

Estudos do Trabalho

Ano III – Número 4 - 2009

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

Indicações concisas sobre os significados do recente ideário educacional social-fábril flexível

Renan Araújo¹

Em nossa contemporaneidade os desafios postos à compreensão dos múltiplos significados sociais relativos as questões que envolvem a educação e a qualificação profissional, nos remetem as premissas, ao fio condutor da análise desenvolvida por Acácia Kuenzer expostas no seu livro *“Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador (1995)”*.

De fato, a autora em muito contribui para o entendimento dessa problemática na medida em que procura perceber a sociedade do capital como sendo uma peculiar forma de estrutura produtiva e social, que, subordinando o trabalho vivo e sua capacidade criadora às funções fragmentadas impostas pela divisão do trabalho, reduz a própria educação formal/profissional à natureza útil/instrumental da produção de mercadorias.

Contudo, se para Kuenzer (1995) o pressuposto teórico enunciado acima deve servir de elemento balizador da análise, as reflexões de Edgar Morin² apresentadas na sua obra *“Os sete pilares necessários à educação do futuro (2003)”*, se convertem numa clara referência “apologética” à atual ordem do capital, considerando-se a abordagem do autor em relação às

¹Professor Adjunto do Depto. de História da Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras – Unespar/Paranavaí.

² Para o objetivo deste trabalho refletiremos sobre algumas questões relativas ao tema educação/qualificação-profissional. Para tanto, fugiremos das armadilhas impostas pela “ditadura da pedagogia” contemporânea, amplamente disseminada pelas reformas educacionais construídas a partir dos parâmetros que conformam a Lei de Diretrizes e Base da Educação - 9394/96. É por isso que temos interesse em trazer à baila alguns dos fundamentos teóricos de Edgar Morin, posto que o autor, ao discorrer sobre a “educação do futuro” dissemina uma visão de mundo cuja interpretação, mais que educacional, visa traçar diretrizes de ação em face dos dilemas expostos pela crise de sociabilidade contemporânea. Com isso, partimos do pressuposto de que as questões educacionais subordinam-se, e são antes de tudo, questões que se relacionam às contradições sociais.

questões da educação e à propalada crise de sociabilidade contemporânea. Dessa forma, interessa-nos, referindo-se criticamente às teses de Morin (2003), indicar algumas das idiosincrasias que conformam/derivam do núcleo central das suas teses.

Essas discussões ganham maior relevo ao constatarmos que diferentemente do que ocorreu em seu período inaugural, deparamos-nos com um momento muito peculiar de nossa modernidade - sob a égide da mundialização³ - cujas contradições implicam no fato de que uma de suas facetas é dada pelo trágico e acentuado processo de degradação das relações sociais.

É o que podemos verificar com a emergência do complexo da reestruturação produtiva, com seu novo corolário flexível, e ainda do correspondentemente desemprego estrutural e das diversas formas de expansão-intensificação das formas de trabalho precário responsáveis por um inédito processo de destruição das “forças improdutivas”, o aumento indiscriminado da violência urbana, entre outras inúmeras manifestações de esgarçamento das relações sociais⁴.

Sobre as questões referentes à violência urbana, é fundamental para a compreensão de nossa contemporaneidade relacionar seu histórico processo de legitimação como sendo parte das intrínsecas necessidades burguesas na época moderna, processo, no tempo presente, propositadamente ignorado. Portanto, recuperando sua elucidativa dimensão histórica Pinassi (2006) indica que,

³ François Chesnais (1996) indica como um dos traços da mundialização: “A ascensão de um capital muito concentrado, que conserva a forma monetária, a qual favoreceu, com grandes lucros, a emergência da globalização financeira [...] acentuou uma lógica financeira ao capital investido no setor de manufaturas e serviços [...] É nesse contexto que deve ser situada a implementação, pelos grupos industriais, das oportunidades proporcionadas pelas novas tecnologias, a começar pelas tecnologias informacionais aplicadas à produção industrial e às atividades de gestão e finanças (Chesnais, 1996:33-34)”.

