

DA ACUMULAÇÃO RÍGIDA À ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL: O QUE MUDA NA FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES?

Acacia Zeneida Kuenzer¹

Introdução

Esse texto resume a trajetória investigativa da autora, desde a tese de doutorado, realizada em uma planta automobilística da cidade industrial de Curitiba no período de 1982 a 1984, passando pelas pesquisas em indústria branca, pelo embarque em uma balsa de construção civil da Petrobras, até a pesquisa realizada no Vale dos Sinos, no Rio Grande do Sul, onde foi possível analisar toda a cadeia produtiva da indústria calçadista, no período de 2014 a 2017.

Esse período fechou o ciclo das pesquisas que se iniciaram em plantas com linhas de produção, no regime de acumulação rígida, até as que se organizaram a partir dos princípios do regime de acumulação flexível, todas sempre combinando estratégias tayloristas-fordistas e toyotistas, de modo a comprimir os custos da produção e se manterem competitivas nos mercados nacional e internacional. A transição que ocorreu nas escolhas de empresas reestruturadas para o estudo de uma cadeia produtiva – sempre com a finalidade de compreender o princípio educativo do trabalho, e portanto, as categorias pedagógicas que marcaram os diferentes regimes de acumulação – deu-se a partir da compreensão de que o estudo das empresas isoladas era insuficiente para a configuração das categorias da pedagogia do trabalho, uma vez que a integração produtiva, viabilizada pela microeletrônica e pela flexibilização, só poderia ser analisada em uma cadeia produtiva.

A partir da elucidação dessas categorias, a autora passou a pesquisar, de modo mais intensivo, como elas, enquanto determinadas pela base material, forneceram os elementos para a formulação de políticas públicas e ajustes normativos nas áreas do trabalho, com as leis da terceirização e com a flexibilização dos contratos pela reforma da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 2017², e na área da educação, especificamente via Diretrizes Curriculares

¹Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC/SP), Brasil, 1974. Professora Titular aposentada da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil. Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/IFRN) Brasil, área Trabalho e Educação, acaciak4@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/9099032959087648>, <https://orcid.org/0000-0001-6429-9345>

² Brasil. Lei n.º 13.467 de 13 de julho de 2017. Altera a CLT. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

Nacionais e da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), para o ensino médio, para a educação técnica e profissional e para formação de professores. Ou seja, a apreensão da base material para as superestruturas que lhes conferiram consistência, segundo as categorias de conteúdo e de método, definidas a partir do arcabouço epistemológico do materialismo histórico.

Esse movimento se deu a partir de uma categoria fundamental, o trabalho como princípio educativo, que tem orientado todo o trabalho investigativo da autora.

Pressupostos teórico-metodológicos

A compreensão das categorias teórico-metodológicas que demarcam a transição da proposta de formação das trabalhadoras e dos trabalhadores do regime de acumulação rígida para o regime de acumulação flexível demanda a explicitação dos pressupostos que orientaram, e continuam orientando, as pesquisas da autora.

O primeiro pressuposto, gramsciano, mostra que não há dicotomia entre o campo de reprodução de classe e o campo de constituição de classe, o que leva a compreender que a função hegemônica ultrapassa o campo exclusivamente superestrutural à medida em que as práticas ideológicas aparecem desde o aparelho de produção econômica. Há, portanto, que partir da apreensão das bases materiais.

O segundo pressuposto é o que tem acompanhado a autora ao longo do processo investigativo: a concepção, também gramsciana, de princípio educativo, que nos mostra que cada sociedade, no transcurso do seu processo de desenvolvimento, forma os intelectuais e trabalhadores necessários à reprodução do modo de produção em curso. E em consequência, forma os profissionais que serão responsáveis pela sua educação, tendo em vista o atendimento de suas necessidades.

O terceiro pressuposto vem de Marx, quando afirma que as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência.³ A superestrutura jurídica e política, portanto, tem como base a totalidade das relações de produção, que constituem a estrutura econômica da sociedade. Ou seja, o ajuste jurídico-normativo realizado pelas reformas trabalhistas e educacionais responde às necessidades da produção, atendendo às necessidades do grupo hegemônico; para ser realizado, depende da correlação de forças existente no momento de sua promulgação.

Como afirma o autor, essas relações de produção correspondem a um
3 MARX, K. *Contribuições à crítica da economia política*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais, concluindo que “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual”⁴.

