tem o efeito de conformação ética e moral desse segmento da força de trabalho na nova conjuntura excludente do mercado de trabalho. Funciona como uma espécie de educação para o desemprego, na medida em que prepara parcelas significativas da força de trabalho para permanecerem à margem do mercado formal de trabalho, contentadas com subempregos, trabalhos precários, “bicos” ou trabalhos temporários. Mais que isso, prepara essas parcelas da classe trabalhadora para encarar com naturalidade tal situação e a conformar-se com ela.

Referências

ALVES, Giovanni. *O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo*. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANTUNES, Ricardo. *A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)*. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

_____. *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006.

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 26 maio 2015.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. Trad. de Silvana Finzi Foa. São Paulo: Xamã, 1996.

COGGIOLA, Oswaldo. Informática, automação, capitalismo e socialismo. In: KATZ, C.; COGGIOLA, O. *Neoliberalismo ou crise do capital?* 2. ed. São Paulo: Xamã, 1996. p. 51-70.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 1994. CUNHA, Luiz Antônio. *Educação brasileira: projetos em disputa*. São Paulo: Cortez, 1995.

DIAS, Edmundo F. Capital e trabalho: a nova dominação. In: _____. et al. *A ofensiva neoliberal, reestruturação produtiva e luta de classes*. Brasília (DF): Sindicato dos Eletricitários de Brasília, 1996. p. 7-54.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

_____. *Cadernos do cárcere: notas sobre o Estado e a política*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a. v. 3.

_____. *Cadernos do cárcere: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b. v. 2.

_____. *Cadernos do cárcere: temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo*. Trad. De Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 4.

_____. *Concepção dialética da história*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989a.

_____. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989b.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. Trad. de Adail Ubirajara Sobral. 14. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

HOBBSBAWN, Eric J. *Era dos extremos: o breve século XX*. Trad. de Marcos Santarrita. 10. ed. Rio de Janeiro: Cia. das Letras, 2008.

KATZ, Cláudio. Evolução e revolução na tecnologia. In: _____; COGGIOLA, O. *Neoliberalismo ou crise do capital?* 2. ed. São Paulo: Xamã, 1996a. p. 19-50.

_____. O enfoque marxista da mudança tecnológica. In: _____; COGGIOLA, O. *Neoliberalismo ou crise do capital?* 2. ed. São Paulo: Xamã, 1996b. p. 9-17.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

_____. *O princípio educativo em Gramsci*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2013.

MARX, Karl. *Capítulo inédito de O capital: resultados do processo de produção imediata*. São Paulo: Moraes, s/d.

_____. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMM, Erich. *Conceito marxista do homem*. 5. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1970. p. 85-189.

_____. *O capital*. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994. Livro 1.

_____; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____; _____. *Textos sobre educação e ensino*. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MÉSZÁROS, Istvan. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Trad. de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo: Campinas: Edunicamp, 2002.

MOURA, Dante Henrique. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. *Revista LABOR*, n. 7, v. 1, 2012.

NEVES, Lúcia M. W. *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. *Brasil ano 2000: uma nova divisão de trabalho na educação*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.

_____. *Educação e política no Brasil de hoje*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. (Coord.). *Política educacional nos anos 90: determinantes e propostas*. Recife: Ed. Da UFPE, 1995.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2004. OLIVEIRA, Francisco de. O surgimento do anti-valor. *Novos Estudos – CEBRAP*, Rio de Janeiro, n. 22, p. 8-28, 1988.

POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. Trad. de Rita Lima. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

RAMOS, Marise Nogueira. O “novo” Ensino Médio à luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 19-27, maio/ago. 2003.

_____. O projeto unitário de Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília, 2004. p. 37-52.

SOUZA, José dos Santos (Coord.). Concepções e propostas da CUT e da Força Sindical para a Educação Brasileira – Anos 90. In: NEVES, Lúcia M^a Wanderley (Org.). *Educação e política no limiar do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 79-102.

_____. *Concepções e propostas educacionais em disputa no processo eleitoral de 1994 e 1998 – relatório de pesquisa*. Vitória da Conquista (BA): UESB/PPG, 1999.

Submissão em: 01/06/2015

Aprovação em: 12/06/2015