

Trabalho e Educação: correlações com a Indústria Cultural nas políticas educacionais

Work and Education: correlations with the Culture Industry in educational policies

Trabajo y Educación: correlaciones con la Industria Cultural en las políticas educativas

Marina Silveira Bonacazata Santos¹
Universidade Estadual de Maringá

Jani Alves da Silva Moreira²
Universidade Estadual de Maringá

Resumo: O presente texto tem como objetivo compreender a relação que há entre o trabalho e a educação, bem como seus processos de reestruturação, a fim de demonstrar a relação mútua existente entre ambos e suas correlações com a Indústria Cultural nas políticas educacionais. Corresponde aos resultados de uma pesquisa exploratória, de cunho bibliográfico, cuja intenção foi propiciar subsídios teóricos para a análise das políticas educacionais no que se refere à relação trabalho e educação, na perspectiva da Indústria Cultural. Os resultados evidenciaram que a organização produtiva abordada no texto, do século XVI ao XXI, desencadeou processos na estruturação educacional. No ensino tradicional, o conhecimento era centrado no professor, já no tecnicista, essa centralidade é perdida, devido à implementação de tecnologias que passam a gerenciar o processo de ensino. A Indústria Cultural se reflete tanto no trabalho quanto na educação ao contribuir para formar consumidores em detrimento de cidadãos críticos e reflexivos.

Palavras-chave: Trabalho-educação; Cultura de massa; Teoria crítica; Políticas Educacionais.

Abstract: This text aims to understand the relationship between work and education, as well as their restructuring processes, in order to demonstrate the mutual relationship between the two and their correlations with the Cultural Industry in educational policies. It corresponds to the results of exploratory, bibliographic research, whose intention is to provide theoretical support for the analysis of educational policies, with regard to the relationship between work and education, from the perspective of the Culture Industry. The results showed that the productive organization discussed in the text, from the 16th to the 21st century, triggered processes in educational structuring. In traditional teaching, knowledge was centered on the teacher, whereas in technical teaching, this centrality is lost due to the implementation of technologies that now manage the teaching process. The Culture Industry is reflected in both work and education, contributing to the formation of consumers rather than critical and reflective citizens.

Keywords: Work-education; Mass culture; Critical theory; Educational Policies.

¹ Mestra em Educação para a Ciência e a Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática da Universidade Estadual de Maringá. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná (PR), Brasil. E-mail: marinabonacazata@gmail.com; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1369137675849065>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4570-2164>.

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná (PR), Brasil. E-mail: jasmoreira@uem.br; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8162047783765424>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3008-0887>.

Resumen: El presente texto pretende comprender la relación que existe entre el trabajo y la educación, así como sus procesos de reestructuración, para demostrar la relación mutua existente entre ambos y sus correlaciones con la Industria Cultural en las políticas educacionales. Corresponde a los resultados de una encuesta exploratoria, de naturaleza bibliográfica, cuya intención es propiciar subsidios teóricos para el análisis de las políticas educativas, en lo que respecta a la relación trabajo-educación, en la perspectiva de la Industria Cultural. Los resultados evidenciaron que la organización productiva abordada en el texto, desde el siglo XVI hasta el XXI, ha motivado procesos en la estructuración educativa. En la enseñanza tradicional, el conocimiento se centraba en el profesor, pero en el modelo tecnista se pierde esta centralidad, debido a la implementación de tecnologías que comienzan a gestionar el proceso de enseñanza. La Industria Cultural se refleja tanto en el trabajo como en la educación, contribuyendo a la formación de consumidores en detrimento de ciudadanos críticos y reflexivos.

Palabras clave: Trabajo-educación; Cultura de masas; Teoría crítica; Políticas Educativas.

Recebido em: 21 de fevereiro de 2025

Aceito em: 16 de outubro de 2025

Introdução

O presente texto tem como objetivo compreender a relação estabelecida entre o trabalho e a educação e seus processos de reestruturação, a fim de demonstrar a relação mútua existente entre ambos e suas correlações com a Indústria Cultural nas políticas educacionais. O problema de pesquisa é: Quais as consequências da interligação entre o trabalho e a educação em uma sociedade estruturada no sistema capitalista e engendrada pela influência da Indústria Cultural? Nesse sentido, o referencial teórico metodológico utilizado é o da teoria crítica e conceitual, centrado principalmente nas compreensões de Adorno e Horkheimer (1985). A crítica, como evidencia Postone (1993, p. 140), “está baseada no caráter contraditório da sociedade capitalista, o qual aponta para a possibilidade de sua negação histórica”.

Salienta-se as contribuições do GT 09 Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que, desde sua criação, tem sido um fórum de discussão que apresenta pesquisas e estudos sobre as diversas relações entre o mundo do trabalho e a educação, abordando essa relação como eixo de análise, a partir do referencial teórico crítico e contextual.

Nessa mesma perspectiva, o resultado da investigação que aqui se apresenta traz elementos teórico-analíticos para a compreensão sobre a relação entre o trabalho e a educação, indispensável para a análise no campo acadêmico das políticas educacionais (Stremel, 2016), pois, tendo em vista a estruturação de uma sociedade, há uma correlação direta entre esses setores quando consideramos as mudanças na organização produtiva e no processo educacional, ao longo dos séculos, somadas à interligação de ambos ao sistema capitalista e à

Indústria Cultural, cujo sistema “provém dos países industriais liberais, e é neles que triunfam todos os seus meios característicos, sobretudo o cinema, o rádio, o jazz e as revistas” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 62). Essa interligação, por sua vez, culmina na geração de uma sociedade cada vez mais técnica e menos reflexiva, orientada pela geração do lucro.

Para dar conta do proposto, em um primeiro momento, buscamos inter-relacionar a Teoria Crítica, a Indústria Cultural, bem como os elementos para a compreensão do vínculo entre o trabalho e a educação. No segundo momento, discutiremos a respeito da relação mútua estabelecida entre as modificações do trabalho e da educação no Brasil e, finalmente, abordaremos a correlação entre o trabalho, a educação e a Indústria Cultural, proposta por Adorno e Horkheimer.

