

REFORMAR O VELHO: A SOCIEDADE BRASILEIRA E O MODELO DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL COMO REFLEXO NA EDUCAÇÃO

Rodrigo Torres Quintanilha*

REFORMING THE OLD: THE BRAZILIAN SOCIETY AND THE FLEXIBLE ACCUMULATION MODEL AS A REFLECTION IN EDUCATION

Resumo

O desenvolvimento da educação veio acompanhado do desenvolvimento do trabalho, das forças produtivas, sendo uma maneira de transferir o conhecimento humano até aquele momento acumulado. Na sociedade capitalista, principalmente nesse “novo” modelo de acumulação flexível, a educação escolarizada é conduzida no sentido de formar trabalhadores preparados minimamente para acompanhar essa nova dinâmica produtiva que é, como já dito, mais flexível, exige uma força de trabalho não mais apenas manual, mas intelectual também, conduzindo a uma educação tecnicista, uma pedagogia das competências. Para além disso, a educação submetida a esse modelo também serve para a reprodução ideológica desses aspectos, sendo algo fundamental para trabalhar com o aspecto subjetivo do trabalhador e sua aceitação. Compreender a dinâmica e movimentação do corpo social diante dessas transformações no mundo do trabalho e como ela reflete na educação é importante para entender como fundamenta a educação no Brasil hoje.

Forças Produtivas. Acumulação Flexível. Pedagogia Das Competências.

Abstract

The development of education was accompanied by the development of labor, of productive forces, being a way of transferring accumulated human knowledge up to that moment. In the capitalist society, especially in this “new” model of flexible accumulation, schooling is conducted in the sense of training workers prepared minimally to accompany this new productive dynamic which is, as already said, more flexible, requires a workforce no longer just manual, but also intellectual, leading to a technicist education, a pedagogy of skills. Furthermore, the education submitted to this model also serves for the ideological reproduction of these aspects, being something fundamental to work with the subjective aspect of the worker and its acceptance. Understanding the dynamics and movementation of the social body in the face of these changes in the world of work and how it reflects in education is important to understand how education is founded in Brazil today.

Productive Forces. Flexible Accumulation. Pedagogy Of Skills.

* Estudante de graduação das Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás, na Faculdade de Ciências Sociais. Email: quintanilha@trd@gmail.com

INTRODUÇÃO

A educação é um elemento fundamental no processo de organização da estrutura social capitalista, seja na reprodução dos valores para a manutenção ideológica do *status quo*, seja no processo de formação da força de trabalho para a reprodução objetiva dessa ordem social. A preocupação em entender a importância da educação escolarizada¹ no processo de produção e reprodução social e individual nos conduziu ao debate sobre a forma pela qual ela foi sendo paulatinamente implementada no Brasil, e quais foram as consequências da organização do sistema educacional brasileiro para a sociedade brasileira.

Os processos educativos são fundamentais para a manutenção capitalista e para a reprodução das relações humanas, estabelecendo e ampliando as habilidades necessárias à atividade produtiva, além da produção e reprodução dos valores, que definem os objetivos e fins específicos da vida do indivíduo, já apresentados por Mészáros (2006).

As mudanças que vem ocorrendo na morfologia do trabalho também trazem resultados para o Brasil, que vem passando por profundas modificações no que diz respeito ao tipo de trabalhador e o tipo de trabalho exigido atualmente. Tudo isso interfere diretamente no modelo de educação para uma sociedade (sociedade essa que é submetida à lógica do capital e sua reprodução), atendendo demandas de uma formação específica para determinado trabalho, fazendo da educação pública brasileira apenas uma maneira pragmática de formação de mão de obra – barata, por sinal.

Existe certo consenso na literatura crítica sobre a perspectiva dual da educação brasileira que, sob os interesses do sistema capitalista, desenvolve uma formação tecnicista para os trabalhadores – objeto do tema de análise desenvolvido nesse texto –, e uma formação propedêutica aos futuros “administradores” e dirigentes do e para o capital.

