
A EDUCAÇÃO EM FACE DAS NOVAS FORMAS DE SOCIABILIDADE

Elma Júlia Gonçalves de Carvalho¹

Resumo

Vivenciamos um contexto de mudanças significativas nas condições de vida e de trabalho, que desafia a sociedade a elaborar um novo projeto de educação mais apropriado aos novos tempos. Neste texto, na expectativa de contribuir para o debate sobre o tema, pretende-se levantar alguns pontos para reflexão sobre as respostas que vem sendo dadas a esse desafio. Focaliza-se especialmente o fato de que a questão ultrapassa o campo da educação e, corresponde às novas formas de sociabilidade.

Palavras-Chave: Educação; Sociabilidade; Novos Desafios

INTRODUÇÃO

A sociabilidade corresponde à forma como a sociedade produz as condições materiais e subjetivas de existência humana. Nesses termos, “[...] a forma de ser, de pensar e de agir predominantes em um momento histórico é sempre marcada por traços comuns ou compartilhados pelo conjunto de seres humanos, sob mediação do estágio de desenvolvimento das relações sociais”. O que significa que o ser humano, compreendido como um ser social e histórico, “não é definido por sua singularidade naturalmente constituída, mas sim pelo resultado do conjunto de relações sociais nas quais está submetido no tempo em que vive” (MARTINS, 2009, p.17).

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Metodista de Piracicaba. Endereço: Avenida Colombo, 5790 - Jardim Universitário, Maringá - PR, Brasil - 87020-900. Endereço eletrônico: elmajulia@hotmail.com

Com efeito, as mudanças produtivas, políticas e sociais exigem mudanças significativas em todas as dimensões da existência humana, ou seja, nos comportamentos, valores, hábitos e atitudes, fazendo emergir novas formas de sociabilidade compatíveis a elas.

A educação ocupa um papel estratégico na construção dos novos padrões de sociabilidade, pois nenhum projeto educacional é desvinculado do projeto social mais amplo. Assim, a análise histórica da sociedade e das formas de sociabilidade contribui para uma percepção mais ampla da realidade educacional, tornando-nos capazes de compreender que os aspectos educacionais não se esgotam no âmbito da prática pedagógica e, ao mesmo tempo, as formas históricas diferenciadas assumidas pela educação.

Nesse início do século XXI, vivenciamos um momento de mudanças significativas nas condições de vida e de trabalho, de surgimento de novas formas de sociabilidade, que desafia a sociedade a elaborar um novo projeto de educação, que seja mais apropriado aos novos tempos.

Em resposta a esse desafio, em 1998, a UNESCO publicou o relatório intitulado *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, elaborado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors. O Relatório estabelece os quatro pilares da educação contemporânea que seriam a base do conhecimento de qualquer indivíduo em seu processo de vida.

Em primeiro lugar, figura o pilar denominado *aprender a conhecer*, que significa adquirir os instrumentos da compreensão, da aquisição da cultura geral associada a um determinado número de assuntos em profundidade (DELORS, 2001, p.90-91). Em seguida, o *aprender a fazer*, mais vinculado à formação profissional, que significa aprender a pôr em prática os conhecimentos adquiridos. Trata-se de combinar qualificação técnica e profissional e comportamento social, ou seja, aptidão para o trabalho em equipe e capacidade de tomar iniciativa, gosto pelo risco, já que o indivíduo vai ingressar no mundo do trabalho informatizado, diversificado, competitivo, informal, instável e imprevisível. Cabe destacar que, na medida em que não existe referencial de emprego, a ideia que prevalece não é a da qualificação, mas a da competência pessoal (DELORS, 2001, p.93-95). O terceiro, *aprender a viver juntos*, é considerado pela Comissão como um dos maiores desafios da educação, significando preparar o indivíduo para administrar conflitos. Para isso, a educação deve se utilizar de duas vias complementares. A primeira é a descoberta progressiva do outro, atitude que implica a descoberta de si mesmo, do conhecimento da diversidade da espécie humana e da tomada de consciência das semelhanças e interdependências entre todos os seres humanos

do planeta. A segunda, que se realiza *ao longo de toda a vida*, refere-se à participação em projetos comuns, estimulando-se a cooperação e a solidariedade, métodos eficazes para evitar ou resolver conflitos latentes (DELORS, 2001, p.97-98). Finalmente, *o aprender a ser* que significa preparar-se para agir e decidir por si mesmo em diferentes circunstâncias da vida. Envolve autonomia, iniciativa, criatividade, discernimento, solidariedade e responsabilidade pessoal na realização de um destino coletivo.