O quarto e último pressuposto foi sistematizado por Oliveira ao estudar a exclusão em Marx: “o círculo entre exclusão e inclusão subordinada é condição de possibilidade dos processos de produção e reprodução do capital, sendo constitutivo lógico necessário das sociedades capitalistas modernas”. Assim, no capitalismo, a inclusão é sempre concedida, visando atender a necessidades específicas do processo de acumulação; uma vez atendidas essas necessidades, os incluídos são novamente excluídos até que novas necessidades surjam. Como afirma o autor,

a sobrevivência das sociedades em que domina o modo de produção capitalista depende, necessariamente, da exclusão. Sob outro ângulo, entretanto, esta exclusão conta também com o passo da inclusão, mas a reinclusão do excluído já se dá sob uma nova perspectiva ontológica.

E conclui que

o preço pago para que o princípio de síntese do capital seja capaz de abranger toda a realidade é torná-la disponível à sua lógica, ou seja, é preciso antes despojá-la de sua condição de complexidade e reduzi-la à simplicidade das determinações quantitativas da economia⁵.

Orientadas por esses pressupostos, as pesquisas realizadas permitiram as sínteses apresentadas a seguir, sempre provisórias, dada a historicidade que orienta o processo de apreensão da realidade.

A acumulação rígida: a organização taylorista-fordista e a formação dos trabalhadores

A primeira consideração a fazer é que os tipos ideais se objetivam segundo as condições materiais que estão dadas em cada tempo e em cada espaço, com o que as características de cada regime de acumulação vão se mesclando conforme as necessidades do regime dominante. Assim, há características do regime de acumulação flexível que são típicas da acumulação rígida, como as linhas de montagem que fragmentam as tarefas e demandam profissionais especializados, bem como de regimes anteriores, como o trabalho artesanal, o trabalho similar ao trabalho escravo e o trabalho infantil. Isso se dá, porque, especificamente no regime de acumulação flexível, a lógica é a combinação

⁴ Ibidem.

⁵ OLIVEIRA, A. **Marx e a exclusão**. Pelotas: Seiva, 2004.

de trabalhos desiguais e diferenciados visando a compressão dos custos ao longo das cadeias produtivas, em especial os da força de trabalho, de modo a assegurar a competitividade e, em consequência, a acumulação do capital. No entanto, há características dominantes em cada regime de acumulação, o que o faz hegemônico, a partir da base técnica de produção.

No regime de acumulação rígida, a base técnica é a eletromecânica, que viabilizou a implementação dos princípios tayloristas-fordistas; essa base técnica implica que os conhecimentos científicos disponíveis são inscritos nas máquinas e equipamentos, que possibilitam apenas a realização de tarefas determinadas; as mudanças possíveis dependem de um trabalhador mais qualificado, o ajustador, que altera, mas sempre dentro de parâmetros limitados, a operação a ser feita. Como exemplo, as máquinas de corte de chapas para a construção dos gabinetes de geladeiras e freezers; quando o ajustador trabalha para alterar o tipo de corte, a linha de montagem para, o que diminui a produção.

O trabalho se organiza em linhas de montagem, que têm na indústria automobilística o seu paradigma; segundo os princípios tayloristas-fordistas, o trabalho intelectual, realizado em geral por engenheiros e administradores, se separa do trabalho operacional.

Do ponto de vista da qualificação profissional, destaca-se a relação orgânica entre formação e ocupação, que em muitos casos se completa com anos de experiência no trabalho, como era o caso dos ferramenteiros, cuja formação específica, geralmente em cursos do SENAI, com suas séries metódicas, era complementada por pelo menos cinco anos de trabalho. Em consequência, havia estabilidade no emprego, uma vez que as empresas, pelo alto custo da qualificação, preferiam manter seus profissionais qualificados, mesmo que subutilizados. Do ponto de vista dos trabalhadores, a especialização lhes conferia poder de barganha, como demonstram as greves dos anos 1980 e anos seguintes, cuja consequência foram perdas para o capital a partir da concessão de benefícios e aumentos salariais; essa situação se transformou com a desmobilização da greve dos petroleiros em 1995 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, na linha da afirmação de Hayek⁶, que já indicava, nos anos 40, a necessidade de desmobilizar a classe trabalhadora, quebando a espinha dorsal dos sindicatos. Esse processo de desmobilização foi concluído com a reforma trabalhista, em 2017, com as leis da terceirização e com a flexibilização dos contratos de trabalho pela CLT.