A educação escolarizada tem sido determinante para o estabelecimento de fatores essenciais às relações econômicas e sociais capitalistas, e à produção e

¹ O objetivo da pesquisa que originou esse artigo é compreender a educação formal e o desenvolvimento educacional brasileiro, em especial a educação escolar básica.

REFORMAR O VELHO

reprodução material da vida humana. Por isso, torna-se essencial a disputa desse campo dentro da estrutura capitalista por parte da classe trabalhadora, pois esse espaço é *lôcus* privilegiado de apropriação de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente e historicamente pela humanidade, que possibilitam o processo de emancipação social da classe trabalhadora.

As atuais reformas que ocorreram no Brasil, em especial a Reforma Trabalhista e a Reforma do Ensino Médio, aprofundaram ainda mais as contradições e os problemas da classe trabalhadora. Acentuou a lógica de flexibilização e precarização do trabalho submetendo a necessidade de maior acumulação de capital por determinado setor da sociedade.

A DISPUTA NO MUNDO DO TRABALHO E NA EDUCAÇÃO

Dentro da escola essa disputa também ocorre mesmo que de maneira limitada, justamente pela estrutura política, burocrática e as leis que legitimam a forma como é estabelecida a educação escolarizada. Mas a disputa é algo fundamental para que haja um deslocamento entre o que é a escola, com toda sua estrutura e política pensada para a formação dentro da instituição, e o que o conjunto dos sujeitos nela inseridos pensam, como sua função, seus objetivos, participação interna etc., além de como esses sujeitos agem dentro dessa estrutura escolar.

A hegemonia (Gramsci, 1991) nesse caso é importante pela disputa interna dentro das instituições do Estado, incluindo a escola, através de determinados projetos políticos que atendem setores sociais bem estabelecidos. A forma coercitiva de impor esse projeto não é mais eficiente, sendo fundamental a disputa no campo ideológico para obtenção de consenso.

Vê-se hoje na educação a compreensão da necessidade de se reafirmar, principalmente em documentos oficiais, o horizonte de “Gestão Democrática” nas instâncias deliberativas. Criação de espaços de discussão que possa horizontalizar o poder de decisão entre aqueles que são vinculados com a escola. Mas, na prática, é possível observar que esses processos nem sempre são tão democráticos, o que vem resultando de um crescente número de greves dos profissionais da educação, que culminou na greve geral da educação convocada pela Confederação Nacional dos

Trabalhadores em Educação (CNTE) em 2017, além das mobilizações estudantis que usaram a tática de luta a ocupação das escolas.

Com certeza essas ações políticas no campo da educação não são simplesmente por conta da falta de democracia nas escolas, mas também pela dificuldade de diálogo e cumprimento de compromissos afirmados pelos governos, principalmente no que diz respeito a piso salário, plano de carreira e investimento na estrutura das escolas.

A escola, portanto, se constitui num campo de ação importante para o atendimento de várias demandas do sistema do capital. Subordina, por um lado, parte de sua existência as demandas do mercado e a reprodução da ideologia *do status quo* e, por outro, contraditoriamente, reproduz as relações sociais conflituosas, resultado de uma sociedade cindida em classes com interesses antagônicos, tornando-se, portanto, num campo em disputa da sociedade de classes. Frigotto, explicitando o domínio do capital sobre o campo educacional, ressalta o seguinte:

A educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação de capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir. Ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada, e à sua reprodução. (FRIGOTTO, 2010, p. 33)

A subordinação da educação as demandas do sistema do capital se dá na construção de políticas para a educação, muitas vezes revertida de um discurso de progresso, de modernização, formação para o trabalho etc. Por conta de forte resistência de organizações sociais (sejam elas estudantis, de professores ou especialistas na área da educação) muitas vezes tais políticas são pouco discutidas na sociedade, sendo necessárias manobras nos espaços de deliberação superiores para aplicação dessas demandas.