Esses quatro pilares são considerados indispensáveis para, segundo o documento, orientar a definição de novas políticas educativas em todos os países (DELORS, 2001, p.102). Isto porque, a Comissão entende que as políticas educativas podem “contribuir para um mundo melhor, para um desenvolvimento humano sustentável, para a compreensão mútua entre os povos, para uma vivência concreta da democracia” (DELORS, 2001, p.14).

Em outra publicação, intitulada *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*, escrita por Edgar Morin (2001), por solicitação da UNESCO, são indicados os saberes indispensáveis a serem incorporados pela educação do próximo milênio. Esses saberes, segundo o autor, são: 1) preparação para enfrentar riscos permanentes de erro e ilusão, armando a mente para a lucidez; 2) estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre o todo e as partes em um mundo complexo; 3) ensinar a condição humana; 4) ensinar a identidade terrena, mostrando que todos os seres humanos partilham de um destino comum; 5) ensinar a enfrentar as incertezas, os imprevistos e o inesperado; 6) ensinar a compreensão; e 7) ensinar a ética do gênero humano, compreendendo que o indivíduo é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade e parte da espécie.

Ao indicar esses saberes como necessários, Morin (2001) tem como objetivo situar a educação na totalidade dos desafios e incertezas do nosso tempo, o que requer uma formação cidadã baseada em uma nova ética. Para ele, a educação do futuro deve estimular a compreensão, a responsabilidade, a harmonização, a percepção global e a unidade da diversidade cultural como resultado de opções espontâneas, individuais, em prol do coletivo, além do reconhecimento de novas formas de solidariedade por parte dos indivíduos.

O autor afirma também que, para a construção desses novos saberes, as instituições educacionais devem repensar sua prática, ou seja, repensar suas orientações pedagógicas, definições de conteúdos, ações didáticas, organização e gestão do trabalho escolar.

Esses saberes, estimulados pelas políticas educacionais, têm sido assumidos no cotidiano da escola, por boa parte dos educadores, sem maiores questionamentos. Por isso, tendo em vista que todo projeto educacional se relaciona com o movimento que ocorre no

momento histórico em que ele é produzido, cabe-nos refletir sobre as razões pelas quais se apregoa que esses desafios se impõem à educação. Cabe também interrogar o que está nas entrelinhas desse discurso político-educacional, de forma a compreender melhor o seu sentido. Isso implica olhar para além dos muros da escola, compreender a sociedade e as novas formas de sociabilidade, procurar identificar, ultrapassando a idealização presente nesses discursos, o ser social que está sendo construído. Pressupõe ainda analisar as consequências do surgimento dessas novas formas de sociabilidade acerca do próprio processo educativo.

AS NOVAS FORMAS DE SOCIABILIDADE

A partir do final da década de 1970, o capitalismo mundial enfrentou um novo período de crise, identificada, sobretudo, com o esgotamento do modelo de acumulação taylorista/fordista, da administração keynesiana e do Estado de bem-estar social. Para criar novas possibilidades de expansão do capital, era preciso buscar novos mecanismos de recomposição da economia, redefinir o papel e a atuação do Estado e promover novos padrões de sociabilidade.

No campo econômico, dentre os mecanismos de recomposição do capital encontram-se: a reestruturação produtiva, as inovações tecnológicas, a globalização e a financeirização. Essas mudanças tiveram repercussões significativas no padrão de expansão capitalista.

O contexto de rápida queda na taxa de lucro, de profunda recessão econômica e de aumento nas pressões competitivas internacionais levou as empresas a, de um lado, buscar espaços mais amplos de acumulação e, de outro, a reestruturar e reorganizar a produção, introduzindo novas tecnologias no processo produtivo e criando um novo padrão de acumulação capitalista, denominado *acumulação flexível*. David Harvey (2000) enuncia que a acumulação flexível, para superar a rigidez do sistema fordista e atender, de forma ágil, a uma gama bem mais ampla de necessidades do mercado, incluindo as rapidamente cambiáveis, apóia-se na

[...] flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores da produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 2000, p.140).