⁴ Com base na análise desenvolvida por Marx (1968), vimos que o capital após reduzir “trabalho vivo” à condição de “força de trabalho”, diante da necessidade de recompor taxas de lucros viáveis à sua reprodução/ampliação, não hesita em promover um brutal processo de sua “destruição” tal qual podemos verificar por meio do desemprego estrutural contemporâneo, daí que utilizamos a expressão “destruição das forças improdutivas”. É um esforço nosso em apreender, dar significado histórico/social ao contingente expressivo de jovens atualmente desempregados e cujo processo de degradação é dado pela sua permanente condição de “desocupados” que convivem com o peso da “eterna” exclusão das formas “legais” de exploração da força de trabalho. Ou seja, “descartados” pela lógica do atual processo de acumulação, encontram-se reduzidos à condição de improdutivos por “essência”. É como se no ato do seu nascimento já estivesse inscrito que em razão da sua origem social fossem eternos desempregados. Conseqüentemente, as referências do seu cotidiano não são tecidas com base nos mesmos parâmetros e valores sociais daqueles que se vêem socialmente integrados pela via do emprego, seja formal ou precário. Ultimamente tem surgido uma interessante literatura que, por fora do circuito acadêmico tradicional, tem tratado dessa temática. Ver, por exemplo, os livros “O abusado” de Caco Barcelos (2004), “Capão Pecado”, de Ferréz (2005), “Falcão: Meninos do Tráfico” de MV Bill (2006), “Cidade de Deus”, de Paulo Lins (2002), *O horror econômico* de Viviane Forrester (1996). Ver, ainda, alguns filmes recentes, como: “Infância Roubada” (África do Sul, 2006: diretor, Gavin Hood), “Como nascem os anjos” (Brasil, 1996: diretor, Murilo Salles), “Cidade dos Homens” (Brasil, 2007: diretor, Paulo Morelli), “Tropa de Elite” (Brasil, 2007: diretor, José Padilha).

a reprodução do movimento necessário à acumulação é também a reprodução da espoliação, do roubo, do logro e principalmente da extração do sobre trabalho por meio de múltiplos métodos, quase todos muito violentos [...] assim, os *sem propriedade* tiveram de ser criminalizados na história do capital, até porque a miséria que os reveste é a mais transparente prova da desigualdade material e do enriquecimento *sempre* ilícito dos proprietários privados (PINASSI, 2006:43-44).

Mais à frente, relacionando os dilemas e o fulcro dessas contradições históricas e sociais às questões do presente, enceta;

À medida que avançam as décadas e os fatos – potencialmente brutais e irracionais – do século XX, o lado do capital mantido à distância das páginas policiais começa a frequentá-la, explicando suas ramificações com o submundo que efusivamente prometeu combater. Ao invés de erradicá-lo preferiu associar-se a ele. O interesse por essa sociedade se intensifica na razão inversa à decadência do *Estado de bem estar social*. Incapaz de controlar as contradições cada vez mais agudas do sistema de funcionamento sociometabólico, o capital atinge seus limites mais absolutos, originando uma crise estrutural sem precedentes e insolventes no interior dessa mesma (des) ordem social (PINASSI, 2006: 44-45)⁵.

Contudo, Edgar Morin (2003), atado aos aspectos fenomênicos da vida social enfatiza que a decantada crise de sociabilidade resulta, encontra-se potencializada pela “intolerância”, pela ausência de valores baseados no “amor e no afeto” e pela ausência do esforço em se “compreender o outro”. Dessa forma, atuar no sentido de recompor a tessitura social com base nos valores éticos e morais acima citados (amor e afeto) constitui tarefa primordial da educação comprometida com o futuro da humanidade.

A partir daí, é possível então, apreender o conteúdo ideológico subsumido na tese de Morin acerca dos dilemas da realidade social contemporânea, mais especificamente, quanto aos problemas relativos “*as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão*”, tal qual os difundem Edgar Morin.

Negando que as problemáticas sociais atuais resultem do contraditório processo histórico e social, o autor afirma que questões relacionadas ao conhecimento-desconhecimento acompanham a mente humana desde o aparecimento do *Homo-Sapiens*. Daí concluir que, entre os inúmeros desafios reservados à educação do futuro encontra-se o de “mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão” (MORIN, 2003:19).

Como conseqüência, em Morin ganha relevância a defesa de formas abstratas de concepção do homem e do seu pensamento:

⁵ Para o entendimento crítico das políticas públicas desenvolvidas pelo Estado brasileiro em relação aos jovens pobres em conflito com a lei desde à época da Primeira República, ver de Sérgio César Fonseca. *Infância e disciplina: o Instituto Disciplinar do Tatuapé em São Paulo (1890-1927)*. Curitiba: Aos Quatros Ventos, 2007.

O conhecimento, sob forma de palavra, de idéia, de teoria, é fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro. [...] daí os numerosos erros de concepção e de idéias que sobrevêm a despeito de nossos controles racionais (MORIN: 2003: 20).