As relações econômicas, em última instância, determinam de maneira dialética as relações sociais em geral, condicionando-as. No sistema de produção hegemônico atual é perceptível que as formas determinantes da produção da vida material, dinamizadas pelos interesses capitalistas, afetam as diversas dimensões da vida em sociedade. Daí que prevalece nessa sociedade interesses de lucratividade que mantêm e reproduzem de maneira dual a sociedade capitalista, articulando por um lado tanto a necessidade de, a

REFORMAR O VELHO

cada momento histórico, estender ao máximo a exploração sobre o trabalhador mediante o desenvolvimento das forças produtivas, quanto de outro manter essa exploração mediante a reprodução dos valores do capital, pelo controle social da consciência do trabalhador, na forma de ideologia.

Desse modo – como indica Mészáros (2006) ao discutir a questão da alienação e a crise da educação – o complexo sistema educacional, sob a lógica do sistema do capital, além de desenvolver as “múltiplas habilidades” necessárias para a realização das atividades produtivas da sociedade capitalista, mediante aquilo que chamamos de “formação”, é também

[...] responsável, pela produção e reprodução da estrutura de valores no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção reificadas² sob o capitalismo não se perpetuam automaticamente. Elas só o fazem porque os indivíduos particulares interiorizam as pressões externas: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações (MÉSZÁROS, 2006, p.263-64).

Portanto, o sistema educacional pressupõe na atual conjuntura não só a formação de profissionais adequados ao atual padrão de acumulação capitalista, mas também a formação de indivíduos adaptados às perspectivas gerais da sociedade mercantilizada. Nas últimas décadas o sistema do capital, via diversos mecanismos de persuasão, tem pressionado radicalmente os indivíduos a acreditarem que apenas sob a égide do mercado pode-se ser socialmente produtivo.

Com o advento do fordismo-taylorismo houve um processo de sofisticação da organização do processo de trabalho capitalista que contribuiu para a acumulação do capital, mas que apresentou limitações ao sistema capitalista globalizado e em crise da segunda metade do século XX. Diante das necessidades deste capitalismo surge um modelo de racionalização do trabalho, o toyotismo, cujas características fundamentais são uma maior flexibilização do processo produtivo, acompanhado de maior desenvolvimento tecnológico e organização gerencial da força de trabalho no processo de produção.

² Segundo Iasi, “Reificação é o processo complementar à fetichização. Enquanto a fetichização atribui poderes e características humanas às coisas, a reificação coisifica os seres humanos” (2006, p.34).

A necessidade de reprodução ampliada do capital (i.é de acumulação de lucros e, portanto, de concentração e centralização de capital) exige, primeiramente, mudanças tecnológicas e científicas sofisticadas decorrentes fundamentalmente da competitividade anárquica intracapitalista e, em segundo lugar, de investimentos no sistema educacional, basicamente na formação de trabalhadores, que lhes possibilite atuar de maneira mais adequada no processo de trabalho toyotista, da produção capitalista.

Claro, essas disputas intracapitalistas com tecnologias e ciência sofisticada ocorrem nos países de capitalismo central. No caso da periferia do capitalismo, ou melhor, nos países de capitalismo tardio, como é o caso do Brasil, esse modelo toyotista se insere principalmente no que diz respeito a precarização do trabalho, desregulação do mercado de trabalho e abstenção do Estado no seu papel como provedor de serviços sociais fundamentais.

O TOYOTISMO E SUAS FACES

A generalização do toyotismo, que traz em seu bojo a falácia da redução de desperdícios³, também implica na diminuição do número de trabalhadores diretamente empregados no processo de produção de riquezas. Isto é, há uma diminuição do trabalho vivo, capital variável, no processo de produção em relação ao trabalho morto, isto é, capital constante. Esse novo padrão de acumulação do sistema capitalista, expresso no processo de produção toyotista, passa a exigir dos trabalhadores com maior flexibilização de sua capacidade de trabalho e também polivalência. Por um lado, os trabalhadores necessitam despendar maior esforço para a execução de um trabalho que anteriormente era responsabilidade de mais de um trabalhador; por outro devem exercer várias funções diferentes dentro do processo de produção, com um maior número de especializações.