O presente artigo apresenta uma análise assentada na periodização do século XVI ao século XXI, pois nos referimos à compreensão das tendências pedagógicas presentes nesse período, que se inaugura com a manufatura e se estende até a fase de vigência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Utilizamos a metodologia de pesquisa exploratória de cunho teórico-bibliográfico. De acordo com Gil (2017), a pesquisa exploratória permite familiaridade com o problema investigado por explicitá-lo. Já o caráter bibliográfico envolve materiais já existentes a respeito da temática a ser discutida, com ênfase em livros e artigos científicos (Gil, 2017).

Os resultados apontam que a relação entre o trabalho e a educação está intrinsecamente vinculada às políticas educacionais, que ainda não se fazem efetivas no que se refere à perspectiva da Indústria Cultural, proposta por Adorno e Horkheimer (1985), que deve priorizar a formação de indivíduos críticos e reflexivos, uma vez que no contexto atual, em detrimento da criticidade, a organização do trabalho e as pedagogias liberais de ensino obedecem ao ordenamento capitalista de formação para o lucro, em que a tecnologia é cada vez mais aplicada na educação para ampliação da capacidade produtiva. A BNCC (Brasil, 2018), por exemplo, estabelece competências e habilidades que são condizentes com a formação de mão de obra para o mercado.

A Teoria Crítica e a Indústria Cultural: elementos analíticos para a compreensão da relação Trabalho e Educação

A Teoria Crítica está intrinsecamente relacionada ao campo acadêmico da política educacional. O conceito de política é complexo e pode ser compreendido como o processo em que o Estado exerce seu poder e controle no campo da ordenação, planejamento, legislação havendo consentimento ou não (Moreira, 2015). Entretanto, a autora menciona que as políticas devem ser entendidas também como um processo político que abarca negociações e lutas das classes com

pensamentos divergentes, exigindo discussões e contestações que acarretam disputas entre os grupos, portanto a "Política deve ser entendida como processo mais do que produto" (Moreira, 2015, p. 28). A política aplicada ao campo da educação é denominada de política educacional. A respeito da educação, Adorno enfatiza que ela não tem o dever de modificar as:

Pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política (Adorno, 1995a, p. 141-142).

A Teoria Crítica analítica tem como um dos seus temas centrais a Indústria Cultural, que impacta diretamente no processo emancipatório, uma vez que se relaciona ao capitalismo de Estado, que, devido à hegemonia da razão instrumental, interfere na moral, na ciência e na arte em um mundo administrado por uma economia monopolista, isto é, por influência da Indústria Cultural, o que por sua vez, dificulta a emancipação, ou seja, o pensamento crítico. Por esse motivo, sem uma teoria social de postura crítica "toda orientação emancipatória corre o risco de se perder no mero normativismo" (Melo, 2011, p. 254), portanto, segundo a teoria crítica, a educação deve "orientar os sujeitos para que resistam de forma consciente às imposições de controle dominantes na sociedade" (Mendes, 2021, p. 38), isto é, não deve prezar apenas pela técnica, e sim pela conscientização e emancipação pessoal, daí a relevância da compreensão das alterações do trabalho e da educação, ao longo do tempo, relacionadas à influência da Indústria Cultural.

Do século XVI ao século XVIII, temos no Brasil uma grande influência religiosa no trabalho e na educação, principalmente da igreja católica, devido à dominação do ensino pelos Jesuítas, que chegaram até o país pelo movimento conhecido como "Cruzadas" e assumiram a educação brasileira, por meio da catequização. No entanto, devido à guerra instaurada em toda a Europa, que era contrária aos Jesuítas, houve a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil e de outras colônias, "em 1559, e a sua extinção em 1773, o que desagregou o sistema escolar, em grande parte sustentado pelos jesuítas. Desta forma, por 200 anos, o poder da Igreja no Brasil foi inquestionável" (Casimiro, 2010, p. 84).

A partir do período imperial, entre os séculos XIX e XX, observa-se uma reconfiguração profunda: o conhecimento passa a se desvincular do domínio religioso e a se orientar pelos fundamentos da ciência. Na transição da ordem feudal para a sociedade burguesa, intensifica-se o embate entre fé e racionalidade científica, conflito que se torna mais agudo conforme a burguesia se afirma como classe social. Esse processo culmina, no século

XVIII, com a ascensão da ciência como referência hegemônica do pensamento, marco do Iluminismo, movimento racionalista protagonizado pelas elites europeias (Gay, 1973).

Sabe-se que o trabalho é condição essencial para o ser humano. Por meio dele, o homem transforma e interfere na natureza em busca de sua sobrevivência. De acordo com Marx (1989, p. 202), o trabalho pode ser definido como o “processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza”, por isso se relaciona a um produto a ser comercializado.

No Brasil, podemos destacar distintos períodos no que se refere a modos de estruturação da produção, desde a manufatura, em que o órgão de produção é a força humana de trabalho (Marx, 2013), passando pela maquinaria, com a implantação de máquinas nas indústrias. Posteriormente, o taylorismo³, que estabelece a racionalização com o controle e supervisão rígida do tempo de produção, organização do espaço, além da simultaneidade do trabalho (Taylor, 1990), seguido pelo modelo fordista⁴, com a produção em massa e em grandes estoques (Harvey, 1992) e, em seguida, o toyotismo, com a flexibilização do trabalho.

O capitalismo incorpora o trabalho abstrato, que não se volta para a produção, mas sim para o convívio social, logo é uma forma de dominar a sociedade e interferir nas relações sociais. Intrinsecamente à sua lógica reprodutiva, o capitalismo manifesta, assim, uma forma de patologia social (Postone, 1993). Por esse motivo, faz-se necessário refletir sobre o fato de que as condições de trabalho se interligam com o processo educacional. Nos séculos XVI e XVII, a organização educativa passou a refletir a centralidade crescente das atividades comerciais, uma vez que a sociedade daquela época se reestruturava com base nas relações de troca. Nesse contexto, o ensino passou a valorizar o método experimental, cujo propósito era não só orientar como o conhecimento deveria ser produzido, mas também afirmar os princípios filosóficos característicos desse período de transição social (Zilsel, 2018).

