



"Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência."

01 a 05 de
Outubro 2017
SÃO LUÍS - MA

Trabalho Encomendado GT11 - Política de Educação Superior

Da educação utilitária fordista à multifuncionalidade liofilizada

Ricardo Antunes¹

I

Qual foi a educação exigida pelos gestores e formuladores do capital ao longo da chamada era da sociedade do automóvel? Se a educação da era taylorista-fordista teve estes contornos que se expandiram ao longo de todo o século, XX, quais são os fundamentos da propositura de educação na fase de vigência da *acumulação financeirizada e flexível*?

Para indicar alguns pontos capazes de auxiliar nas respostas a estas perguntas, o presente texto pretende explorar um dos tantos aspectos envolvidos neste tema crucial: qual foi o tipo de formação da força de trabalho que as empresas elegeram como pertinentes sob a predominância deste sistema de taylorista e fordista de organização do trabalho?

E por que, nas últimas décadas, este projeto está sendo profundamente alterado? Quais são os elementos estruturais que impulsionam essa mudança? Que interesses, que valores e que concepções elas representam? Que conexões estas mutações têm com as metamorfoses que atingem o mundo do trabalho e do capital, na era toyotista e flexível?

II

Sabemos que capitalismo do Século XX, de base tayloriano-fordista teve como meta principal a usurpação pela gerência capitalista dos saberes-fazeres historicamente elaborados e preservados pela classe trabalhadora, com o intuito de reformula-los e

¹ Este texto, que apresentarei em outubro de 2017 na 38ª Reunião Anual da ANPEd, retoma ideias apresentadas no livro *A Fábrica da Educação*, que acaba de ser publicado (Ed. Cortez) e escrito em coautoria com Geraldo Augusto Pinto (ANTUNES e PINTO, 2017). Assim, este texto, de minha responsabilidade, é por certo devedor da contribuição de Geraldo A. Pinto. Por fim, como o livro foi escrito por dois sociólogos que não são especialistas em educação, tem a pretensão modesta de combater a destruição que estamos presenciando na universidade, dados os imperativos da lógica destrutiva que preside o capitalismo de nosso tempo.

impô-los como normas aos/às trabalhadores/as, dentro da unilateralidade e da unidimensionalidade típicas do trabalho abstrato e alienado.

Este fora o sentido do *one best way* de Taylor e ele o exprimiu da maneira mais rude não apenas quando afirmou em seus escritos que existem seres humanos de tipo “bovino”, mas quando apregoou que a gerência de uma empresa ou instituição jamais deveria contar com a “iniciativa” de um/a trabalhador/a. Um desprezo total e declarado com a subjetividade da classe-que-vive-do-trabalho.

Sabemos que o taylorismo-fordismo buscou reduzir toda atividade de trabalho a “tarefas” rotinizadoras e, com isso, logrou rebaixar o valor da força de trabalho em geral – muito embora Taylor e mesmo Ford jamais abrissem mão de um quadro qualificado de gerentes assalariados/as. As finalidades não eram apenas atacar os saberes-fazeres da classe trabalhadora e suas formas historicamente constituídas de reprodução social, mas atacar o seu poder de barganha frente ao capital, permitindo aos gestores manter a rotação (*turn over*) nos quadros de trabalhadores/as quando necessário.

Tratava-se, portanto, de uma qualificação com base em uma especialização limitadora, tanto do conhecimento teórico, quanto das atividades práticas de trabalho. Uma qualificação marcada pela divisão entre teoria e prática, sendo ambas racionalizadas internamente e reduzidas a “tarefas” em suas execuções. Uma qualificação de tipo parcelar, fragmentada e que só poderia ser construída tendo por base ciências também *especializadas*.

Por isso, o taylorismo-fordismo colocou como horizonte um projeto de educação baseado em escolas técnicas ditas “profissionalizantes”, cujo mote é formar os/as estudantes para o trabalho assalariado, ou melhor, formar a sua força de trabalho para o mercado, sendo que esse conhecimento deveria ser consumido pelas empresas como *capital variável*, como *trabalho concreto* urdido em *trabalho abstrato*.