Com o advento do toyotismo houve a reformulação e aprofundamento das técnicas e dos procedimentos de dominação e subordinação no trabalho. No processo de trabalho toyotista o trabalhador não se limita a apertar botões ou coordenar apenas uma operação, ele é apresentado pela empresa como “colaborador” daquele processo, sendo cotidianamente responsabilizado, em conjunto com outros trabalhadores, pela solução

³ Conferir sobre essa discussão em ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000; e MÉSZÁROS, István. *Para além do capital. Rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

REFORMAR O VELHO

rápida e eficiente de problemas que possam ser encontrados no processo do trabalho. Essa é uma face da superexploração do trabalho: conseguir se apropriar ao máximo do saber “fazer” do trabalhador. Tal quadro pode ser exemplificado pelos Círculos de Controle de Qualidade (CCQ's) assim descritos por Antunes

[...] grupos de trabalhadores que são instigados pelo capital a discutir o seu trabalho e desempenho, com vistas a melhorar a produtividade das empresas, convertendo-se num importante instrumento para o capital apropriar-se do *savoir-faire* intelectual e cognitivo do trabalho (ANTUNES, 2009, p. 57).

Contudo, o processo de flexibilização advindo desse novo padrão de acumulação capitalista implica também na flexibilização da contratação salarial, facilitado por novos contratos trabalhistas. Além do afrouxamento nas leis de contratação e demissão que passam pela flexibilização do trabalho efetivou-se também aquilo que Bihr (1998) chama de “flexibilização de salário direto”, que é a criação de mecanismos capazes de alcançar uma idealização concorrencial e do desempenho individual do assalariado. Criando assim uma consciência individualizada entre os trabalhadores e a “deterioração da sua negociação coletiva ou, pelo menos, seu confinamento ao nível da empresa” (BIHR, 1998, p. 89). Essa é uma questão que obstaculiza a participação coletiva dos trabalhadores no espaço do sindicato. E quando essa participação se realiza ela se expressa muito mais em ações de cunho corporativista, e até mesmo não contradizendo os interesses da empresa.

Ricardo Antunes analisa as consequências desse processo na organização dos trabalhadores no espaço sindical:

Uma crescente individualização das relações de trabalho, deslocando o eixo das relações entre capital e trabalho da esfera nacional para os ramos de atividade econômica e deste para o universo micro, para o local de trabalho, para a empresa e, dentro desta, para uma relação cada vez mais individualizada. Esta tendência se constitui num elemento essencialmente nefasto do sindicalismo de empresa, do ‘sindicalismo-casa’, que se originou na Toyota e hoje se expande mundialmente (ANTUNES, 2011, p. 69).

Esse novo padrão de acumulação do capital resulta no processo de precarização das relações de trabalho simultaneamente a fragilização da organização sindical da classe trabalhadora. Além disso, é possível observar outra forma peculiar e profunda que

surge no processo de exploração e “domesticação” do trabalhador pelo sistema do capital: a “captura da subjetividade”. Essa captura da subjetividade, tão bem discutida por Alves (2011), busca envolver o trabalhador nas resoluções dos problemas do processo do trabalho, realizar um “engajamento” por parte dos trabalhadores para obter resultados benéficos para a empresa.

Essas transformações no âmbito da subjetividade acompanham as mudanças no âmbito da materialidade, e com isso as diferentes formas de “captura da subjetividade”, ou do “engajamento estimulado” compõem esse cenário atual da produção capitalista. Dessa forma o toyotismo se materializa em duas dimensões principais: as novas tecnologias e as novas formas de controle do trabalho e assim ele

[...] articula um novo tipo de operação de ‘captura’ da subjetividade do trabalho ou uma subjetividade às avessas, capaz de gerir seus novos dispositivos tecnológicos-organizacionais. O espírito do toyotismo irá impulsionar na linguagem do *managing* os apelos à administração participativa (ALVES, 2011, p. 65).

Ou seja, essa apropriação da subjetividade, da disposição intelectual afetiva do trabalhador, essa forma de exploração do “saber” é, de maneira clara, uma forma de prejudicar a organização coletiva dos trabalhadores, como por exemplo a organização sindical, pois há uma cooperação por parte do trabalhador para o funcionamento normal da valorização do capital.