Para atender, num curto período de tempo, às exigências de um mercado consumidor altamente diferenciado, instável e crescentemente transnacionalizado, com índices de qualidade e baixos preços, foi preciso um processo produtivo mais enxuto e flexível. Abandonam-se os processos de produção de base rígida, que operavam em imensas linhas de montagem, com grandes estoques de produtos duráveis, envolvendo uma potenciação imensa do trabalho manual e uma lógica de adestramento. Em seu lugar surgem novas formas de organização do processo de trabalho, como, por exemplo, o “*just in time*”, cujo significado é “produzir somente o que é necessário” (seguindo exatamente as especificações do cliente). Adota-se a produção de estoques mínimos, os processos de base modular, as ilhas de produção isoladas, que fragmentam e dispersam todas as etapas e esferas da produção, desmantelando as linhas de montagem e os processos flexíveis (“flextempo” - horários flexíveis, trabalho domiciliar, trabalho por tarefas).

Segundo Sennett (2000), nos setores dinâmicos da economia, a ênfase na flexibilidade está mudando o próprio significado do trabalho,

[...] atacam-se as formas rígidas de burocracia e também os males da rotina cega. Pede-se aos trabalhadores que sejam ágeis, estejam abertos a mudanças a curto prazo, assumam riscos continuamente, dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais (SENNETT, 2000, p.9).

Em última instância, isso significa apelar para que o próprio trabalhador se auto-responsabilize pelas condições necessárias à exploração de seu trabalho. Como consequência, há o desmantelamento das estruturas burocráticas. Estas vão sendo substituídas por novos procedimentos de gerenciamento, como a descentralização (desaparecimento da figura do supervisor e maior controle das atividades por parte dos demais trabalhadores) e a organização cooperativa e discursiva (participação dos trabalhadores na concepção do processo produtivo e na busca de soluções para os problemas frequentemente encontrados, como forma de melhorar a qualidade dos produtos, minimizar conflitos e ampliar a produtividade em favor da acumulação capitalista). Os *Círculos de Controle de Qualidade* (CQCs), a *Qualidade Total* e o sistema *Kaizen* (SALERNO, 1985; SHIROMA, 1993; ANTUNES, 1999, 2002) são expressões desses novos procedimentos, envolvendo a valorização da subjetividade dos trabalhadores.

Essa forma de envolvimento seria a “captura da subjetividade” operária pelo capital, expressão empregada por Alves (2005), para descrever o processo pelo qual “[...] não

é apenas o ‘fazer’ e o ‘saber’ operário que são capturados pela lógica do capital, mas a sua disposição intelectual-afetiva que é constituída para cooperar com a lógica da valorização” (ALVES, 2005, p.54).

Embora os processos flexíveis convivam com os mais tradicionais, de bases tayloristas/fordistas e “artesanais” (HARVEY, 2000), a globalização e a flexibilização, ao se expandirem, produzem mudanças rápidas e profundas no mundo do trabalho. Dentre elas, ocorre uma maior intensificação do trabalho, pois, de acordo com Teixeira (1998, p.70), “diferentemente do salário por tempo, do salário negociado e estabelecido pelo contrato, a receita dos trabalhadores [...] depende de um quantum de mercadorias que eles fornecem às unidades finais de produção [...]”.

Outra mudança é a crescente redução do proletariado fabril estável e de um enorme incremento do “subproletariado”, frequentemente denominado de trabalho terceirizado, precarizado e desregulamentado, composto pelos “terceirizados”, subcontratados, “part-time” (trabalho temporário), trabalho por tarefas, ou em tempo parcial (ANTUNES, 2001), entre tantas outras formas assemelhadas, que proliferam em outros tantos cantos do mundo, dependendo das condições do mercado.

O deslocamento de massas crescentes do capital do setor produtivo para o setor financeiro, associado a introdução de inovações tecnológicas nos circuitos produtivos (microeletrônica, recursos informativos e robóticos), leva a uma precarização dos processos de trabalho e a uma redução de postos de trabalho, caracterizando uma situação comumente denominada como desemprego estrutural.

Por um lado, para uma grande parte dos seres humanos, as novas condições do mercado de trabalho flexível tornam cada vez mais manifesta a impossibilidade de reprodução da vida na lógica do capital (FORRESTER, 1997), acentuando as desigualdades em termos de condições, oportunidades e perspectivas de vida, gerando marginalização social, tensões e confrontos intergrupais. Por outro, essa nova situação dá origem a um tecido mais complexo e extremamente diferenciado de “atores” sociais, a novos hábitos, valores, crenças, costumes, estilos de vida, linguagens que se opõem às formas compartilhadas socialmente até então, criando condições para a emergência de novas formas de sociabilidade baseadas na pluralidade de identidades.