No século XIX, a classe burguesa encontra-se no poder e, nesse sentido, o objetivo passou a ser consolidar a democracia burguesa (Saviani, 2008) por meio da educação, como uma forma de romper com a ignorância e a marginalidade. Cabe, aqui, discutirmos acerca das pedagogias liberais de ensino, que apresentam como objetivo a justificação do sistema capitalista, que organiza a sociedade na chamada Sociedade de Classes, baseada na propriedade privada dos meios de produção (Gadotti, 1999). As pedagogias liberais englobam desde a

³ O taylorismo enquanto modelo de organização do trabalho produtivo foi desenvolvido por Frederick W. Taylor, é também chamado de administração científica, cujo objetivo é aumentar a produtividade por meio da divisão e especialização das tarefas, com controle rigoroso do tempo e da padronização dos métodos de trabalho (Taylor, 1990).

⁴ O fordismo é um modelo de produção industrial criado por Henry Ford no início do século XX, caracterizado pela produção em massa com o uso da linha de montagem, padronização de produtos e divisão do trabalho, no qual a aplicação industrial da racionalização ocorre em larga escala (Ribeiro, 2015).

Pedagogia Tradicional até a Pedagogia Tecnicista; assim, a escola baseada na Pedagogia Tradicional “organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos” (Saviani, 2008, p. 6), portanto a política educacional vigente nesse período compunha-se de conteúdos sem nenhuma relação com o cotidiano e a realidade social dos alunos (Gadotti, 1999).

No fim do século XIX, a Pedagogia Tradicional começa a ser criticada e, aos poucos, dá lugar à Pedagogia Nova, em um movimento que chamamos de “escolanovismo”. A escola nova mantém a ideia de equalização social e correção da marginalidade presente na escola tradicional (Saviani, 2008), porém o marginal não é mais o ignorante, e sim o rejeitado. A pedagogia nova tem como foco não o aprender, mas o aprender a aprender e possui “inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia” (Saviani, 2008, p. 8). Nessa Pedagogia, o docente media o aprendizado do aluno dando-lhe autonomia e liberdade para aprender, portanto o professor deixa de ser o centro do processo de aprendizagem (Gadotti, 1999), logo a política educacional volta-se aos alunos.

Já no limiar do século XX e na atual fase do século XXI, há o predomínio do ensino técnico, principalmente devido à grande industrialização e às novas tecnologias do mercado de trabalho. Nesse sentido, começa a vigorar nas escolas a Pedagogia Tecnicista, focada não mais no aprender a aprender, mas sim no aprender a fazer, isto é, “essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (Saviani, 2008, p. 10), pois a política educacional centra-se na formação do aluno como mão de obra para as indústrias (Gadotti, 1999). Após a fase de crise estrutural do capital, sobretudo pós-2008⁵, houve uma intensificação do tecnicismo com as pedagogias hegemônicas, denominadas de neotecnicistas e neoconservadoras, delineadas para a formação de sujeitos multifuncionais, polivalentes e adaptáveis (Antunes, 2017). Nesse contexto, a Indústria Cultural se faz presente no processo de organização do trabalho e na educação em nosso país, no qual a educação passa a estar desidratado seu conteúdo crítico, ético e emancipador.

Desse modo, o trabalhador executa sua função dentro das indústrias sem ter a noção do produto final, todavia, quando finalizado, tal produto recebe um valor para ser vendido/consumido na sociedade. Como mencionam Adorno e Horkheimer (1985, p. 60), esse

⁵ A crise do capital pós-2008 representa uma nova etapa de reestruturação do capitalismo global, marcada pela intensificação da financeirização, precarização estrutural do trabalho e consolidação de um modelo de acumulação sustentado na superexploração e na lógica digital plataformizada. Antunes (2018) destaca que o capital buscou recompor sua taxa de lucro por meio da desregulamentação e da flexibilização extremas, enquanto Tonello (2021) analisa que essa fase aprofunda a subordinação do trabalho à lógica financeira, expressa no avanço da informalidade e da uberização, fenômenos que redefinem a morfologia da classe trabalhadora contemporânea.

“é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o início, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho”.

Para a Indústria Cultural, é necessária a formação de uma sociedade consumidora, portanto o conhecimento teórico e o pensamento crítico, nesse contexto, são desconsiderados e, de acordo com Adorno (1995a, p. 120), “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”, o que a Indústria Cultural não propõe. A escola de hoje, por sua vez, forma pessoas para o consumo e contribui para a disseminação da chamada Cultura de Massa.

Diante da exposição realizada, o presente artigo tem como objetivo traçar as modificações na estruturação do trabalho em consonância com as alterações no processo educacional do Brasil, a fim de demonstrar a relação mútua entre ambos e suas correlações com a Indústria Cultural proposta por Adorno e Horkheimer (1985).

As modificações na estruturação do trabalho e as alterações no processo educacional do Brasil: uma relação mútua

A configuração do trabalho, no Brasil, se altera ao longo dos séculos e a educação acompanha essas modificações, já que, cada vez mais, as escolas têm formado o alunado para atuação no mercado de trabalho. A presente seção busca traçar as principais alterações nas estruturações trabalhistas e educacionais do país desde a manufatura até a atualidade para evidenciar a relação existente entre esses setores.

De acordo com Marx, todo trabalho resulta em um produto, que, por sua vez, possui um valor de uso e de troca. O primeiro se efetiva no uso ou no consumo do produto e é responsável por “formar o conteúdo material da riqueza” (Marx, 2013, p. 97). O segundo é um processo social regular, nesse sentido, “confirma-se, por um lado, a separação entre a utilidade das coisas para a necessidade imediata e sua utilidade para a troca” (Marx, 2013, p. 131).

Somado ao valor de uso e de troca, os produtos também sofrem a influência do chamado mais-valor ou mais-valia, resultante “da transformação do valor de uma mercadoria que vem a ser pago depois que seu valor de uso, sob o comando do capital, recria o antigo valor de troca como uma substância capaz de aumentar por si mesma” (Marx, 2013, p. 62). A mais-valia pode ser entendida, portanto, como um trabalho não remunerado.