Dentro dessa finalidade, o capitalismo concebido pelo desenho tayloriano-fordista colocou como horizonte à educação uma *pragmática da especialização fragmentada*. Uma educação moldada por uma concepção técnica que direciona a qualificação do trabalho nos limites da coisificação e da fragmentação impostas pelo processo de trabalho capitalista (ANTUNES, 2009a). A “escola ideal” para essa qualificação é a que promove o desmembramento entre conceito, teoria e reflexão (o *trabalho intelectual*), de um lado, e prática, aplicação e experimentação (o *trabalho manual*), de outro.

Uma escola que, além disso, enaltece muito mais a prática, a aplicação e a experimentação *em detrimento* do conceito, da teoria e da reflexão. Razão instrumental, de um lado; trabalho parcelar, fragmentado e coisificado, de outro.

Afinal, nesse sistema, é o assalariamento e o consumo da força de trabalho no espaço subordinado e heterônomo da fábrica que, segundo Ford, deveriam conformar a verdadeira “escola”. O papel social da educação básica em instituições de ensino deve, portanto, e quando muito, proporcionar uma ginástica mental que prepare o cérebro como “músculo”, um órgão mecânico, para posteriormente suportar as intervenções do *one best way* e da rotinização da linha de série.

Assim, a educação taylorista-fordista configurou-se, a partir do mundo da fábrica do automóvel, como uma educação puramente parcelar, hierarquizada e perpetuadora da nefasta divisão social entre trabalho intelectual e trabalho manual. Quem a elabora? A gerência capitalista, que se autodenomina “científica”. Toda a concepção é da administração das empresas, onde estão os/as que “pensam” e “elaboram”.

A execução é responsabilidade dos/as trabalhadore/as. Separa-se, como se nisso houvesse alguma “ciência”, um grupo de pessoas como *homo sapiens* e outro como *homo faber*. Esta é a concepção da gerência “científica” tayloriana. Com Ford e, posteriormente, com Fayol, com Elton Mayo e demais nomes das escolas da administração, em maior ou menor escala essa mesma disjuntiva foi mantida.

As instituições de ensino deveriam preservar, na estrutura de seus conteúdos curriculares e com seus métodos e ferramentas de ensino e de aprendizagem, a formação de uma subjetividade calcada nos princípios da “economia de mercado” e da “hierarquia do trabalho”. Vale recordar aqui a excelente crítica de Maurício Tragtenberg (1982, p. 61):

[Com a manufatura,] há um deslocamento do conhecimento do trabalhador individual ao coletivo e deste ao capital, que culmina com a indústria moderna, onde a ciência aparece como força independente do trabalho e a serviço do capital. A qualificação para o trabalho passa a ser controlada por este. Na medida em que o capital detém o conhecimento, ele funda uma distribuição diferencial de saber que legitima a existente na esfera do poder. Constituindo-se em qualificações genéricas, a força de trabalho pode ser formada fora do processo produtivo: na escola.

Deve-se ressaltar que a crítica que Tragtenberg faz às instituições de ensino (em seus variados níveis, da educação básica à pós-graduação) perpassa desde o papel destas instituições na reprodução de seres que ocuparão posições típicas na estratificação

social capitalista, até a subordinação passiva dos indivíduos à sociabilidade imposta pelo capital, em um processo que definiu como “socialização à subordinação”, ou seja, “a transmissão ao jovem de valores compatíveis com o seu futuro papel de subordinado” (TRAGTENBERG, 1982, p. 53).

As “cargas horárias”, as “avaliações”, o conteúdo programático das “disciplinas”, procuram tendencialmente moldar os estudantes nos limites de uma subjetividade alienada e estranhada, pré-formada e pré-disposta à divisão social do trabalho. Os diplomas e titulações obtidos, por sua vez, conferem reconhecimento social a este processo e legitimam, ética e politicamente, essa desigualdade como obra do mérito individual ou mesmo da técnica (TRAGTENBERG, 1982, p. 41-42).