A crise dos anos 1980-1990, enquanto expressão de uma tendência decrescente da taxa de lucro (ANTUNES, 1999), representou não apenas a falência de um modelo de crescimento industrial, fundado na produção de massa, mas também, e, sobretudo, o

prelúdio de que essa superação corresponderia à adoção de um novo paradigma tecnológico organizacional, ao qual seria inerente um novo perfil de qualificação da força de trabalho, ou seja, um tipo de trabalhador com habilidades e capacidades com base mais comportamentais do que intelectuais para se adaptar à produção flexível (DELORS, 2001).

As novas competências desse trabalhador são: capacidade de abstração, de seleção, interpretação e processamento de informações; autonomia intelectual e moral/ética; atenção e responsabilidade; capacidade de comunicação; capacidade de identificar e resolver problemas com agilidade, decorrentes da própria variabilidade e dos imprevistos produtivos; criatividade; inteligência, capacidade de adquirir visão de conjunto do processo produtivo; capacidade de assumir múltiplos papéis; flexibilidade para se adaptar às novas situações; capacidade de inovação e criação; busca de aperfeiçoamento contínuo; autodisciplina; gosto pelo risco, capacidade de liderança, de iniciativa e de trabalho em equipe (DELORS, 2001). Todas essas habilidades passam a ter maior importância que o simples adestramento para os postos de trabalho. Elas fazem diferença em uma sociedade de base cada vez mais automatizada e competitiva, em que a mão de obra se torna desqualificada e obsoleta rapidamente.

No campo político, a reestruturação econômica correspondeu também a uma profunda crise fiscal do Estado contemporâneo. As reduções orçamentárias, relacionadas à crise do modelo de regulação fordista/keynesiano, associadas às necessidades de ações estatais flexibilizadoras, para promover a desregulamentação dos mercados e das relações de trabalho e para ampliar a competitividade externa dos países mediante os desafios da globalização, levou a alterações no papel e na forma de atuação estatal e à substituição das políticas de bem-estar social pelas políticas neoliberais.

As diretrizes neoliberais, seguindo os preceitos do que ficou conhecido como *Consenso de Washington* (1989), pautaram-se na: “(a) estabilização macroeconômica; (b) flexibilização comercial; (c) liberalização dos fluxos de capital; (d) a redução dos recursos públicos para as políticas sociais; (e) redefinição do papel do aparelho de Estado nas questões econômicas, políticas e sociais” (MARTINS, 2009, p.57).

Porém, em meados da década de 1990, sob o impacto das críticas às políticas de liberalização e privatização, mas também dos resultados decepcionantes alcançados por meio delas, esses princípios passam a ser questionadas.

A proposta revisionista, na tentativa de compatibilizar economia de mercado com justiça social, apresentou uma terceira via que englobou o modelo de Estado social-liberal e a

administração pública *gerencial* como alternativas para a *reinvenção* ou reforma do Estado. De acordo com o sociólogo Anthony Giddens, um dos teóricos do programa político da *Terceira Via*:

[...] A reforma do Estado e do governo deveria ser um princípio orientador básico da política da terceira via – um processo de aprofundamento e ampliação da democracia. O governo pode agir em parceria com as instituições da sociedade civil para fomentar a renovação e o desenvolvimento da comunidade. A base econômica de tal parceria é o que chamei de a nova economia mista. Essa economia só pode ser eficaz se as instituições do welfare existentes forem inteiramente modernizadas [...] (GIDDENS, 2005, p.79).

Embora a *Terceira Via* compartilhe de princípios do neoliberalismo, esse movimento introduziu novos elementos promovendo mudanças organizacionais na aparelhagem estatal e nas relações entre Estado e sociedade civil. Assim, o projeto político da *Terceira Via*, almejando a “modernização política” e a construção de um “novo Estado democrático” implicou na renovação do aparelho estatal por meio de medidas de descentralização e autonomia administrativa, transparência, parcerias entre as esferas públicas e privadas e ampliação da participação sociedade civil. Tais mudanças exigiriam: “a disposição de a sociedade civil trabalhar em parceria com o Estado; o incentivo à auto-organização por grupos de interesses; o incentivo ao potencial das comunidades na resolução de seus próprios problemas; um pacto social para a solução pacífica dos conflitos [...]” (LIMA; MARTINS, 2005, p.51-52), bem como um novo projeto de sociabilidade. Em outros termos, implicariam na renovação e no reordenamento da sociedade civil, a qual, denominada de *sociedade civil ativa*, passaria a ser o *locus* de colaboração com a aparelhagem estatal na implementação de políticas públicas e de promoção do bem comum, particularmente por meio de ações voluntárias e filantrópicas voltadas para a assistência social (LIMA; MARTINS, 2005).