O primeiro período a ser considerado no que tange à organização produtiva no Brasil é a manufatura. Esse modo de produção perdura, no país, de metade do século XVI até um terço do século XVIII. A mão de obra predominante é de crianças, adolescentes, mulheres e pessoas com deficiência, devido ao custo mais barato e à facilidade de acesso, principalmente no que diz respeito às crianças.

Há dois modos de manufatura. No primeiro, os trabalhadores de funções autônomas fazem parte de uma mesma oficina e produzem um único produto. No segundo, embora ainda na mesma oficina, os produtos finais contam com a união de trabalhadores parciais em um mesmo espaço de tempo, que passam posteriormente a ter uma função específica (Marx, 2013). Estes tipos distintos da manufatura acarretam mudanças nas ferramentas de trabalho, pois à medida que ocorre a dissociação das operações do setor produtivo, cada etapa fica a cargo de um trabalhador parcial (Marx, 2013).

Nesse contexto, destacam-se as manufaturas homogênea e orgânica. Na homogênea, os artesãos trabalham individualmente para seus clientes, já na orgânica, pode-se destacar o fato de que os produtos passam por fases interconexas em suas produções. Neste sentido, a divisão do trabalho na manufatura permitiu um aumento da produção em um intervalo temporal menor (Marx, 2013).

A estruturação do trabalho no período manufatureiro é essencialmente voltada ao comércio. Para Smith (1985), na manufatura, os trabalhadores tinham pouco tempo para se dedicar à educação, logo o principal foco eram os efeitos morais e intelectuais do trabalho simplificado, portanto o ensino deveria enfatizar apenas o necessário, como: ler, escrever e calcular. Deste modo, o Estado gastaria pouco e poderia fornecer à população uma educação (Smith, 1985).

Posteriormente, já no fim do século XVIII, com a Revolução Industrial, há o período da maquinaria, que tem como foco, por meio da implementação das máquinas, “baratear mercadorias e encurtar a parte da jornada de trabalho que o trabalhador necessita para si mesmo, a fim de prolongar a outra parte de sua jornada, que ele dá gratuitamente para o capitalista” (Marx, 2013, p. 303).

As máquinas diferenciam-se das ferramentas presentes na manufatura no sentido em que “na ferramenta, o homem seria a força motriz, ao passo que a máquina seria movida por uma força natural diferente da humana, como aquela derivada do animal, da água, do vento etc.” (Schulz, 1843, p. 38), portanto o dever do homem passa a ser saber operar as máquinas e não mais estar diretamente envolvido na execução do trabalho, visto que a produção é mecanizada.

Na maquinaria, o trabalho poderia ser realizado por meio da cooperação de muitas máquinas de um mesmo tipo ou através um sistema de máquinas. No primeiro caso, uma mesma máquina realiza todo o processo de produção, já no segundo, há máquinas específicas para determinada etapa de produção do produto, portanto há o envolvimento de um conjunto de maquinários complementares entre si (Marx, 2013).

No período da maquinaria, a produção se ampliou consideravelmente. O quantitativo a ser produzido dependia da velocidade atingida pela máquina. Um fator de grande impacto na produção era o desgaste dos maquinários e algo a se destacar é o fato de que as máquinas

transferiam seu próprio valor aos produtos que produziam, uma vez que eram consideradas como uma parte deles, justamente por integrarem o processo de produção. O maquinário tem um valor atribuído devido ao fato de apresentar uma durabilidade, que, se comparada à das ferramentas na manufatura, é superior (Marx, 2013). Pode-se dizer que o lucro da classe burguesa, detentora dos meios de produção, tornou-se ainda maior, somado ao aumento da mais-valia, devido à exploração excessiva dos trabalhadores, que trabalhavam além do período normal, sem receber pelo labor (Marx, 2013).

A respeito da educação no período da Revolução Industrial e da maquinaria, Engels (2007) constatou que, na prática, não havia educação intelectual, moral ou social, e sim a imoralidade. Os meios de instrução ofertados eram insuficientes, além de a maioria dos professores não possuírem qualificação adequada. Poucas escolas funcionavam durante a semana e eram frequentadas por poucos trabalhadores.

De acordo com o autor, as escolas noturnas tinham poucos alunos, pois, como a jornada de trabalho era de 12 horas, muitos não frequentavam a escola e aqueles que frequentavam, acabavam dormindo pelo cansaço e exaustão. Quanto às crianças, devido ao trabalho nas indústrias ou em casa, também não frequentavam adequadamente as aulas, sendo vítimas do analfabetismo e da ignorância.

Em seguida à maquinaria, instala-se no Brasil, no início do século XIX, o taylorismo, como já mencionado, estabelecendo os princípios da administração científica em 1911. As principais mudanças na produção estabelecidas por esse sistema de organização são a racionalização, com o controle e supervisão rígida do tempo de produção, organização do espaço, além da simultaneidade do trabalho. Os trabalhadores passam a ter uma função específica na produção, diminuindo assim a autonomia (Taylor, 1990). No taylorismo, o tempo tinha uma grande importância, o que se refletia diretamente no aumento da produção.

Cada operário recebia a função mais adequada de acordo com a aptidão que apresentava e o máximo de produção possível era exigido do trabalhador, que recebia um salário superior quanto maior fosse a produção (Taylor, 1990). O planejamento no taylorismo era uma etapa fundamental e necessitava de um trabalhador capacitado para exercê-la, já que demandava a compreensão e organização de dados científicos.

No século XIX, perdura no país a escola tradicional. Saviani (1989, p. 57-58) destaca que “o ensino tradicional se propunha a transmitir os conhecimentos obtidos pela ciência, portanto, já compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade”. Nesse período, o conteúdo a ser transmitido pelo professor, figura central, era mais importante do que a prática, e a razão sobressaía-se aos sentimentos na ciência.