Embora nesse regime de acumulação os setores progressistas defendessem uma concepção ampliada de qualificação como resultante não apenas da escolarização geral e profissional, mas também como fruto das relações sociais vividas pelos trabalhadores, para as empresas o que predominou foi a concepção de formação como treinamento, em face da estreita relação com

6 HAYEK, F. A. *O caminho da servidão*. Porto Alegre: Editora Globo, 1977.

as ocupações fragmentadas a partir da divisão técnica do trabalho nas linhas de montagem. Nas empresas pesquisadas nos anos 80 e 90, nas observações e entrevistas realizadas com os trabalhadores, verificou-se que, a partir dos treinamentos formais, as novas aprendizagens ocorriam na planta produtiva: quando chegava um novo equipamento, abriam as caixas com os engenheiros e, juntos, olhavam os manuais e iam aprendendo uns com os outros. Ou, em casos que demandavam formação específica, eram treinados de forma sistematizada nos cursos disponibilizados pela própria empresa.

De qualquer modo, os treinamentos tinham como objeto as questões operacionais, pois, seguindo os princípios tayloristas-fordistas, o trabalho intelectual era separado do operacional, e este, por sua vez, fragmentado em operações especializadas, de modo que os trabalhadores dificilmente tinham a visão da totalidade do processo de trabalho, identificando-se com a parte que executavam. Nas entrevistas realizadas na empresa que fabricava ônibus e caminhões, os trabalhadores, quando indagados sobre o que faziam, respondiam, por exemplo, “monto painéis elétricos”; nunca se referiam ao fato de que produziam caminhões ou ônibus. Ou seja, o processo taylorista-fordista contribuía para o desenvolvimento de subjetividades fragmentadas. Já os profissionais que exerciam as funções intelectuais, tinham formação em cursos superiores e com educação continuada formal.

Dessa forma de qualificação, fragmentada e com foco no trabalho operacional, resulta um conhecimento tácito cuja natureza é simplificada, nos termos de Dejours⁷, ou seja, resultante da relação com a especificidade do processo de trabalho fragmentado, na busca de soluções para problemas do cotidiano. Há duas considerações a fazer sobre esse ponto: a empresa automobilística entrevistada, de origem sueca e já nos anos 80 com experiências de reestruturação, não aceitava trabalhadores com experiência, porque tinham a tendência a resolver os problemas de montagem com seu conhecimento tácito, o que acarretava perda de qualidade do produto final.

A outra consideração vem da pesquisa realizada na balsa de construção civil da Petrobras, responsável pela construção de tubovias no fundo do mar. Nessa pesquisa, verificou-se que os operadores, distribuídos em duas supervisões, desenvolviam conhecimentos tácitos diferenciados: os encarregados da manutenção, área que dava muitos problemas, viviam relações democráticas e resolviam os problemas coletivamente, com o que desenvolviam conhecimentos tácitos complexos; já os responsáveis pela construção da tubovia, organizada em linha de montagem, lidavam com problemas mais simples, cujas soluções já eram conhecidas, e viviam relações mais rígidas, em consequência, desenvolviam conhecimento tácito simplificado.⁸

Ou seja, a acumulação rígida, cuja organização é predominantemente

7 DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

8 KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

taylorista-fordista, não favorece o desenvolvimento de conhecimento tácito complexo, o que compõe a concepção de qualificação social defendida principalmente pelos sociólogos do trabalho já a partir da década de 80, e mais intensamente na década de 90.

Outra dimensão importante da acumulação rígida é que a produção era puxada pela oferta; primeiro se produz e depois se oferta no mercado; as consequências desse modelo, que justificaram o advento do toyotismo como forma de organização orgânica à acumulação flexível, foram o acúmulo de produtos não comercializados, de material estocado e de força de trabalho subutilizada, uma das razões da redução do capital acumulado que justificou a mudança de regime de acumulação.

Assim é que o mundo da produção tinha como paradigma a organização em unidades fabris que concentravam grande número de trabalhadores distribuídos em uma estrutura verticalizada e rigidamente hierarquizada, cuja finalidade era produzir em massa produtos pouco diversificados para atender demandas relativamente homogêneas, com tecnologia estável e com processos de base eletromecânica rigidamente organizados, que não abriam espaços significativos para mudanças, participação ou criatividade para a maioria dos trabalhadores. Conviviam, portanto, rigidez e estabilidade.

Merece atenção a rigidez da CLT, com os contratos estáveis de trabalho, que, entre outros fatores, elevava os custos das demissões, o que justificou a reforma trabalhista, sob a alegação de que a terceirização e a flexibilização dos contratos aumentariam os empregos formais, o que desde logo foi amplamente criticado, por seu caráter ideológico, dimensão que a prática, nos anos seguintes, confirmou.

Em decorrência dessas características do trabalho na acumulação rígida, a pedagogia dominante tinha por finalidade atender às demandas de educação de trabalhadores e dirigentes a partir de uma clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem demarcadas, que determinavam o lugar e as atribuições de cada um.