Dessa forma, se por um lado esse novo padrão de acumulação possibilitou ao sistema do capital capturar a subjetividade do trabalhador no âmbito da fábrica, por outro, as outras dimensões da vida em sociedade também caminharam *pari passu* a essas mudanças, como é o caso da educação escolarizada.

EDUCAÇÃO PARA O (MERCADO DE) TRABALHO NO BRASIL

O desenvolvimento industrial brasileiro, que começou no início do século passado e, de forma mais acelerada e profunda, após os anos 80, época em que havia uma grande escassez de trabalhadores qualificados no mercado de trabalho que conseguissem atender a demanda da indústria em desenvolvimento, demandou

REFORMAR O VELHO

alterações importantes na educação brasileira, que pudesse atender a setores dominantes economicamente na sociedade de classes brasileira.

A burguesia nacional brasileira tentava se incluir na dinâmica da economia globalizada, que exigia respostas rápidas e flexíveis para o setor produtivo, com o interesse de participação nas disputas do mercado internacional, incorporando imposições exigidas por essas transformações. Foi solicitada uma ampla distribuição dessa nova educação profissionalizante por conta de um crescente aumento da população que vinha sendo excluída por essas empresas de setores modernos da economia, assim como no setor público, decorrente de diminuição do aparelho estatal.

No Brasil, há traços bem claros que acompanham essa nova dinâmica do capital e sua necessidade de uma nova morfologia do trabalho (Antunes, 2018). Houve um crescente número de trabalho formal no Brasil na década de 2000, só que a maioria com remuneração de até 1,5 salário mínimo por mês⁴. Além do número muito grande de trabalhadores informais, há essa espoliação do ganho salarial dos trabalhadores brasileiros.

Ferreti (2002) afirma que houve um intenso movimento de reformas educacionais afetando todos os níveis de ensino brasileiro, tais reformas aconteceram sob o argumento de que as transformações na esfera do trabalho, que se deu no Brasil principalmente a partir dos anos 70, mas que se tornou mais evidente nos anos 80 e 90 demandariam trabalhadores minimamente qualificados, mais ilustrados e com maior índice de conhecimentos necessários para ir ao mercado de trabalho (p.301).

Por outro lado, setores sociais interessados em contrapor a esse modelo de educação atendendo apenas as demandas do desenvolvimento industrial daquele momento, se organizaram para propor o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), que estava prescrito na Constituição Federal, que levou o nome de “PNE – Proposta da Sociedade Brasileira, consolidado no 2º Congresso Nacional de Educação (CONED), que era composto por vários segmentos da sociedade civil organizada, como sindicatos,

⁴ Informações tiradas do artigo do Ricardo Antunes (2018) avaliando dados retirados de uma pesquisa do próprio autor com outros pesquisadores em *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil* (Antunes, 2006, 2013, 2014).

entidades estudantis, associações acadêmicas e científicas, além de outros setores interessados na temática da educação.

Esses setores organizados dentro do 2º CONED tiraram essa proposta para a ser levado ao Congresso e pressionar para sua aprovação. As movimentações regionais, em cada estado, cidade desse país foi grande, movimentando grande parcela da sociedade que se interessava no assunto. Essa proposta foi ao Congresso no ano de 1997, fazendo a base do governo FHC se movimentar diante do avanço desse movimento e de suas propostas. Apesar de não ter sua aprovação, mas sim uma nova proposta enviada pelo FHC, foi de grande avanço o debate e a mobilização desses setores da sociedade civil organizada.

Com a promessa da educação cumprir com seu papel de promover o desenvolvimento nacional, tornando a sociedade brasileira mais igualitária e democrática as reformas educacionais seguiram o “modelo de competências”, que segundo o autor é a “pedra de toque” das reformas educacionais brasileiras e sua adoção foi sendo justificada fundamentalmente pela necessidade de transformações fundamentalmente da esfera econômica das sociedades emergentes, na busca de constituir um novo sujeito social, principalmente de um “novo trabalhador”, capaz de conviver e responder positivamente as mudanças ocorridas na esfera do trabalho, no âmbito do novo padrão de acumulação capitalista.