A síntese de Tragtenberg é direta e certa:

o taylorismo intelectual, a divisão do conhecimento em compartimentos estanques definidos pelos nomes das disciplinas contidas nos Programas de Curso, transforma o professor, o trabalhador do ensino, num tipo social tão premido pela divisão social do trabalho intelectual quanto o trabalhador do vidro ou metalúrgico, premido pela divisão material do trabalho (TRAGTENBERG, 1980, p.56).²

Se a educação da era taylorista-fordista teve estes contornos que se expandiram ao longo de todo o século, XX, o século do *americanismo*, quais são, então, alguns dos fundamentos da proposta de educação em nossos dias, na fase de vigência da *acumulação flexível, do neoliberalismo e da financeirização do capital?*

III

A revisão profunda por que passa a educação (e em particular a universidade) tem que ser compreendida no universo mais amplo da crise que atingiu o capitalismo nos inícios da década de 1970. Como não há espaço aqui para tratarmos de todos os elementos sociais, econômicos e políticos que levaram à crise do taylorismo-fordismo, podemos dizer, de modo breve, que a chamada crise do padrão de acumulação taylorista/fordista é, em verdade, manifestação de uma *crise estrutural do sistema de capital*, segundo Mészáros (2002) – que desencadeou um amplo processo de reestruturação produtiva e dominação política, sob a condução do mundo financeiro, que visava, por um lado, recuperar seu ciclo reprodutivo e, ao mesmo tempo, repor seu projeto de hegemonia, que fora então confrontado pelas lutas operárias especialmente

² No livro *A delinquência acadêmica: o poder sem saber e o saber sem poder*, Tragtenberg (1979) aprofunda essa análise crítica sobre a universidade. Os dois primeiros capítulos desse livro foram republicados em Tragtenberg (1982).

em 1968. Lutas estas que questionaram alguns dos pilares da sociedade do capital e de seus mecanismos de controle social (MÉSZÁROS, 2002; ANTUNES, 2015b).

Desde que se deu o desenlace daquelas lutas, com a derrota do movimento operário e social, combinado com a queda da taxa de lucro que passou a caracterizar a nova fase do capitalismo, em que se desenvolveu um monumental processo de reestruturação do capital, em escala global. Segundo as indicações de Mézáros, o sistema de capital (e em particular o capitalismo), depois de vivenciar a era dos ciclos de ascensão e crise, adentrava em uma nova fase, inédita, de *crise estrutural, marcada por um continuum depressivo* que alteraria em profundidade a fase cíclica anterior. Embora pudesse haver alternância em o seu epicentro, a crise se mostraria longa e duradoura, sistêmica e estrutural. (MÉSZÁROS, 2002)

Expansionista na busca crescente e desmedida de mais-valor, *destrutivo* na sua processualidade pautada pela superfluidade e descartabilidade, o sistema de capital tornava-se, no limite, *incontrolável*. Depois de um longo período dominado pelos ciclos, sempre segundo a formulação de István Mézáros, o movimento do capital em crise passava a uma forma, de *crise endêmica, cumulativa, crônica e permanente*, o que recoloca, como imperativo vital de nossos dias, dado o espectro da destruição global, a busca de uma alternativa societal visando à construção de um novo *modo de produção* e de um novo *modo de vida* cabal e frontalmente contrário à lógica destrutiva do capital hoje dominante.

Dentre tantos aspectos destrutivos, como o ambiental, a eclosão de guerras sucessivas, o quadro de *crise estrutural e sistêmica* tem outro componente vital, dado pela corrosão do trabalho. Depois da intensificação do quadro crítico nos EUA e demais países capitalistas centrais, estamos presenciando profundas repercussões no mundo do trabalho em escala global. O trabalho relativamente contratado e regulamentado, herdeiro da era taylorista e fordista, que foi dominante no século XX – resultado de uma secular luta operária por direitos sociais – está sendo substituído pelas diversas formas de “empreendedorismo”, “cooperativismo”, “trabalho voluntário”, “trabalho atípico”, “intermitente”, formas que acentuam a superexploração do trabalho, configurando o que denominei como *tendência crescente à precarização estrutural da força de trabalho em escala global*.

Contra a rigidez vigente nas fábricas do século XX, o mundo do capital informacional-digital vem impondo sua trípole destrutiva em relação ao mundo do trabalho: neoliberalismo, reestruturação produtiva incessante e financeirização. Mas é imperioso registrar que, em nosso entendimento, a hegemonia financeira não significa somente a expansão do capital fictício, mas uma complexa simbiose entre o capital diretamente produtivo que se funde inicialmente com o bancário, criando o capital financeiro, que não pode prescindir da força de trabalho, mas pode intensificar quase ilimitadamente as formas de extração da mais valia.