Para atender a essas demandas, que por sua vez correspondiam às de uma organização social também atravessada pela rigidez e pela estabilidade, inclusive das normas e dos comportamentos, a base taylorista-fordista originou tendências pedagógicas, sempre conservadoras, como as das escolas tradicional, nova e tecnicista, que privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica, mas sempre fundamentadas no rompimento entre pensamento e ação.

Esta pedagogia foi dando origem a propostas que ora se centraram nos conteúdos, ora nas atividades, sem nunca contemplar uma relação entre aluno e conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método, de modo a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas. Em

decorrência, a seleção e a organização dos conteúdos sempre ocorreram a partir de uma concepção positivista de ciência, fundamentada em uma concepção de conhecimento rigorosamente formalizada, linear e fragmentada, segundo a qual a cada objeto correspondia uma especialidade, que, ao construir seu próprio campo, se automatizava, desvinculando-se das demais e perdendo o seu vínculo com as relações sociais e produtivas.

Assim, os diversos ramos da ciência deram origem a propostas curriculares que organizavam rigidamente os conteúdos, em termos de sequenciamento intra e extradisciplinares, os quais eram repetidos ano após ano, através do método expositivo combinado com cópias e questionários, uma vez que a habilidade cognitiva a ser desenvolvida era a memorização, articulada ao disciplinamento, ambos fundamentais para a participação no trabalho e na vida social organizados sob a hegemonia do taylorismo-fordismo.

Essas propostas eram adequadas para a educação de trabalhadores que executavam ao longo de sua vida social e produtiva, com pequenas variações, as mesmas tarefas e atribuições exigidas por processos técnicos de base rígida, para o que era suficiente alguma escolaridade, curso de treinamento profissional e muita experiência, que combinavam o desenvolvimento de habilidades psicofísicas e condutas com algum conhecimento, apenas o necessário para o exercício da ocupação. Compreender os movimentos e passos necessários a cada operação, memorizá-los e repeti-los em uma determinada sequência demandava uma pedagogia que objetivasse a uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, tanto no trabalho quanto na vida social, ambos regidos por padrões de desempenho que foram definidos como adequados ao longo do tempo.⁹

Do paradigma taylorista-fordista decorreram várias modalidades de fragmentação no trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que se constituem na expressão da divisão entre classes sociais no capitalismo: o reforço à dualidade estrutural, com a oferta de tipos diferentes de escola, segundo a origem de classe e o papel a elas destinado na divisão social e técnica do trabalho; a fragmentação curricular, que divide o conhecimento em áreas e disciplinas trabalhadas de forma isolada, que passam a ser tratadas como se fossem autônomas entre si e da prática social concreta; as estratégias taylorizadas de formação de professores, que promoveram a capacitação parcelarizada, por temas e disciplinas, agrupando os profissionais por especialidade, de modo a nunca discutir o trabalho pedagógico em sua totalidade, a partir do espaço de sua realização, a escola; o plano de cargos e salários, que prevê a contratação dos profissionais da educação por tarefas, ou jornadas de trabalho, e até mesmo por aulas ministradas; a fragmentação do trabalho dos pedagogos, nas distintas especialidades, que foram criadas pelo Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação.

9 KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998. p. 33-58. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yXkX6Nmc398FDDQcsJwm38P/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 13 mar. 2025.

A relação entre trabalho e educação na acumulação rígida revela, portanto, o princípio educativo decorrente das relações sociais e produtivas dominantes, servindo ao disciplinamento da classe trabalhadora, como afirma Gramsci¹⁰ ao analisar o americanismo e o fordismo, exatamente na passagem do artesanato para a linha de montagem. O autor demonstra a eficiência dos processos pedagógicos no processo de valorização do capital, à medida que, a partir das relações de produção e das novas formas de organização do trabalho, são concebidos e veiculados novos modos de vida, comportamentos, atitudes, valores. O novo tipo de produção racionalizada demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção, para cuja educação eram insuficientes os mecanismos de coerção social; tratava-se de articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho. Ou seja, o novo tipo de trabalho exigia uma nova concepção de mundo que fornecesse ao trabalhador uma justificativa para a sua crescente alienação e, ao mesmo tempo, suprisse as necessidades do capital com um trabalhador cujos comportamentos e atitudes respondessem às suas demandas de valorização. *"É neste sentido que a hegemonia, além de expressar uma reforma econômica, assume as feições de uma reforma intelectual e moral"*¹¹.

Se o fundamento desse novo tipo de trabalho é a fragmentação, uma vez que, da manufatura à fábrica moderna, a divisão capitalista faz com que a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo caibam a indivíduos distintos¹², tanto as relações sociais e produtivas como a escola educam o trabalhador para tal divisão. Em decorrência, a ciência e o desenvolvimento social que ela gera, ao pertencerem ao capital, aumentando sua força produtiva, se colocam em oposição objetiva ao trabalhador; assim, o conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, contribuindo ainda mais para aumentar a alienação dos trabalhadores.