Tal conceituação de “modelo de competência”, apresentado por Ferreti, tendo como referência a pesquisa desenvolvida por Marisa Nogueira Ramos em sua tese de doutorado, está atrelado a chamada “pedagogia das competências” que remonta ao ensino técnico. Esse modelo de pedagogia, segundo Ferretti, é compreendido pela autora como:

[...] compatível com o que, segundo os discursos correntes, é demandado dos “novos” trabalhadores das empresas flexibilizadas. Diante desse tipo de proposta, a autora faz uma indagação que, além de servir de subtítulo ao livro, percorre-o de alto a baixo: tal pedagogia conduz à autonomização dos sujeitos a ela expostos ou à sua mera adaptação às mudanças no trabalho e na vida social? (FERRETTI, 2002, p. 301)

A pedagogia das competências, que está subjacente ao processo de formação dos trabalhadores e que tem orientando as políticas de reforma educacional no Brasil e em outros países, possivelmente conduz a uma mera adaptação dos sujeitos as

REFORMAR O VELHO

demandas de reprodução do capital. Dessa forma, esse tipo de formação técnica não se responsabiliza com uma formação para a autonomização dos sujeitos, isto é, com um ser social que deveria ter um conhecimento mais amplo e histórico do processo de desenvolvimento humano, da ciência, da tecnologia, da cultura etc., todo o conjunto de conhecimentos que necessários não apenas para fazer o seu trabalho, mas que possa compreendê-lo e saber intervir nesse processo, sem um estranhamento ou alienação, assim como elucida Martins:

Hoje, no sistema escolar profissionalizante, tem-se impressão de uma ascensão social do operário, com a sua especialização em determinada atividade específica dentro do processo produtivo (o simples ajudante que se tornou mecânico, eletricitista, eletrotécnico etc.); é a formação pelo e somente para o fazer. Tal qualificação profissional do operário carece, porém, da formação pelo e para o saber, uma formação cultural que lhe possibilitaria decidir sobre seu destino histórico e o da sua produção, participando efetivamente das decisões que orientam a direção do coletivo social do qual participa; seria a formação do cidadão, a formação que possibilitaria coincidir governantes e governados (MARTINS, 2000, p. 33).

Contudo, na atual conjuntura brasileira os interesses empresariais de uma formação que submete o “saber” e o “fazer” do trabalhador aos interesses do novo padrão de acumulação capitalista vem se expressando concretamente na recente conversão da Medida Provisória de nº 746 em Lei (13.415, de 16 de fevereiro de 2017) em vias de implementação.

Tal lei faz alterações nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo que apenas matemática, língua portuguesa e inglesa serão disciplinas obrigatórias nos três anos de Ensino Médio. O currículo ficará dividido em duas partes: uma primeira será comum a todos os estudantes e outra denominada de “*itinerários formativos*”, (Artigo 36 da lei) que se desdobram em: 1. linguagens e suas tecnologias; 2. matemática e suas tecnologias; 3. ciências da natureza e suas tecnologias; 4. ciências humanas e sociais aplicadas; 5. formação técnica e profissional.

Os “itinerários formativos” foram propagandeados pelo governo como algo positivo na formação de milhões de jovens, pois, segundo o governo “serão escolhidos pelo estudante”. Contudo, esses “itinerários formativos” serão ofertados de acordo com as condições da escola. Diante da carência e precariedade das condições estruturais atuais da escola pública brasileira, da falta de professores, por exemplo, sabe-se que a premissa da escolha se resume a uma ficção. Por outro lado, a escola privada pode se

constituir em uma alternativa àqueles que podem pagar para ter uma formação mais integrada e propedêutica.

Outra importante questão que compromete a formação escolarizada da classe trabalhadora, no bojo dessa nova Lei do Ensino Médio, é que conteúdos estruturantes como *arte, sociologia, filosofia e práticas de educação física, por um lado, e geografia, história e química, por outro*, não são chamados de disciplinas e poderão ser diluídos nas outras disciplinas do “itinerário formativo” correspondente a elas.