Vivenciamos, desde então, uma ampliação exponencial de novas (e velhas) modalidades de (super)exploração do trabalho, *desigualmente* impostas e *globalmente combinadas* pela nova divisão internacional do trabalho. Tudo isso sob a impulsão de uma *contrarrevolução burguesa de amplitude global* que afetou todos os espaços produtivos do mundo, da China ao México, dos EUA à Índia, do Brasil à Coreia, etc.

“Sociedade do conhecimento”, “capital humano”, “trabalho em equipe”, “times ou células de produção”, “salários flexíveis”, “envolvimento participativo”, “trabalho polivalente”, “colaboradores”, “pj” (pessoa jurídica, denominação falsamente apresentada como “trabalho autônomo”), “empreendedorismo”, “economia digital”, “trabalho digital”, “trabalho *on line*”, esse tornou-se o novo léxico do mundo do capital corporativo. Sempre impulsionados por “metas” e “competências”, que se tornaram o novo cronômetro da era digital. Comandados pela lógica da financeirização, a técnica, o tempo e o espaço se metamorfosearam, sendo que a demolição dos direitos do trabalho tornou-se exigência inegociável.

O resultado é pavoroso: *terceirização, informalidade, flexibilidade, desemprego, desemprego por desalento (que não entra nas estatísticas) e pauperização amplificada*. Do Japão dos *operários encapsulados* aos *ciberrefugiados* que dormem nos cibercafés para procurar um trabalho contingente no dia seguinte. Da Inglaterra para o mundo se esparrama o “contrato de zero hora”, onde o trabalho se torna intermitente e sem direitos. Na Itália explodiu o trabalho ocasional, pago por *voucher*, sendo que muitos já falamos em *uberização* do trabalho como tendência crescente no mundo empresarial. O trabalho *on line* desmoronou a separação entre o tempo de vida *no* trabalho e *fora* do trabalho, e se ampliam as formas “modernas” de escravidão digital.

O mundo do capital passa a desenvolver, então, uma nova empresa que carece de trabalho “multifuncional”, “polivalente”, que nasceu com o toyotista e se esparramou pela empresa flexível em escala planetária. Emerge a fábrica “liofilizada”³.

Nesse universo da nova “empresa flexível”, *liofilizada*, alterou-se, em muitos pontos, os mecanismos do padrão de acumulação do capital. E isso teve consequências, também, na própria subjetividade do/a trabalhador/a e nas distintas manifestações do fenômeno da alienação.

Quem conhece uma fábrica da era taylorista-fordista e vê uma fábrica hoje percebe que a diferença é visível no seu desenho espacial, de trabalho, de organização técnica e de controle do trabalho. Não há mais as divisórias. Não há o restaurante do “peão” e o da gerência. É uma fábrica que seduz com o “encantamento” de um espaço de trabalho mais “participativo”, “envolvente” e menos despótico, ainda que apenas na *aparência*, como analisou Lima (2004). Em verdade, o toyotismo converte o/a trabalhador/a em *déspota de si mesmo* (ANTUNES, 2015a).

A *empresa flexível* só pode existir, então, com base no envolvimento, na expropriação do intelecto do trabalho. Por isso passou a ser comum exigir-se dos/as trabalhadores/as não apenas a execução de variadas tarefas (operação e manutenção dos equipamentos, limpeza e organização do local de trabalho, controle de qualidade etc.), como ainda a responsabilidade de se reunir continuamente com a gerência sugerindo melhorias nos processos de maneira a cortar estoques e elevar a produtividade.

É neste novo universo produtivo que se reconfigura o problema da educação nesta nova fase do capital. Qual é, então, o projeto de educação que o capital vem desenhando neste início do século XXI?

IV

Expandindo-se pelas principais potências capitalistas no contexto de crise que se instalou mundialmente após a década de 1970, o toyotismo e a empresa flexível passam a demandar uma série de qualificações profissionais, educacionais e comportamentais.