A escola, por sua vez, se constituiu historicamente como uma das formas de materialização desta divisão, ou seja, como o espaço por excelência, do acesso ao saber teórico, divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social. E, não por coincidência, é a classe que detém o poder material que possui também os instrumentos materiais para a elaboração do conhecimento.¹³ Assim, a escola, fruto da prática social fragmentada, expressa e reproduz essa fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão.

A acumulação flexível: a ampliação da precarização do

10 GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

11 Ibidem.

12 MARX; ENGELS. A ideologia alemã. Lisboa: Martins Fontes, [s. d.].

13 Ibidem.

Como mostra Harvey¹⁴, a substituição da acumulação rígida pela acumulação flexível só foi possível com o advento da base microeletrônica, que revolucionou as comunicações e, em decorrência, o sistema de produção, circulação e financiamento de mercadorias; o princípio básico passou a ser a flexibilização. Flexibilização das relações e dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo; habilidades foram destruídas e outras reconstruídas; o desemprego estrutural cresceu, os salários foram reduzidos e os sindicatos foram desmobilizados.

Do ponto de vista da produção, a oferta foi substituída pela demanda; as encomendas é que passaram a definir a produção, com o que o princípio do toyotismo – *just in time*, passou a definir as estratégias de gestão. Para o trabalho, esse princípio também passou a valer, a automação passou a substituir os trabalhadores e muitos foram dispensados; desses, alguns foram contratados como terceirizados. Com a destruição do vínculo entre ocupação e formação pela implementação de tecnologias de base microeletrônica, as competências foram banalizadas, como afirma Gorz¹⁵, tornando-se bastante parecidas e com uma base comum de conhecimentos de automação industrial. O mercado de trabalho passou a reger-se pela lógica dos arranjos flexíveis de competências diferenciadas, como mostraram as pesquisas de Kuenzer¹⁶.

Diferentemente do que ocorria no taylorismo-fordismo, quando a formação ocorria com foco em ocupações previamente definidas e relativamente estáveis, a integração produtiva se alimenta do consumo flexível de competências diferenciadas, que se articulam ao longo das cadeias produtivas. Essas combinações não seguem modelos pré-estabelecidos, sendo definidas e redefinidas segundo as estratégias de contratação e subcontratação que são mobilizadas para atender à produção puxada pela demanda.

São combinações que ora incluem, ora excluem trabalhadores com diferentes qualificações, de modo a constituir corpos coletivos de trabalho dinâmicos, por meio de uma rede que integra diferentes formas de subcontratação e trabalho temporário e que, ao combinar diferentes estratégias de extração de mais-valia, asseguram a realização da lógica mercantil.

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 agora também flexíveis, o que permite que as contratações sejam definidas a partir de um perfil de trabalhador com aportes

14 HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. 7 ed. São Paulo: Loyola, 1998.

15 GORZ, A. **Metamorfoses do trabalho**: crítica da razão econômica. 2 ed. São Paulo: Annablume, 2007.

16 KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada; o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, p.1153-1178, 2007.

de educação geral e capacidade para aprender novos processos, e não a partir da qualificação.

Daí o caráter “flexível” da força de trabalho; importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez e que se submetam a relações de trabalho flexibilizadas, o que vale dizer, precarizadas.

Em decorrência da produção puxada pela demanda, e da quebra de vínculo entre qualificação e ocupação, os trabalhadores entram e saem das cadeias produtivas não a partir da sua expertise, da sua qualificação ou da sua trajetória, mas pela oferta de trabalho, mesmo que seja precarizado e a formação seja de nível superior. Essa é uma nova realidade que caracteriza o princípio educativo do regime de acumulação flexível.

Com o acirramento da competitividade internacional pelos mercados, passou a ser imperativa a compressão do custo final dos produtos, o que se deu pela precarização do trabalho; assim, as cadeias produtivas passaram a incorporar apenas a qualificação necessária, como estratégia de redução dos custos da força de trabalho. Para tanto, as cadeias produtivas passaram a integrar formas de trabalho que se imaginavam historicamente superadas, como trabalho infantil, o similar ao trabalho escravo, o pouco qualificado, até o trabalho mais complexo exercido por profissionais responsáveis pela inovação, pela gestão e pela qualidade do sistema de produção, os quais necessitam de formação mais avançada e permanente. Esses arranjos de força de trabalho desigual e diferenciada caracterizam o princípio educativo do regime de acumulação flexível.