Por outro lado, se os pressupostos analíticos do autor parecem atentar contra a lógica racional, contra a possibilidade de compreensão da sociedade em suas múltiplas contradições, e se o relativismo perdura como método essencial dessa forma de pensamento, tal perspectiva só é possível na medida em que a natureza das problemáticas sociais e das questões/soluções relacionadas à educação proposta pelo autor estejam “compromissadas” com a busca de alternativas capazes de recuperar certa “harmonia” social fraturada, profundamente cindida.

Com isso, objetivando “reativar” valores éticos/morais e sociais descolados dos “*numerosos erros de concepção e de idéias que sobrevêm a despeito de nossos controles racionais*”, Morin (2003) parece querer construir uma visão de mundo que, geradora de um comportamento “solidário-humanizado”, recomponha a ordem social resguardando da crítica os fundamentos da crise social que estão na base da lógica/necessidade do capitalismo atual.

Tal qual temos procurado demonstrar, o ponto de partida do autor não é o conjunto das relações sociais fundadas em bases materiais contraditórias. Ao contrário, procura trilhar um caminho nebuloso, oposto mesmo à possibilidade de apreensão da realidade em sua concreticidade⁶.

Aliás, é o autor quem faz a seguinte afirmação:

[...] O século XX viveu sob domínio da pseudo-racionalidade que presumia ser a única racionalidade, mas atrofiou a compreensão, a reflexão e a visão em longo prazo [...] Ao mesmo tempo, produziu nova cegueira para os problemas globais, fundamentais e complexos, e esta cegueira gerou inúmeros erros e ilusões (MORIN: 2003, 45).

De fato, considerando que nossa longa trajetória histórica social de *hominização* ocorreu em observância aos processos de mediação/transformação - aspectos que potencializaram o conhecimento/domínio do homem sobre a natureza e dos novos conteúdos sociais incorporados à própria natureza humana -, é necessário reconhecer que nessa longa processualidade encontravam-se subsumidos inúmeros desafios, cujos múltiplos nexos guardaram certa relação com o binômio “erros” e “ilusões”.

⁶ Neste caso, nos apropriamos do conceito de concreticidade/totalidade assim definidos: “[...] totalidade não significa *todos os fatos*. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (Kosik, 1976: 35).

Podemos acrescentar ainda que, apesar do maior domínio e da relativa autonomia conquistada pelo homem em relação à natureza em geral, e apesar do reconhecimento e da validação do seu processo histórico-social, não se encontra superada a premissa teórica de que *“o homem é antes de tudo um ser vivo, isto é, um ser cuja existência jamais pode transcorrer sem a indispensável base biológica”* (DUARTE, 2003:23).

Contudo, diante dos desafios que nos são apresentados, lidamos permanentemente com a possibilidade dos acertos e dos erros. Mais ainda, se o homem é um ser que dá respostas (LUKÁCS, 1969), romper com os erros e com as ilusões (citadas genericamente por Morin) constitui ação-atitude essencial caracterizadora da nossa longa e contínua trajetória cognitiva-evolutiva.

Da mesma forma, é possível salientar que da análise desenvolvida por Morin se apreende que as questões do “erro e da ilusão” assumem formas abstratas, desvinculadas do mundo real, das contradições caracterizadoras do mundo do capital. Daí que objetamos: Qual seria a natureza histórico/social, a densidade, o conteúdo/característica/forma/contradições que dão substância/qualidade à interpretação da “ilusão” e do “erro”, exaustivamente propalados por Morin?

Desconsiderando, ou mesmo atuando no sentido de obscurecer as questões acima arroladas, “a educação para o futuro” proposta por Morin parece querer difundir uma visão de mundo em que todos, sem exceção, devem comprometer-se com os esforços em dotar os homens de conhecimentos/valores capazes de orientá-los na adoção de práticas e atitudes que, socialmente construtivas, estejam em consonância com as necessidades “humanas” contemporâneas, pois:

[...] é a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos, e são as interações entre indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e de auto-organização da sociedade [...] todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento do conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana [...] Cabe à educação do futuro cuidar para que a idéia de unidade da espécie não apague a idéia de diversidade (Morin: 2003, 54-55).

Como temos salientado, nota-se que, subsumidas na genérica idéia de “pertencer à espécie humana”, questões relevantes como o trabalho abstrato, fonte primeira de todas as outras formas de estranhamento porque nega a ontológica mediação/relação homem/natureza, passam ao largo da análise desenvolvida por Edgar Morin.