De acordo com Saviani (2008), no ensino tradicional, marginalizados eram aqueles cidadãos que não tinham esclarecimento, ou seja, eram desprovidos do acesso ao conhecimento. O dever da escola era acabar com a ignorância por meio da difusão da instrução baseada em conhecimentos lógicos da humanidade e, deste modo, universalizar o ensino a todos que não tivessem acesso. Contudo, esse objetivo não se concretizou, porque “A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-sucedidos)” (Saviani, 2008, p. 6). Diante da sociedade de classes que sustentava a realidade capitalista, no ensino tradicional, “Os mestres são os agentes de comunicação do conhecimento e das habilitações e de imposição das normas de conduta” (Gadotti, 1999, p. 150).

Dessa maneira, a sociedade que se queria consolidar era a burguesa que detinha o poder e buscava implementar a denominada democracia burguesa por meio do contrato social, desenvolvido “livremente” na sociedade (Saviani, 2008) e, nesse sentido, a liberdade seria adquirida pela superação da ignorância. O objetivo principal da escola, nesse contexto, era “transformar os súditos em cidadãos” (Saviani, 2008, p. 6). Como a universalização do acesso à escola não foi alcançada, as críticas ao ensino tradicional começaram a se intensificar.

Em 1914, com o fordismo, cuja principal modificação em relação ao taylorismo foi o estabelecimento da produção em massa com grande estoque, estabeleceu-se o “dia de oito horas e cinco dólares como recompensa para os trabalhadores da linha automática de montagem de carros [...]” (Harvey, 1992, p. 121). A grande inovação do modelo produtivo do fordismo foi a implementação da esteira rolante, entretanto também se reconheceu que:

A produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência da força de trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática (Harvey, 1992, p. 121).

Para Ford (1926), todo indivíduo era capaz de exercer o trabalho, bastava fornecer-lhe a oportunidade. Segundo ele, se o operário “teve uma educação superior, costuma ascender com maior rapidez, mas tudo depende de começar pelo cargo mais ínfimo e da prova que der da sua habilidade” (Ford, 1926, p. 128). Nesse modelo de produção, não se rejeitava nenhum operário pelas suas condições físicas ou psíquicas.

Logo, a principal diferença entre o fordismo e o taylorismo é que “o fordismo tinha um projeto de hegemonia. Ele não queria apenas dominar a força de trabalho, mas sim conquistar sua adesão” (Ribeiro, 2015, p. 71), ao considerar todo e qualquer indivíduo, pois todos eram aptos ao trabalho. A Pedagogia Nova vigorava nas escolas no período do fordismo e durante

sua crise no fim do século XIX. Essa pedagogia centrava-se no aluno, e não mais no professor, como agente principal para a aquisição do conhecimento.

Segundo a escola nova, marginalizados eram os rejeitados. A marginalidade não era vista pelo escolanovismo de forma negativa como no caso da escola tradicional, e sim como uma diferença. É relevante sinalizar que a escola nova manteve, entretanto, o dever de corrigir a marginalidade para a equalização social presente na escola tradicional. Saviani (2008, p. 7) destaca que “A partir das experiências levadas a efeito com crianças “anormais” é que se pretendeu generalizar procedimentos pedagógicos para o conjunto do sistema escolar”.

A Pedagogia Nova alterou principalmente aspectos relacionados com a estrutura pedagógica e filosófica do ensino e da pesquisa. A partir dela, o estudante passa a executar os métodos que aprende na prática a partir de experimentos e o professor tem o papel de mediador do aprendizado. O raciocínio lógico do ensino tradicional dá lugar à expressão das emoções e sentimentos, o que se reflete de maneira direta na criatividade e liberdade de expressão dos alunos (Saviani, 2008).

É necessário ressaltar, entretanto, o fato de que a escola nova “acabou por dissolver a diferença entre pesquisa e ensino, sem se dar conta de que, assim fazendo, ao mesmo tempo em que o ensino era empobrecido, se inviabilizava também a pesquisa” (Saviani, 1989, p. 57-58), já que o conhecimento científico e a pesquisa dependem diretamente da transmissão do conhecimento, aspecto que a Pedagogia Nova não leva em consideração. Nessa conjuntura, “a escola deve adequar-se às necessidades individuais, ao meio social” (Galvão, 2024, p. 96) e, no ano de 1973, o contexto era a profunda recessão, mais evidente com a crise do petróleo, que “retirou o mundo capitalista do sufocante torpor da “estagflação” (estagnação da produção de bens e alta inflação de preços) e pôs em movimento um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista” (Harvey, 1992, p. 140).

A insatisfação dos trabalhadores perante a situação culminou na crise do fordismo e implantação do toyotismo, também conhecido por acumulação flexível, no século XX. Sua principal característica é a flexibilização do trabalho, com a implantação das linhas de montagem, estoques reduzidos (*just in time*) e produção sob demanda, por meio do estabelecimento das ilhas produtivas com integração de tarefas, o que permitiu a separação entre o planejamento e a execução do trabalho, que passa a ser realizado em grupo (Harvey, 1992).

O elevado crescimento do setor industrial e de serviços, no Brasil, no período toyotista, culmina em um processo de modificação na estrutura educacional. No século XX, diante das novas tecnologias presentes no mercado de trabalho, a educação se torna tecnicista, no sentido em que, tanto o professor quanto o aluno ficam reféns dos maquinários inseridos na educação. Estas máquinas comandam toda a logística do ensino e da aprendizagem das escolas. Nas

escolas guiadas pelo tecnicismo, a ênfase estava “no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo” (Luckesi, 2011, p. 74), logo a educação se tornou uma tecnologia para a maximização produtiva e não para a formação de indivíduos críticos na perspectiva da Indústria Cultural conforme proposta por Adorno e Horkheimer (1985).

Diante disso, na Pedagogia Tecnicista, o processo mecanizado define os encaminhamentos para a estruturação do ensino e da aprendizagem. As máquinas de ensinar traziam as propostas já encaminhadas, logo o professor não precisava mais se preocupar em dedicar-se ao planejamento de suas aulas, pois elas chegavam à sala de aula já elaboradas. O aluno se torna passivo diante da tecnologia, à medida que apenas segue o conteúdo já estabelecido sem desenvolver o raciocínio crítico e reflexivo que possuía quando, na Pedagogia Nova, ocupava o centro do aprendizado.