Esses arranjos passaram a ser facilitados pela institucionalização da flexibilização das relações de trabalho com a promulgação da Lei nº 13.429/2017¹⁷, que regulamenta a terceirização, e pela reforma da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (Lei nº 13.467/2017)¹⁸. A partir desse novo marco regulatório, é possível terceirizar as atividades-fim e contratar trabalhadores, como também seus professores, pelas chamadas formas flexíveis: contratos temporários, intermitentes ou por meio de pessoa jurídica, a chamada pejetização, mediante a qual os trabalhadores passam a ser microempresários individuais ou abrem pequenas empresas.

Ao combinar os arranjos flexíveis de competências diferenciadas com a flexibilização das formas de contratação, materializa-se o que venho indicando pelo par dialético que se estabelece entre exclusão includente pelo mercado e inclusão excludente pela escola: o mercado exclui trabalhadores com direitos

17 BRASIL. Lei nº 13.429 de 31 de março de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13429.htm Acesso em 10 mar. 2025.

18 Op. cit., nota 2.

trabalhistas e benefícios, para incluí-los de forma precarizada, pela terceirização ou por contratos precários, o que baixa o custo da força de trabalho. Já a escola inclui os jovens oriundos da classe trabalhadora, mas em formas precárias de educação; o que resulta, por óbvio, em inclusão também precarizada nas cadeias produtivas, em postos que não demandam escolaridade extensa e qualificada.¹⁹

Oliveira, que em sua tese de doutorado resgata a categoria exclusão em Marx, reitera essa relação, ao afirmar que a inclusão, no capitalismo, é sempre concedida, porquanto subordinada às necessidades do capital.²⁰

Isso posto, é possível compreender por que importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade para trabalhadores que entram e saem das cadeias produtivas, com o que se reforça a concepção de trabalhador multitarefa, a incluir as competências anteriormente desenvolvidas ao longo das trajetórias laborais, mas principalmente, a competência para aprender e submeter-se ao novo, como já se afirmou anteriormente.

Essa competência demanda outro tipo de subjetividade, completamente diferente da subjetividade do taylorismo-fordismo, chamada subjetividade rígida, que vai ser substituída pela subjetividade flexível: uma subjetividade disciplinada, que lida adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade e com a fluidez, e que naturaliza os processos de precarização do trabalho e da formação. Essa naturalização da precarização já está incorporada no trabalhador, que aceita qualquer coisa em qualquer condição, justificando que é melhor do que não ter trabalho; essa percepção culmina com a desmobilização das lutas dos trabalhadores. Esse é o caráter flexível da força de trabalho, que contradita com o discurso, recorrente, de que a acumulação flexível precisa de trabalhadores com competências cognitivas complexas mais desenvolvidas, o que supõe a elevação dos níveis de conhecimento da classe trabalhadora em geral. As pesquisas vêm mostrando o caráter ideológico desse discurso, que nada mais faz do que esconder a necessidade de ter disponível, para consumo nas cadeias produtivas, uma força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas e que naturalize esse processo de precarização.

Para atender a essas demandas, o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta à necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, em vez de profissionais rígidos, que repitam procedimentos memorizados ou recriados através da experiência. Para que a 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

19 KUENZER, A. Z. A formação de professores para o Ensino Médio. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, p. 667-688, 2017.

20 Op. cit., nota 5.

ampliada, que abranja no mínimo a educação básica, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores.

Como todo regime de acumulação precisa de uma ideologia, que complete as lacunas de seu discurso e o torne coerente, a acumulação flexível justifica a precarização do trabalho e da formação pela chamada epistemologia pós-moderna.

Do ponto de vista dessas teorias, o conhecimento é uma impossibilidade histórica, uma vez que ao pensamento humano é impossível apreender a realidade, porque está demarcado por diversidades culturais; assim, as interpretações são diversas, sendo verdadeiras apenas no contexto cultural que lhes deu origem. O que há são interpretações, narrativas atreladas à prática cotidiana, reduzindo-se o conhecimento à linguagem, do que decorre que a teoria se constrói mediante o embate de discursos intersubjetivos, ao nível da superestrutura; ou seja, pelo confronto de discursos, e não pelo confronto entre pensamento e materialidade.

Assim, não há verdade, não há possibilidade de conhecer, o que resulta no ceticismo epistemológico. Importante destacar que não há negação da realidade e sim da possibilidade de apreendê-la, pois não há discursos desinteressados, uma vez que são produzidos a partir de uma dada cultura e manifestam relações de poder. A centralidade do trabalho é, portanto, substituída pela centralidade da cultura.²¹

Tem-se, como resultado, a superficialização do processo educativo, reduzindo-se o conhecimento a narrativas sobre as atividades cotidianas, fenômeno denominado por Moraes²² de “recuo da teoria”. Essa precarização da formação atinge a formação docente, o que fecha o círculo da fragilização dos processos educativos sistematizados: acesso restrito à teoria por trabalho intelectual pouco complexo.