Ao contrário, a sociedade do conhecimento a ser alcançada por meio da “educação do futuro” pressupõe a incorporação, pelo indivíduo, da nova “cultura da sociedade” exigindo maior “interação”, “auto-organização” e “participação em comunidade”, pois, *“todo*

desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento do conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana”.

Neste caso, o sentido idiossincrático, a redundância propositalmente encontrada no ensaio de Morin (2003), ampara-se na sua interpretação gnosiológica em relação aos fundamentos explicativos da atividade do homem. É isso que podemos abstrair de suas premissas quando Morin (2003) vê-se diante do desafio de indicar, analisar-definir os desafios da histórica, melhor ainda, da totalizante, da contraditória relação-mediação entre os homens, os indivíduos e a sociedade em nossa contemporaneidade.

Dessa forma, a idéia de pertencimento, numa sociedade de classes, encontra-se genericamente substituída pela concepção de “pertencer à espécie humana”, espécie cuja unidade/sociabilidade exige a defesa da diversidade, uma vez que *“a compreensão é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas”* (Morin, 2003: 104).

Ao focarmos o mundo do trabalho flexível na sua forma contemporânea notamos, por exemplo, que subsumido nas iniciativas de solidariedade operária incentivadas, em particular, pelas empresas que contam com o selo de “empresa com responsabilidade social”, às práticas voluntárias, ao fim e ao cabo, correspondem também à busca do capital em disseminar os pressupostos educacionais-sociais flexíveis enunciados por Edgar Morin (2003).

Por outro lado, e ao mesmo tempo, se são “atenuados” os efeitos deletérios provocados pelas novas formas de emulação, da tensão causada em face das exigências e cobranças típicas do trabalho flexível. Essa “solidariedade dos trabalhadores” efusivamente fomentada, não só funciona como uma espécie de “válvula de escape”, mas traduz algumas das formas recentes de reificação, posto que, na condição de força de trabalho, imanente a essas iniciativas reforça-se aspectos da imediaticidade do cotidiano e de todo o processo de manipulação nele implicado (HELLER, 1989).

Na contramão da necessária crítica ao cotidiano alienado, Edgar Morin (2003) sugere romper com a percepção e a opacidade das idéias que presas ao passado - refere-se genericamente às interpretações marxistas – na medida em que somente através da superação do materialismo-dialético podemos visualizar novos horizontes, novos caminhos e novas soluções educacionais, condição *sine-qua-nom* à emergência de formas de sociabilidade, quiçá, mais harmoniosas⁷.

⁷Segundo João Evangelista, a crítica do pensamento relativista ao marxismo relaciona-se ao fato de que: “O marxismo, ao contrário dessas outras concepções, reivindica para si a condição de pensamento totalizante e

Esse parece ser o sentido das mudanças de atitudes que, segundo a visão de mundo de Edgar Morin (2003), quando incorporadas à educação permitem, em nossos dias, certa recomposição da tessitura social.

Contudo, faz-se necessário enfatizar que a incorporação de tais teses tende a promover, no campo da educação propriamente dita, sua redução à forma útil/instrumental posto que sua função ver-se-ia restrita aos objetivos de procurar equacionar alguns dos entraves do cotidiano, dos dilemas inerentes às peculiaridades da crise de sociabilidade contemporânea.

Nota-se, portanto, que as teses de Edgar Morin (2003), difusor da pedagogia do “*aprender-a-aprender*”, ao fim, procuram emular os indivíduos para que, sem qualquer pressuposto crítico, tomem decisões, encarem os novos desafios e estejam dispostos a “*aprender sempre*”.

De acordo com as críticas elaboradas por Newton Duarte (2003), a pretendida “*compreensão*” difundida por Morin (2003) pode ser entendida como sendo a paz dos cemitérios. Ou seja, um mundo tranqüilo, sem a elaboração de questionamentos sociais que usem a se contrapor à atual estabilidade social-crítica do capital.

Em sintonia com as críticas enunciadas logo acima por Duarte (2003), Lúcia Maria Neves salienta que “as reformas educacionais brasileiras [...] visam, do ponto de vista técnico, à formação de um homem empreendedor e, do ponto de vista ético-político, à formação de um homem colaborador” (NEVES, 2005: 105).