As instituições de ensino e pesquisa, conjuntamente às empresas, dada essa nova contextualidade, marcada pela crise estrutural mundial e pela necessária reestruturação

³ Como a liofilização, expressão utilizada por Juan J. Castillo, não é um termo das Ciências Sociais, cabe aqui uma explicação rápida: na Química, liofilizar significa, em um processo de temperatura baixa, secar as substâncias vivas. O leite em pó é um leite liofilizado. Nos referimos, portanto, aqui, à secagem da substância viva que, na empresa, é o trabalho vivo, que produz coisas úteis, riqueza material e valor, e que contraditoriamente se reduz no capitalismo.

produtiva do capital, assimilaram e “adequaram” essas reivindicações ao discurso do capital. Segundo Kuenzer: a aprendizagem flexível surgiu, então, “como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual da educação, porém com uma forma diferenciada” (2016, p. 03).

Isso levou a que uma nova concepção de “educação instrumental” fosse concebida. Ainda nas palavras da autora:

Assim é que o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. (2016, p. 03)

E acrescenta:

Para que esta formação flexível seja possível, torna-se necessário substituir a formação especializada, adquirida em cursos profissionalizantes focados em ocupações parciais e, geralmente, de curta duração, complementados pela formação no trabalho, pela formação geral adquirida por meio de escolarização ampliada, que abranja no mínimo a educação básica, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores (2016, p. 03).

Em termos de uma educação formal, habilidades intelectivas como selecionar e relacionar informações em vários níveis de complexidade, desenvolver conhecimento por simbolização, acesso a recursos de informática e o domínio, ao menos básico, de línguas estrangeiras, passaram a ser exigências à medida que o uso de equipamentos de alta precisão técnica foi cada vez mais difundido. Daí a importância da ampliação da escolaridade em nível básico e mesmo em nível superior, complementada por cursos de capacitação que ofertem saberes-fazeres técnicos específicos demandados pelo mercado de trabalho, geralmente oferecidos nas modalidades à distância. Em termos de qualificação profissional, passou a ser demandada aos/às trabalhadores/as maiores experiências práticas nas atividades, o chamado “conhecimento tácito”.

A maior novidade entre as qualificações demandadas pela gestão toyotista recaiu, contudo, nos aspectos informais ou comportamentais. A criatividade e a fácil adaptação às mudanças constantes de tarefas, de objetivos e de tecnologias, passaram a ser demandadas aos trabalhadores. É a chamada capacidade de “aprender a aprender”. Maior “autonomia”, no sentido de tomar decisões rápidas, sempre em plena identidade com os “valores das empresas”, estar atento a prevenir problemas e reagir a imprevistos, tudo isso tornou-se “obrigação”, ainda que sob a forma “voluntária”.

A capacidade de atuar em (e mesmo liderar) uma equipe, de assumir riscos em atividades organizadas na forma de projetos e cujos resultados são postos como metas, uma proatividade em atualizar-se e aperfeiçoar-se continuamente e, sobretudo, de envolver-se com os objetivos empresariais, passaram a ser requisitos cada vez mais procurados e incentivados aos/às trabalhadores/as.

Tragtenberg (1982, p. 35-36), pioneiramente, já identificava essas características na educação ofertada pelas instituições de ensino nos *países pioneiramente industrializados*:

No século XIX a introdução da técnica, ampliação da divisão do trabalho com o desenvolvimento do capitalismo, leva à necessidade da universalização do saber ler, escrever e contar. *A educação já não constitui ocupação ociosa e sim uma fábrica de homens utilizáveis*. Hoje em dia a preocupação maior da educação consiste em formar indivíduos cada vez mais adaptados ao seu local de trabalho, porém capacitados a modificar seu comportamento em função das mudanças sociais. *Não interessa, pelo menos nos países industrialmente desenvolvidos, operários embrutecidos, mas seres conscientes de sua responsabilidade na empresa e perante a sociedade global [itálicos nossos]*.

Há, portanto, uma combinação de perfis de qualificação pela qual, se uma formação educacional diferenciada é cada vez mais exigida, isso não significa que conhecimentos básicos e científicos sejam imediatamente úteis ao trabalho. Daí a importância das qualificações comportamentais.