Com base no exposto, fica evidente que, ao longo dos séculos, em nosso país, o trabalho tornou-se mecanizado e cada vez mais complexo, desde os artesãos na manufatura, com uma única ferramenta para a produção em pequena escala, até o toyotismo com a mecanização da produção, implementação tecnológica nas indústrias e uma produção em grande escala, porém sob demanda, com o trabalho realizado nas ilhas produtivas.

Há um elo entre as mudanças ocorridas na organização do trabalho e na educação brasileira, e estes setores, por sua vez, relacionam-se diretamente com a Indústria Cultural. Pode-se dizer que, ao longo dos séculos, o trabalho se mecanizou e o processo educacional acompanhou essa mecanização. Evidenciou-se a transição de um ensino guiado pelo comércio no período da manufatura para um ensino e aprendizagem mecanizados na escola tecnicista do século XX. Esta escola forma alunos alienados e sem pensamento crítico, características que integram a Indústria Cultural.

Correlações entre o trabalho e a educação: a Indústria Cultural, proposta por Adorno e Horkheimer

No mundo globalizado e imerso no sistema capitalista, a Indústria Cultural se faz presente em várias vertentes: arte, televisão, música, cinema e exerce influência direta na sociedade em geral, ao estimular principalmente o consumo inconsciente e exacerbado, o que, por sua vez, contribui para a manutenção do capitalismo. Esta seção busca apresentar as correlações existentes entre trabalho e educação com a Indústria Cultural, proposta por Adorno e Horkheimer (1985), com a finalidade de perceber sua influência nas políticas educacionais.

O conceito de Indústria Cultural surge com a publicação do livro escrito por Adorno e Horkheimer (1985), filósofos ligados à Escola de Frankfurt, intitulado *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*, que teve sua primeira edição publicada no ano de 1947.

Para a Indústria Cultural, o consumo é o objetivo principal, pois os bens culturais produzidos sob sua égide promovem o desenvolvimento de consciências danificadas, preocupadas com os valores de consumo imediato (Pucci, 1998), fator este responsável por movimentar o sistema do capital.

De acordo com Adorno, há uma relação entre a chamada teoria da semicultura - que propõe que a cultura tem um duplo caráter: o que remete à sociedade e o de intermediação entre esta e a semiformação - (Adorno, 2005), estando também relacionada à Indústria Cultural, ao passo que essa teoria “vocaciona os charlatães provincianos da política e, com eles, como última *ratio*, o impinge à maioria dos administrados, domados pela grande indústria e pela Indústria Cultural” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 223). Para os autores, o crítico da cultura se alimenta da teimosia mítica que ela proporciona.

Pode-se dizer que o crítico da cultura, apoiado na crítica ao consumo de bens materiais, diz ser pecado o desejo de consumo pelos homens, visto que, de acordo com Adorno, “para o crítico da cultura, o pecado é a saciedade, e não a fome” (Adorno, 2002, p. 51). Neste sentido, Adorno e Horkheimer (1985) expõem que o progresso social se relaciona diretamente à naturalização do homem.

O consumo, por sua vez, tem relação direta com o poder aquisitivo da sociedade. O progresso social resulta em um aumento de recursos advindos da natureza, contudo esses recursos são acessíveis a apenas uma parcela da população, aquela com melhor condição econômica, o que acaba por escancarar a desigualdade social. A produção e o consumo dos bens relacionam-se de modo direto com a alienação, à medida que os trabalhadores envolvidos no processo de produção desses bens estão imersos em um contexto tecnológico que não os permite ter a noção do produto final, condição fundamental para o funcionamento da dinâmica capitalista, pois como afirma o filósofo Maar (2008, p. 9):

A Indústria Cultural diferenciada da manufatura ou do artesanato, impõe seu esquematismo aos produtores, manipula os homens como engrenagens coisificadas da continuidade na reprodução ampliada do capital. O trabalho alienado imposto pela dominação capitalista “forma”, mas no sentido de deformação.

Os produtos inseridos no contexto da Indústria Cultural são fabricados com a intencionalidade específica de atrair consumidores e têm uma velocidade rápida de inserção no mercado. Contam com estratégias de propaganda que chamam a atenção do consumidor ao mesmo

tempo em que conseguem bloquear o pensamento racional, uma estratégia proposital para que os compradores consumam determinado produto, mesmo sem ter a real necessidade para tal.

Para Adorno e Horkheimer (1985), o trabalho cada vez mais mecanizado leva os trabalhadores a uma fuga da realidade por meio da diversão, justificada principalmente devido à necessidade dos operários de se afastarem da rotina exaustiva do trabalho, que exige concentração e raciocínio perante a complexidade tecnológica presente nas fábricas somada à incapacidade e impotência geradas durante o processo de produção. Há uma relação estabelecida entre o trabalho, a diversão e o tempo livre. Apesar de, segundo a moral, o tempo livre ser relacionado à restauração da força de trabalho do operariado, é possível destacar a presença de uma conduta burguesa nessa relação, já que, no tempo em que os trabalhadores se encontram em seus momentos de “diversão” fora da fábrica, eles inconscientemente também consomem algo que necessariamente foi produzido por alguém. Adorno se refere ao tempo livre como uma maneira de escape do processo produtivo.

É relevante enfatizar que o tempo livre, entretanto, não impacta somente o trabalho, pois se reflete também na educação. As escolas estabeleciam notas referentes à atenção e ao comportamento dos alunos em sala de aula e, nesse sentido, as crianças faziam o uso do tempo livre para a diversão e fuga da rigidez escolar, porém os pais exerciam certo controle do tempo de ociosidade dos filhos. Nas palavras de Adorno e Horkheimer (1985, p. 70):

Nos boletins escolares, havia outrora notas para a atenção. Isso correspondia ao cuidado, talvez subjetivamente bem intencionado, dos pais de que as crianças não se esforçassem demais no tempo livre: não ler demais, não deixar a luz acesa por muito tempo à noite.