Tal qual temos salientado, por força das contingências, esse tipo de proposição é a que tem maior penetração, por exemplo, no segmento metalúrgico *jovem-adulto flexível*⁸, uma vez que sobre seus ombros encontra-se o pesado fardo da “*necessidade*” de construir uma trajetória educacional-profissional cujos significados sociais comprometidos com a (des)ordem do capitalismo atual, têm seu arcabouço teórico elaborado e exaustivamente difundido por intelectuais como Edgar Morin (2003).

integralizador, reconhecendo-se como herdeiro e continuador das grandes sínteses do pensamento moderno. Mais: propõe-se a ser a expressão teórica do movimento dialético do real e que, por isso, é o único capaz de conhecer e explicar, racionalmente, a totalidade histórica” (Evangelista, 1997: 31).

⁸ Em nossa tese de doutorado procuramos analisar os significados históricos e sociais do novo segmento metalúrgico encontrado na região do ABC paulista após 1990. Vimos, por exemplo, que a emergência do operário *jovem-adulto flexível* corresponde à parcela de “colaboradores” que situados entre 15 e 35 anos de idade, e cujo modo de vida “*just-in-time*” -, próprio desse segmento metalúrgico - converte-os em legítimos filhos da reestruturação produtiva. Nesse sentido, às estratégias de captura da subjetividade operária por meio de novas formas de gestão/coerção de pessoal, espreado-se para além do universo fabril, revela a nova forma de ser “pedagógica” do novo metabolismo produtivo-social do capital na época do trabalho flexível.

Nesse sentido, é reveladora a fala de Antonio Carlos, médico do trabalho quando nos informa que:

[...] o que diferencia o trabalho hoje do trabalho que existia vinte anos atrás é justamente isso; antigamente o trabalhador metalúrgico era um trabalhador que era contratado para fazer. Então, bem dentro daquela escola Taylorista, ele não tinha que pensar, ele era pago para fazer. A reestruturação produtiva mudou um pouco isso. Quer dizer, **você deixou de procurar um trabalhador que saiba fazer e passou a procurar um trabalhador que saiba aprender**, essa foi uma mudança significativa. Taí a explicação: Por que você faz a opção pelo mais jovem? **O mais jovem aprende mais fácil**, ele está mais disponível, ele tem o banco escolar mais próximo da memória dele, então **ele tem maior facilidade em se disponibilizar**, a sentar, prestar atenção, a suportar aula, palestra, treinamento, ele não se sente ofendido em aprender [...] o jovem ele sabe que isso faz parte. Com isso ele é estimulado o tempo todo a pensar o trabalho que ele faz e dar sugestões de como é que ele pode melhorar o desempenho, não dele, da fábrica (grifos nosso).

Vemos, então, que a “nova pedagogia da hegemonia” intensamente disseminada por Edgar Morin (2003) instiga um tipo de comportamento social e de trabalho que, conforme relato do médico encontra-se mais facilmente incorporada à mentalidade dos operários jovens na medida em que esses *“têm maior facilidade em se disponibilizar”*.

Mais ainda, as metas das empresas são, sob a égide do trabalho flexível, alçadas à condição de metas pessoais, pois ganhar mercado é condição prévia de garantia do emprego. De forma correlata, os jovens trabalhadores de hoje devem, recuperando valores consubstanciados no “amor” e no “afeto”, ser homens solidários e comprometidos com a espécie humana.

Dessa forma, os conteúdos “filosóficos-analíticos” das teses acima apresentadas por Morin, de acordo com as indicações de Falleiros (2005), expressam, do ponto de vista do mundo do trabalho contemporâneo a tentativa de obscurecer algumas das candentes contradições do presente. Neste caso, a “teleologia” presente nas premissas, aquilo que dá “substancia” as teses da “educação para o futuro”, em essência, relacionam-se ao seguinte fato:

A sociabilidade capitalista que despontou no Brasil nos anos 1990 vem demandando uma educação capaz de conformar o “novo homem” de acordo com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e éticos-políticos da flexibilização do trabalho (FALLEIROS, 2005: 211).

Com o intuito de validar a afirmação de Falleiros (2005), em particular quanto aos novos atributos psicológicos e emocionais exigidos e mobilizados, torna-se relevante recuperar Dejours (2002), quando afirma:

[...] a afetividade está na base da subjetividade. A subjetividade é dada, acontece, não é uma criação. O essencial da subjetividade é da categoria do invisível. O sofrimento não se vê. Tampouco a dor. O prazer não é visível. Esses estados afetivos não são mensuráveis. São vivenciados “de olhos fechados”. O fato de que a afetividade não possa jamais ser medida nem avaliada quantitativamente, de que ela pertença ao domínio das trevas, não justifica que se negue a realidade nem que se despreze os que dela ousam falar de modo obscurantista. Ninguém ignora o que sejam o sofrimento e o prazer, e todos sabem que isso só se vivencia integralmente na intimidade da experiência interior. Tudo o que possa mostrar do sofrimento e do prazer não é senão sugerido. Negar ou desprezar a subjetividade e a afetividade é nada menos que negar ou desprezar no homem o que é sua humanidade, é negar a própria vida (DEJOURS, 2002: 29).