Nas palavras de Kuenzer (2016, p. 04):

[...], o mercado de trabalho passa a reger-se pela lógica dos arranjos flexíveis de competências diferenciadas. [...] Se há combinação entre trabalhos desiguais e diferenciados ao longo das cadeias produtivas, há também demandas diferenciadas, e desiguais, de qualificação dos trabalhadores, que podem ser rapidamente atendidas pelas estratégias de aprendizagem flexível, o que permite que as contratações sejam definidas a partir de um perfil de trabalhador com aportes de educação geral e capacidade para aprender novos processos, e não a partir da qualificação.

O trabalho em equipe constitui, portanto, um desafio à parte aos/às trabalhadores/as e lhes demanda algo a mais que seus conhecimentos técnicos. A equipe ou “time de trabalho” reafirma como nunca as ações “cooperativas”, em contraposição ao isolamento dos postos na organização taylorista-fordista. Mas, dadas as condições do assalariamento, esse arranjo estimula e se aproveita de um nefasto espírito de competição que se instala entre os membros e os próprios times, pois a avaliação

gerencial pelo cumprimento de metas recai sobre o coletivo, cabendo aos membros encaminharem internamente, como “pares”, as soluções diante das cobranças.

Uma escola *ampla no restrito* espaço do ideário e da pragmática burguesa, uma educação moldada pelos “valores do mercado”, por sua “filosofia” utilitarista, eis a nova dogmática da educação da era do capital flexível.

A organização toyotista, neste sentido, possibilitou uma intensificação no consumo da força de trabalho pelo capital que está difuso por todos os ramos da economia, da produção industrial aos serviços e até mesmo na construção civil (ROSSO, 2008). Em grande parte essa intensificação resultou da readmissão, pela administração empresarial, da estratégia (outrora tão criticada por Taylor) de contar com a “iniciativa” dos/as trabalhadores/as, posto que os requisitos de qualificação formal (a experiência, as habilidades, conhecimentos gerais e específicos etc.) somente podem ser explorados plenamente se obtidos por meio dos requisitos de qualificação informal ou comportamental, como o comprometimento com os ideais da empresa, a autonomia e a autodisciplina individuais. Daí estes passarem ao primeiro plano de escopo das gerências de “recursos humanos”.

A automação, por sua vez, se provoca uma severa obsolescência de qualificações acumuladas pela classe trabalhadora, demanda outras. O trabalho vivo assume um papel estratégico na acumulação de capital junto ao avanço do trabalho morto. Atividades que envolvem a programação dos equipamentos, sua manutenção preventiva, diagnósticos e reparos de falhas, colocam grande dose de responsabilidade aos/às trabalhadores/as. Contraditoriamente, entretanto, a automação é planejada a fim de também restringir ao máximo a intervenção humana, predeterminando as operações predominantemente para evitar “erros humanos”. Ao menos nas fábricas e empresas tecnologicamente avançadas.

De tal modo que a automação dos controles supervisórios dos processos (com a introdução de alarmes e mecanismos de parada automática das máquinas na ocorrência de defeitos e incidentes) responde não somente à necessidade da polivalência, mas da “conservação” dos próprios equipamentos pela via da autonomização do seu funcionamento frente à ação do trabalho humano, o que, como já citado, acaba por deslocar o trabalho vivo e rebaixar o seu valor.

Ainda segundo Kuenzer (2016, p. 05):

Esta forma de consumo da força de trabalho ao longo das cadeias produtivas aprofunda a distribuição desigual do conhecimento, onde, para alguns,

dependendo de onde e por quanto tempo estejam integrados nas cadeias produtivas, se reserva o direito de exercer o trabalho intelectual integrado às atividades práticas, a partir de extensa e qualificada trajetória de escolarização; o mesmo não ocorre com a maioria dos trabalhadores, que desenvolvem conhecimentos tácitos pouco sofisticados, em atividades laborais de natureza simples e desqualificada e são precariamente qualificados por processos rápidos de treinamento, com apoio nas novas tecnologias e com os princípios da aprendizagem flexível.

Sob a vigência do taylorismo-fordismo, as instituições de ensino, sobretudo as de ensino técnico ou profissionalizante, pautavam-se por currículos que primavam pela especialização; sob a vigência do toyotismo e sua organização flexível, o ensino deve ser baseado na desespecialização “multifuncional”.