Por outro lado, a afirmação do conhecimento como resultante do confronto de discursos, ao não o reconhecer como resultante da relação entre teoria e prática, entre trabalho intelectual e atividade, põe por terra a concepção de práxis, o que conduz a duas dimensões que caracterizam o pós-modernismo: o presentismo e o pragmatismo, que, não por coincidência, alimentam o consumo e, portanto, sustentam a lógica mercantil. Se não é possível conhecer a realidade, também não é possível transformá-la!

A negação da práxis enquanto possibilidade de transformação anula os projetos, as possibilidades e a historicidade: o que vale é o presente. A experiência histórica é substituída pela experiência do momento; as organizações históricas e suas experiências acumuladas são substituídas pelo ativismo, por isso a sensação do ineditismo nas ações voluntaristas torna-se a referência

21 KUENZER, A. Z. Trabalho e Escola: a aprendizagem flexibilizada. In: **Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais**. 1 ed. CURITIBA: APPRIS editora e livraria, 2017, v.1, p. 260-271.

22 MORAES, M. C. M. M. (Org.) **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

maior das escolhas das posturas e das posições políticas.²³

A justificativa da necessidade de redução do domínio teórico é que a informação está totalmente disponível pela aplicação das novas tecnologias; o conhecimento resulta não mais da relação entre sujeito e objeto, ou da relação de abstrato e concreto mediado pelo empírico, mas principalmente da integração de vários discursos que ocorrem nas redes, nos fóruns e nos chats, fenômeno intensificado pelo desenvolvimento da inteligência artificial que, entre outros produtos, possibilita a produção de textos acadêmicos por robôs, pela via dos *chatbots*.

Entre os resultados dessa concepção estão a superficialidade, a preguiça mental, o plágio, a falsificação do trabalho dito coletivo, quando nada mais é do que a expressão do trabalho individual, na maioria das vezes fragmentado, sem que se desenvolva a autonomia intelectual e ética, ressalvadas as exceções que confirmam a regra; em resumo, um processo reducionista das práticas pedagógicas, do que resulta a falta de autoria e de condição de análise crítica da realidade, o que demarca a subjetividade flexível demandada pelo novo regime de acumulação, que disponibiliza a força de trabalho para ser consumida predatoriamente; a precarização e a intensificação, naturalizadas, facilitam o processo de exploração.

Como conclusão, tem-se a banalização do esforço, a passividade cognitiva, a perda de interesse pela leitura, a perda da autoria, do que resultam dificuldades de organização e expressão do pensamento pela linguagem oral e escrita. A aprendizagem flexível conduz a aprender depressa e sem esforço, o que facilita o desenvolvimento de uma pedagogia mercantilizada, que oferece opções de curta duração, baixo custo e reduzida qualidade, tanto presencial quanto à distância. O pouco esforço intelectual é recompensado com um certificado tão vazio de significado quanto incapaz de facilitar a inclusão no mundo do trabalho. Ou seja, um arremedo de processo educativo resulta num arremedo de certificado, que apenas legitima a inclusão em pontos da cadeia produtiva onde o trabalho é mais precarizado. A proposta desse projeto educativo, portanto, é formar trabalhadores desiguais e diferenciados para atender às necessidades específicas de um mercado de trabalho puxado pela demanda e não mais pela oferta, como se dava no regime de acumulação rígida.

Além das características da chamada epistemologia pós-moderna acima citadas, outras duas merecem destaque, considerada a sua dimensão de cimento ideológico do regime de acumulação flexível: o pragmatismo e o presentismo.

Na visão pragmatista, a prática é tomada como ponto de partida e de chegada do conhecimento, mas não na perspectiva materialista histórica, que supõe a reflexão teórica sobre a prática, levando a sínteses teóricas mais elabo-

23 DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. eBooksBrasil.org, 2013. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/socespetaculo.html> Acesso em 08 mar. 2025.

radas que, por sua vez, orientam práticas diferenciadas, de caráter transformador. Aqui, a prática é tomada em seu sentido de atividade, destituída de caráter teórico. Sem a mediação da teoria e sem referência à materialidade, o conhecimento resulta da reflexão prática sobre a prática, sem que se supere o senso comum ou o conhecimento tácito, resultante da negação da teoria. Declarada a impossibilidade de conhecer e, desta forma, negado o caráter científico do conhecimento produzido em decorrência de seu viés cultural e de exercício de poder, adentramos o campo da epistemologia da prática; só o útil é verdadeiro.