Desse modo, se a polivalência exigida pelo trabalho flexível, procura aprofundar o processo de desqualificação histórico-profissional-social⁹, ao mesmo tempo opera no sentido de construir mecanismos necessários à construção de novas formas de consentimentos sociais manipulatórios, pressupostos sociais que embutidos nas teses de Morin (2003), são reveladores que sob o ponto de vista da gestão de pessoal há algo novo no histórico-permanente processo de controle na relação capital-trabalho.

Com isso, temos que o trabalho flexível exige a adoção de estratégias que possibilitaram/possibilita, como indica Falleiros (2005), a manipulação da subjetividade, pressuposto indispensável às tentativas do capital em determinar as diferentes formas sociais de vivência, de um modo de vida que atenda aos requisitos necessários à acumulação.

Ou seja, o capital à época contemporânea atua sob alguns dos aspectos que compõem a subjetividade dos assalariados. Para tanto, procura por todos os meios dependurar o crachá - ou melhor, implantar o cartão magnético - no coração daqueles labutam com vistas a viver da venda da sua força de trabalho. Corroborando com este fim, eis que surgem os monges e seus prenúncios da necessidade de um modelo educacional impulsionador de novas habilidades-capacidades “humanas”.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Renan. *O modo de vida just - in - time - do novo perfil metalúrgico jovem-adulto flexível do ABC: antigos dilemas, novas contradições e possibilidades*. Tese Doutorado em Sociologia – Unesp, Faculdade de Ciências e Letras/Araraquara, 2009.

CAPISTRANO, Antonio Carlos. Médico ortopedista e medicina do trabalho. Responsável pelo depto. de Medicina do Trabalho, Segurança e Ergonomia do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC. Depoimento coletado por nós em fevereiro-março de 2008.

⁹ Ver do livro I., v. I^o de O Capital de Marx (1968), os capítulos XII e XIII intitulados respectivamente de “Divisão do Trabalho e Manufatura” e “A maquinaria e a indústria moderna”.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. *Capitalismo de fim de século*. In-Globalização e Socialismo. São Paulo: Xamã, 1997.

DEJOURS, Christophe (2000). *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: Getúlio Vargas.

DUARTE, Newton. *A sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas: Autores Associados, 2003.

EVANGELISTA, João E. *Crise do marxismo e irracionalidade pós-moderna*. São Paulo: Cortez, 1997.

FALLEIROS, Ialê. *Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania*. In - A nova pedagogia da hegemonia. Lúcia Maria W. Neves (org). São Paulo: Xamã, 2005. P. 211-235.

FONSECA, Sérgio. C. *Infância e disciplina: o Instituto Disciplinar do Tatuapé em São Paulo (1890-1927)*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2007. v. 1. 176 p.

FORRESTER, Viviane. *O horror econômico*. São Paulo: Editora da Unesp, 1997.

GUANAIS, Maria Adelina B. *Reestruturação produtiva e subjetividade de trabalhadores da área metalúrgica*. Revista da Associação Brasileira de Psicologia. Vol. 6, n. 11. 2006, p.107-126.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a História*. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 3ºed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1989.

LUKÁCS, Georg. *As bases ontológicas do pensamento e da atividade humana*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Mimeo, 1969.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. 4º ed. Cortez: São Paulo, 1995

MARX, Karl. *Crítica da Economia Política*. Livro 1. V. I. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1968.

MORIN, Edgar. *Os sete pilares necessários à educação do futuro*. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 8º ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NEVES, Lúcia Maria W. A sociedade civil como espaço estratégico hegemônico da nova pedagogia da hegemonia. In *A nova pedagogia da hegemonia*. Lúcia Maria W. Neves (Org). São Paulo: Xamã, 2005, p. 85-123.

PINASSI, Maria Orlanda. Metástase do irracionalismo. *Revista Novos Rumos*, n. 43. Ano 20, p. 53-62.

_____. No mundo do capital, a ocasião faz o ladrão. *Revista Margem Esquerda*, n. 8. Novembro de 2006, p. 42-48.