Além disso, no itinerário “*formação técnica e profissional*” não será exigida a formação em licenciatura para a prática docente, pois de acordo com a Lei “*profissionais com notório saber reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino poderão ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional*”⁵. Essas são apenas algumas das questões, entre várias outras bastante problemáticas, na reforma do ensino médio brasileiro implementada pelo governo de Michel Temer (2016).

Nesse sentido, o resultado é a retomada e o aprofundamento da dualidade do sistema educacional brasileiro: uma educação propedêutica e humanística para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes e uma educação profissionalizante, meramente técnica, voltada à classe trabalhadora. E, dessa forma, uma possível restrição do ensino superior a camadas da classe trabalhadora, pois o acesso ao ensino superior se dá via o domínio dos conteúdos gerais, das letras, das ciências e das humanidades, assumidos como únicos conhecimentos válidos para a formação da classe dirigente, “[...] enquanto que permanecem os velhos ramos [...] como vias preferenciais de acesso ao mundo do trabalho” (KUENZER, 1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível acompanhar modificações substanciais no mundo trabalho no Brasil atualmente. Um agravante no desemprego, uma escalada ainda maior de trabalhadores informais e a precarização e espoliação dos trabalhadores e seus salários. A expansão dos setores de serviço, do trabalho terceirizado e de formas flexibilizadas do trabalho

⁵ Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. CÂMARA DOS DEPUTADOS Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Acesso em março de 2017.

REFORMAR O VELHO

colocam em xeque a estrutura trabalhista brasileira, com uma desregulação do mercado de trabalho e acentuação de problemas nas grandes metrópoles.

Conjunto disso, é possível acompanhar que o Estado brasileiro vem se empenhando em divulgar e dar formação “empreendedora” para os trabalhadores, se abstendo de sua responsabilidade social de garantia do emprego e colocando como esforço individual, acentuando as ideias de meritocracia.

No campo da educação, que é fundamental para que consolide essas reformas na estrutura do trabalho, avançou com a Reforma do Ensino Médio que ainda é muito difuso de como será aplicada. É a forma mais acabada de uma educação pragmática, destinada exclusivamente para formar jovens de baixa renda para se inserir nesse mercado de trabalho precarizado.

No meio dessas reformas que houveram no governo neoliberal do Michel Temer, foi possível perceber como o avanço das pautas do capital não respeita os ritos democráticos, a consulta popular e a participação da mesma. Tanto a Reforma Trabalhista como a Reforma do Ensino Médio foram aprovadas em meio a uma grande resistência, tanto da classe trabalhadora quanto da juventude estudantil.

Não só com os dois poderes julgados como “políticos” que são referência nessas abruptas aprovações de pautas de interesse do capital. O Supremo Tribunal Federal (STF) também já discutiu e decidiu sobre a questão do trabalhador terceirizado, no qual a administração pública não deve se responsabilizar por dívidas trabalhistas de terceirizadas que contrata. Ou seja, essa lógica de trabalho não atinge apenas o setor privado, mas também os próprios trabalhadores que, supostamente, tem algum vínculo com o Estado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

ANTUNES, R. (Org.) **Riqueza e miséria do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2006. v.I.

ANTUNES, R. Desenhando a nova morfologia do trabalho no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 28, n. 81, p. 39-53, 2014.

_____. **O Continente do Labor**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

BIHR, Alain. **Da grande noite à alternativa** (o movimento operário em crise). São Paulo: Boitempo, 1998.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em março de 2017

FERRETI C. J. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90. **Educ. Soc.**, São Paulo, vol. 18, n. 59, p. 225-269, 1997.

FERRETTI C. J. A pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 299-306, 2002.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1991.

IASI, Mauro Luis. **Ensaio sobre a consciência e a emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARTINS, M. F. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

MÉSZÁROS, I. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

Recebido em 04/11/2017

Aprovado em 26/03/2018