Além da influência do tempo livre na educação, é preciso ressaltar outro fator que segundo Adorno também tem impacto direto no processo educacional, mencionado pelo autor em seu texto “Educação após Auschwitz”, que é justamente a necessidade de que Auschwitz não se repita, pois, segundo o autor, “Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação” (Adorno, 1995b, p. 117). Pode-se dizer que o terrível episódio ocorreu devido a inúmeros fatores, dentre eles o avanço da tecnologia somado a uma falsa identificação coletiva e à formação daqueles que manipulam pessoas sem questionamentos, justamente por conta desta identificação.

Ao tomar como base a importância da preservação da história humana, pode-se dizer que Adorno, ao falar de uma educação após Auschwitz, refere-se à “educação infantil, sobretudo na primeira infância; e além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição” (Adorno, 1995b, p. 123). As pessoas aceitaram Auschwitz pela indiferença e frieza em relação ao próximo, por isso a referência à falsa identidade coletiva como um dos motivos de sua ocorrência.

De acordo com o autor, para evitar que o massacre de Auschwitz venha a ocorrer novamente, é necessário “buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos” (Adorno, 1995b, p. 121), além de ressaltar que o único poder contra o referido massacre, pautando-se em Kant (2007), seria a autonomia para reflexão, autodeterminação e não participação, ou seja, os alunos precisam desenvolver, nesse sentido, o pensamento crítico, pois “É só através de seu conhecimento (Indústria Cultural) que se pode propor uma nova política educacional, cultural e comunicacional capaz de fornecer subsídios para a alteração da própria Indústria Cultural” (Fadul, 1994, p. 54).

É papel da escola formar cidadãos críticos e não alienados do contexto mundial e social em que se inserem, entretanto essa é uma tarefa difícil se levarmos em consideração o contexto da Pedagogia Tecnicista, cada dia mais presente no ensino, do avanço da globalização, da presença de diversas tecnologias, da reconfiguração do capitalismo, que, cada vez mais, culminam na formação de indivíduos para o consumo exacerbado, contribuindo para a geração do capital.

O tecnicismo traz consigo um novo pilar educacional que se soma aos quatro pilares educacionais: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver e, na realidade atual, o “aprender a empreender”. A ideia do empreendedorismo se faz presente em documentos internacionais como o Relatório Delors (Delors, 1998) e o Relatório Faure (Faure *et al.*, 1972), intitulado “Aprender a ser”, resultante da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, presidida por Edgar Faure e estabelecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

O que percebemos atualmente, no Brasil, é um reflexo da ideia empreendedora advinda de documentos internacionais, como os já mencionados, em documentos brasileiros. É o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), responsável por reger os currículos no país e implantar disciplinas de empreendedorismo, projeto de vida, educação financeira, entre outras, que hoje estão presentes em todas as etapas de ensino.

Tendo em vista a discussão estabelecida, é notável a influência da Indústria Cultural, tanto na organização do trabalho quanto nas políticas educacionais, visto que ambos os setores sofrem a influência direta do sistema capitalista, que, por meio da alienação advinda do tempo livre e da diversão, como também, do próprio processo produtivo e educacional, controla a sociedade direcionando-a para o consumo e a geração de lucro, à medida que estabelece um sistema produtivo complexo e veloz no mercado de trabalho e uma escolarização voltada ao capital.

Considerações Finais

O presente artigo evidenciou o estudo das políticas educacionais como um campo acadêmico específico, visto que tais políticas se inter-relacionam com campos circunvizinhos, a exemplo da ciência política, da economia, não sendo, portanto, resultado de um processo individualizado. A educação e o trabalho, nesse contexto, relacionam-se diretamente com o modo de produção capitalista, que, ao longo do tempo, por meio da Indústria Cultural, tem impactado diretamente a capacidade crítica e de emancipação dos sujeitos, com influência direta nas relações sociais por meio do trabalho abstrato.

Por essa razão, é necessário o entendimento das modificações na organização do trabalho desde a manufatura, com o predomínio do trabalho artesanal, realizado com o uso de uma única ferramenta, em que o produto final obrigatoriamente passava por todos os trabalhadores da oficina até o toyotismo, pautado na flexibilização do trabalho, organizado em ilhas produtivas com grupos de trabalhadores e produção em grande escala, porém com o produto fabricado de acordo com a demanda, sem um grande estoque para a produção. Pelas alterações ocorridas na relação entre trabalho e educação, notamos os embates e lutas que fazem parte do sistema capitalista bem como da política.

A organização produtiva tornou-se mais técnica, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, período que contou com um grande avanço tecnológico, presente também nas escolas. O professor, que no ensino tradicional era visto como peça-chave para transmitir o conhecimento aos seus alunos, que eram passivos e apenas recebiam os conteúdos prontos e acabados, no ensino tecnicista, deixou de ser o agente principal e deu lugar ao conhecimento mecanizado.

A mecanização do ensino na escola tecnicista ocorreu principalmente devido ao emprego de tecnologias, com propostas pedagógicas baseadas nas chamadas máquinas de ensinar, que são um meio de sustentação do capitalismo e da maximização produtiva, portanto o professor não precisava mais se dedicar na elaboração das aulas, já que o próprio sistema era o responsável por realizar esta função. As escolas tecnicistas formam seus alunos para o trabalho e não para a aquisição do pensamento crítico e capacidade reflexiva. Nesse contexto, um novo pilar para a educação começa a ganhar importância, o chamado “aprender a empreender”.

A ideia do empreendedorismo não é nova e advém principalmente de documentos internacionais com o documento “Educação: um tesouro a descobrir”, conhecido como Relatório Delors (1998), e o Relatório Faure (1972), intitulado “Aprender a ser”, que, por sua vez, refletem-se diretamente em políticas brasileiras, como é o caso da BNCC, que inseriu nas instituições escolares disciplinas como projeto de vida, empreendedorismo, educação financeira, educação tecnológica e outras que têm o objetivo de direcionar os estudantes ao mercado de trabalho.