É por isso que, no contexto atual, as instituições de ensino (sobretudo o ensino técnico, mas também o superior, principalmente se voltado às engenharias) têm buscado adaptar seus currículos a um contexto no qual os trabalhadores/as devem ser mais flexíveis, “polivalentes”, ao operarem equipamentos cada vez mais avançados, com ênfase nas tecnologias digitais e de informação.

A educação requisitada atualmente pelo capital deve ser “ágil”, “flexível” e “enxuta”, como são as empresas flexíveis. Não foi por acaso que as grandes corporações inventaram a “universidade corporativa”. Se as universidades públicas, ao menos em seus espaços mais críticos e humanistas, ainda procuram resistir e avançar na discussão das possibilidades e da necessidade premente de uma sociedade baseada em outro modo de produção e de vida, as corporações privadas desenharam, por sua vez, sua própria universidade para forjar trabalhadores/as dentro dos seus *valores empresariais*.

Feito o experimento da “universidade corporativa”, é hora de propagá-lo para todo espaço da educação formal, em todos os seus níveis, do ensino básico à pós-graduação.

Há, então, uma nova pragmática da educação do capital nos dias atuais. No ensino superior, por exemplo, expandem-se os cursos “flexíveis”. Propõe-se um núcleo básico para um nivelamento de competências ditas generalistas e para efetivar uma formação agilizada e com o menor custo possível. Expandem-se as estruturas de ensino não-presencial, ofertando cursos à distância e sob métodos “tutoriais”, atingido não apenas a formação técnica de caráter esporádico e profissionalizante, mas cursos de graduação, inclusive licenciaturas, e de pós-graduação nas mais diversas áreas.

Os/as professores/as (acompanhados/as de tutores/as, monitores/as etc.) se dirigem a centenas e mesmo milhares de discentes com um mínimo ou nenhum contato

presencial. Prolifera uma pragmática educacional “flexível” para uma sociedade “liofilizada”. Uma educação “enxuta” para empresas que contam com cada vez menos trabalhadores/as.

Da pragmática da especialização hierárquica e estática sob a variante taylorista-fordista, rumou-se à pragmática da liofilização e da flexibilização “multifuncional”, alcunhada “generalista”, sob o comando da empresa flexível e da hegemonia financeira.

É neste contexto que se desenvolve a “teoria do capital humano”, uma forma de reprodução ideológica que concebe a pedagogia a partir da economia utilitarista e neoliberal. A força de trabalho, segundo os que fazem apologia dessa corrente, teria deixado de ser apenas uma capacidade homogênea de operar equipamentos e executar tarefas. Ela compreende um conjunto de saberes-fazeres específicos, de habilidades, destrezas, conhecimentos teóricos e práticos que podem e devem ser desenvolvidos previamente pelos/as trabalhadores/as a fim de serem aplicados e consumidos produtivamente por quem os compra, ou seja, os que são detentores da riqueza e dos meios de produção. Trata-se, então, de uma nova fase da educação que se quer pragmática, utilitarista e desenhada segundo a lógica da razão instrumental. E que, para tanto, carece de novas *personificações do capital*.

A educação torna-se, então, também um “investimento”, um negócio. E a teoria do capital humano acaba por equalizar o/a vendedor/a e o/a comprador/a de força de trabalho como meros/a comerciantes de uma mercadoria em comum, transacionada por dinheiro enquanto equivalente geral. Neste truque, o/a trabalhador/a assalariado/a se equipara ao/à capitalista, como se ambos/as tivessem os mesmos objetivos.

Essa é a moldura que as chamadas “reformas da educação” trazem embutidas em sua concepção: uma escola (e uma “educação”) flexibilizada para atender as exigências e os imperativos empresariais; uma formação volátil, superficial e adestrada para suprir as necessidades do mercado de trabalho “polivalente”, “multifuncional” e flexível.

Não é difícil perceber que a “educação” instrumental do século XXI, desenhada pelos capitais em sua fase mais destrutiva, não poderá desenvolver nenhum sentido humanista e crítico, que deveria singularizar as *ciências humanas*; ao contrário, poderá concebê-las como *decalque* das ciências exatas, como um prolongamento residual quiçá desnecessário.