O problema que essa concepção apresenta é a redução da formação ao conhecimento tácito e à prática, ao seu caráter meramente instrumental. A epistemologia da prática, contrapondo-se à concepção de práxis, desvincula a prática da teoria, que passa a supor-se suficiente:

A prática, tomada em seu sentido utilitário, contrapõe-se à teoria, que se faz desnecessária ou até nociva. Neste caso, a teoria passa a ser substituída pelo senso comum, que é o sentido da prática, e a ela não se opõe. Em decorrência, justifica-se uma formação que parte do pressuposto que não há inadequação entre o conhecimento do senso comum e a prática, o que confere uma certa tranquilidade ao profissional, posto que nada o ameaça; o contrário ocorre com relação à teoria, cuja intromissão parece ser perturbadora.²⁴

A História é compreendida como uma forma específica de discurso, a forma narrativa, que, segundo um roteiro previamente definido, atribui um efeito de verdade aos fatos e dados históricos, revestindo-os de uma racionalidade que não existe na realidade; portanto, a História não existe. Em consequência, também não existe o universalismo e nem o coletivo, pois os fenômenos sociais não podem ser explicados por referências externas a eles, uma vez que essas referências são atravessadas por leituras particularistas, diversas culturalmente.

Se não há História, não há valores, nem princípios ou fundamentos e não há futuro; só o presente, que deve ser vivido em sua completude. Reforça-se o individualismo, reduzindo-se a sociedade à interação entre indivíduos e as relações sociais são reduzidas ao plano individual, a escolhas pessoais.

Consequentemente, não há teorias sociais, pois estas são ilusões que disfarçam interesses particulares; a totalidade passa a ser um recurso metodológico impossível, pois não há como estabelecer relações causais entre fenômenos sociais. A totalidade é substituída pela fragmentação.

A pedagogia do regime de acumulação flexível

DA ACUMULAÇÃO
RÍGIDA À ACUMULAÇÃO
FLEXÍVEL: O QUE MUDA
NA FORMAÇÃO DOS
TRABALHADORES?

A partir do entendimento de que é a base material que origina os processos pedagógicos enquanto formas de disciplinamento de trabalhadores e intelectuais para a vida social e produtiva, adequadas ao regime de acumulação dominante, é possível definir as categorias da nova pedagogia.

Por trás de um discurso aparentemente democratizante, segundo o qual todos deveriam ter acesso ao conhecimento científico-tecnológico por força da dinamicidade do real, esconde-se uma nova pedagogia, cuja categoria central é a flexibilização e cujo resultado é a inclusão excludente dos trabalhadores, uma vez que são incluídos em formas precarizadas de educação, que justificarão seu ingresso em postos de trabalho precarizados e temporários ao longo das cadeias produtivas.

A proposta da pedagogia do novo regime de acumulação é a formação de profissionais flexíveis (disciplinados) que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez; que se submetam a relações de trabalho flexibilizadas, precarizadas e intensificadas; que convivam com a redução dos salários, com níveis crescentes de desemprego estrutural e com a desmobilização dos sindicatos, um dos poucos espaços de resistência que ainda restavam.

Que naturalizem o processo de consumo predatório da sua força de trabalho e a perda de seus direitos em decorrência da reforma trabalhista ocorrida em 2017! Que não resistam e entendam que entrar e sair de vários pontos de várias cadeias produtivas realizando diferentes tarefas descoladas de sua qualificação não é exploração, mas oportunidade. Uma pedagogia que valoriza mais a adaptabilidade decorrente da dinamicidade do real do que as capacidades desenvolvidas ao longo de diferentes experiências que caracteriam as múltiplas trajetórias.

Que sejam multitarefa, pragmatistas, presentistas, individualistas e competitivos, de modo a viabilizar a acumulação do capital, enquanto não reconhecem suas próprias condições de exploração.

O enfrentamento dessas condições de exploração demanda, inicialmente, a sua apreensão para além das aparências, para em seguida organizar-se a resistência possível, nos espaços das contradições, segundo as orientações de Gramsci: “instruí-vos, porque teremos necessidade de toda a vossa inteligência. Agitai-vos porque teremos necessidade de todo vosso entusiasmo. Organizai-vos, porque teremos necessidade de toda a vossa força!”²⁵.

REVISTA CIÊNCIAS DO TRABALHO Nº 28
NOVEMBRO DE 2025

25 GRAMSCI, A. *L'Ordine Nuovo 1919-1920*. GERRATANA, V.; SANTUCCI, A. (Org.). Turim: Einaudi, 1987. p. 361-362.