Notou-se a grande influência da Indústria Cultural, proposta por Adorno e Horkheimer (1985), na relação trabalho e educação, cuja centralidade se ancora na determinação de que a sociedade é guiada pelo sistema capitalista, no qual o único objetivo é a geração de lucro para a chamada classe burguesa. O capitalismo é diretamente influenciado pela Indústria Cultural, à medida que seus produtos geram alienação na população, que é induzida ao consumo sem reflexão e, muitas vezes, sem ter realmente a necessidade, visto que a capacidade racional do indivíduo é inibida.

Concluiu-se que Adorno e Horkheimer (1985), defendem uma educação que só tem sentido por meio da reflexão crítica. Algo essencial para essa efetivação, de acordo com os autores, é que o episódio do holocausto ocorrido em Auschwitz, culminando em dezenas de mortes, não venha a ocorrer novamente. Para eles, as pessoas se esqueceram do passado e estão cada vez mais individualistas, portanto, afirmam ser preciso que ocorra o esclarecimento intelectual, cultural e social.

Finalmente, é mais do que urgente a implementação de políticas públicas que possam interferir positivamente para melhorar a Indústria Cultural, o que pode vir a se concretizar pela formação de cidadãos com pensamento crítico, papel este atribuído à escola. No entanto, diante do avanço tecnológico, do sistema capitalista e do processo de globalização em que estamos imersos, as escolas acabam muito mais contribuindo para o alastramento da Indústria Cultural alienante do que para reestruturá-la e aliá-la a uma educação crítica e reflexiva como defendem Adorno e Horkheimer (1985).

Referências

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Tradução: Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995b.

ADORNO, T. W. *Indústria cultural e sociedade*. Tradução: Julia Elisabeth Levy. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. *Primeira Versão*, v. 13, n. 191, maio/agosto, Porto Velho, p. 1-20, 2005. Disponível em: https://primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/191_.pdf Acesso em: 19 ago. 2023.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ANTUNES, R. Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada. Trabalho encomendado ao GT 11 – Política da Educação Superior. In: 38ª Reunião Nacional da ANPEd, 01 a 05 out. 2017, São Luís (MA). *Anais [...]*. São Luís: UFMA, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalhoencom_38anped_2017_gt11_textoricardoantunes.pdf. Acesso em 20 out. 2025.

ANTUNES, R. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CASIMIRO, A. P. B. S. Estado, igreja e educação no Brasil nas primeiras décadas da república: intelectuais, religiosos e missionários na reconquista da fé católica. *Acta Scientiarum. Education*, v. 32, n. 1, p. 83-92, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9483/9483>. Acesso em: 19 out. 2025. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v32i1.9483>.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Tradução: B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2007.

FADUL, A. *Indústria cultural e comunicação de massa*. 1994. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/com_a.php?t=002. Acesso em: 19 ago. 2023.

FAURE, E.; HERRERA F.; KADDOURA, A-R.; LOPES, H.; PETROVSKI, A. V.; RAHNEMA, M.; WARD, F. C. *Aprender a ser*. Lisboa: Portugal, 1972.

FORD, H. *Minha vida e minha obra*. Tradução: Monteiro Lobato. Rio de Janeiro/São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1926.

GADOTTI, M. *História das ideias pedagógicas*. 8 ed. São Paulo: Ática, 1999.

GALVÃO, A. O. *Tendências pedagógicas da Educação: uma breve explanação*. São Paulo: Dialética, 2024.

GAY, P. *O Século das Luzes: os filósofos e a sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 6 ed. 2017.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola. 1992.

KANT, I. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Tradução: Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAAR, W. L. Prefácio. In: DURÃO, F.; ZUIN, A.; VAZ, A. F. (org.). *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, K. *O Capital*. Tradução: Rubens Enderle. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Tradução: Círculo do Livro Ltda. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELO, R. Teoria crítica e os sentidos da emancipação. *Caderno CRH*, v. 24, n. 62, p. 249-262. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/Ph8SPw5NqDZ7MmdVyJnsph/?lang=pt> Acesso em: 20 set. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792011000200002>.

MENDES, N. R. G. *Precarização das condições de trabalho docente na educação pública: análise à luz da teoria crítica frankfurtiana – barbarização e resistência*. 2021. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2021.

MOREIRA, J. A. da S. *Políticas de financiamento e gestão da educação básica (1990-2010): os casos Brasil e Portugal*. Maringá: Eduem, 2015.

POSTONE, M. *Time, labor and social domination: a reinterpretation of Marx's critical theory*. Cambridge, 1993.

PUCCI, B. A Teoria da Semicultura e suas contribuições para a Teoria Crítica da Educação. In: ZUIN, A. Á. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (org.). *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. Petrópolis/São Carlos: Vozes, 1998.

RIBEIRO, A. de F. Taylorismo, fordismo e toyotismo. *Lutas Sociais*, v. 19, n. 35, São Paulo, p. 65-79. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/l/article/view/26678>. Acesso em: 15 ago. 2023. DOI: <https://doi.org/10.23925/l.v19i35.26678>.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. *Sobre a concepção de politécnica*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SCHULZ, W. *Die bewegung der production: eine geschichtlich-statistische Abhandlung zur Grundlegung einer neuen Wissenschaft des Staats und der Gesellschaft*. Zürich [u.a.]: Dr. und Verl. des Literar. Comptoirs, 1843.

SMITH, A. *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. Tradução: Luiz João Baraúna. 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

STREMEL, S. *A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil*. 2016. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

TAYLOR, F. W. *Princípios da administração científica*. Tradução: Arlindo Vieira Ramos. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TONELLO, I. *No entanto ela se move: a crise de 2008 e a nova dinâmica do capitalismo*. 1 ed. São Paulo: Boitempo/Iskra, 2021.

ZILSEL, E. As raízes sociais da ciência. Tradução: Flávio Magalhães Piotto Santos. *Khronos: Revista de História da Ciência*, São Paulo, [s.l.], n. 6, p. 113-116, dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.usp.br/khronos/article/view/148637/149958>. Acesso em: 25 out. 2025.