Se a educação desenhada pelo capital sustentou-se e consolidou-se a partir do fortalecimento da divisão perversa entre *trabalho intelectual* e *manual*, entre *homo sapiens* e *homo saber*, quais seriam, então, os pilares básicos de uma educação emancipada, *para além dos constrangimentos do capital*? Haverá algo mais vital hoje do que pensar em um outro mundo onde a produção e a reprodução da humanidade efetivem-se através da criação de bens materiais e simbólicos *socialmente úteis*, sejam materiais, artísticos, estéticos, simbólicos, interativos, contrários à lógica da produção destrutiva e seu sistema de metabolismo sócio-reprodutivo hoje dominantes? Uma nova forma de sociabilidade, livre das engrenagens e dos constrangimentos do capital, que possa se erigir e ser tecida a partir da *associação de indivíduos livres*, na conhecida formulação de Marx presente em *O Capital*?

Com homens e mulheres capazes de exercer seu trabalho *autônomo* e *autodeterminado*, voltado para a produção de *bens socialmente úteis* e na qual o trabalho, educação, o tempo de vida, a preservação da natureza sejam vitais?

Onde o controle social e coletivo da propriedade (incluindo a propriedade intelectual) encontre vigência efetiva? Onde as dimensões de gênero, étnico-raciais, geracionais, dentre tantos outros temas *vitais*, possam ser efetivamente contempladas, em sintonia com o ser social omnilateral e emancipado?

Assim, um novo sistema de metabolismo social *para além do capital*, por certo, encontra na educação um papel de relevo, do mesmo modo que o sistema de capital estrutura e concebe a educação ao seu modo. Mas é bom recordar que se “uma instituição formal, por maior que seja, não engendra a partir de si um sistema social como um todo” (visto que “a escola não cria o sistema do capital”), do mesmo modo, “tampouco ela tem possibilidade de *sozinha* confrontá-lo” (ANTUNES, 2016, p. 156).

Se “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, o “objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2003, p.13).

Mészáros (2005, p. 49) vai ao ponto central:

Contra uma concepção tendenciosamente estreita de educação e da vida intelectual, cujo fim obviamente é manter o proletariado “no seu lugar”, Gramsci argumentou, enfaticamente, há muito tempo, que “Não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o *homo faber* não pode ser separado do *homo sapiens*. Também fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um “filósofo”, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção do mundo, ele tem uma linha consciente de conduta moral, e portanto *contribui para manter ou mudar a concepção do mundo*, isto é, para estimular novas formas de pensamento.

Em um texto precioso em que *contesta* vivamente a educação *industrialista* de seu tempo, Gramsci asseverou:

A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme (GRAMSCI, 2004, p. 75).

Individualidade omnilateral e não unilateral, livre e não instrumental, emancipada e não alienada: eis os pontos de partida de uma *outra educação*. Tudo ao contrário do que fez, faz e quer continuar fazendo a escola do capital em sua incessante e tenaz destruição.

Referências

ANTUNES, Caio Sgarbi. **A escola do trabalho**: formação humana em Marx. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2016 (no prelo pela Ed. Papel Social).

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2015a. [Edição Comemorativa de 20 Anos]

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a negação e a afirmação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015b.

ANTUNES, Ricardo. Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da educação no modo de produção capitalista. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Londrina, PR, v. 1, n. 1, p. 25-33, jun. 2009a.

ANTUNES, Ricardo e PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 1.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **XI Anped Sul** – Reunião Científica Regional da Anped: educação, movimentos sociais e políticas governamentais, UFPR, Curitiba, 24-27 jul. 2016 [Eixo 21 – Educação e trabalho: trabalho encomendado]. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educacao-e-Trabalho.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

LIMA, Eurenice de Oliveira. **O encantamento da fábrica: toyotismo e os caminhos do envolvimento no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**, São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

ROSSO, Sadi dal. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

TRAGTENBERG, Maurício. **A delinquência acadêmica: o poder sem saber e o saber sem poder**. São Paulo: Rumo, 1979.

TRAGTENBERG, Maurício. O conhecimento expropriado e reapropriado pela classe operária: Espanha 80. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 2, n. 7, p. 53-62, set. 1980.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1982. p. 35-54.