As mudanças no processo produtivo e na atuação estatal têm um impacto significativo, não só na produção de bens e serviços, como também no conjunto das relações sociais e políticas, modificando os padrões de sociabilidade, consciência e comportamentos humanos. Nesses termos, cabe lembrar Harvey (2000) quando afirma que a disciplinação da força de trabalho aos novos propósitos de acumulação do capital não ocorre somente no local de trabalho, mas na sociedade como um todo:

A socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista envolve o controle social bem amplo das capacidades físicas e mentais. A educação, o treinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local ou nacional) e propensões

psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou a solidariedade social) desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes cultivadas pelos meios de comunicação de massa, pelas instituições religiosas e educacionais, pelos vários setores do aparelho do Estado, e afirmadas pela simples articulação de sua experiência por parte dos que fazem o trabalho (HARVEY, 2000, p.119).

Richard Sennett (2000), em seu livro *A Corrosão do Caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*, analisa a dimensão das alterações vivenciadas nos comportamentos humanos. De acordo com ele, apesar de, no modelo de acumulação taylorista/fordista, os trabalhadores executarem funções especializadas e o processo produtivo ser centralizado e minuciosamente controlado, padronizado, sincronizado, a organização do trabalho coletivo e a estabilidade no emprego na carreira tendiam a unificar os trabalhadores, produzindo comportamentos como lealdade, compromisso mútuo, confiança, solidariedade, busca de metas de longo prazo. Já a flexibilização produtiva dá às pessoas mais liberdade para moldar suas vidas, no entanto, flexibiliza também as relações e o caráter. Como não existem mais regras fixas, encoraja-se a espontaneidade e a autonomia. A dependência mútua torna-se um mal e a capacidade de desprender-se do próprio passado, das coisas ou pessoas, um bem. Tudo se concentra no momento imediato, favorecendo as ligações tênues e superficiais.

A experiência acumulada tem pouco valor, valoriza-se a mobilidade ocupacional, a disposição e a capacidade para correr riscos. A capacidade de correr riscos envolve permanecer na ambiguidade e na incerteza, o indivíduo deve ter habilidade de lidar com o desconhecido, com a vulnerabilidade e a instabilidade e, caso não seja bem sucedido, deve ser capaz de mudar o “jogo” e lidar com o fracasso. Consideramos provir daí a valorização da “inteligência emocional” como habilidade fundamental.

De acordo com Sennett (2000), a nova ordem, ao abolir as regras do passado, substituiu-as pelas frequentes trocas de emprego, impossibilitando a criação de vínculos duráveis no local de trabalho ou com os vizinhos. Não há mais carreira tradicional, os indivíduos são estimulados a trabalhar mais fora do que dentro das organizações e a organizarem seu próprio tempo. “Não há mais longo prazo”: o capitalismo flexível destrói as virtudes de longo prazo e dos laços que demandam tempo para surgir; por conseguinte, nada mais deve ser exigido duravelmente, as relações tornam-se descartáveis, contingentes, tênues e superficiais.

No interior das novas condições de mercado, os salários e contratos não dependem mais tanto de negociações feitas pelos sindicatos, como representantes do conjunto de

trabalhadores. Surge uma nova forma de regulação, caracterizada por “caminhos mais fluidos e individualizados” (SENNETT, 2000, p.101). A esse respeito, Teixeira (1998, p. 63) afirma:

[...] Nesta forma de regulação, os trabalhadores são incorporados ao processo de reestruturação mediante um sistema de trocas compensatórias, através do qual se consegue seu compromisso com a produtividade e qualidade. Para isto, as empresas oferecem certas vantagens que dependem do desempenho e não dos objetos de negociação explícita [...] A estabilidade no emprego, o escalonamento de salários por tempo de serviço, o bônus [...] não é vinculado a um acordo coletivo propriamente negociado.

No limite, importariam os objetivos individuais, os ganhos pessoais, mais do que os das organizações coletivas. Não é difícil concluir daí que não haveria mais lugar para o conflito de classes e interesses coletivos.

A flexibilidade acentua a desigualdade, pois como as exigências de qualificação aumentam, os trabalhadores com maior qualificação têm a possibilidade de obter os melhores salários, apesar de o diploma não ser mais garantia de emprego (SENNETT, 2000). Também as “atuais condições da vida empresarial encerram muitos preconceitos contra a meia-idade [...] A cultura empresarial trata a meia-idade como avessa ao risco, no sentido do jogador” (SENNETT, 2000, p. 107-108). A valorização da juventude é uma consequência, já que os jovens possuem um *Eu* mais maleável, além de disporem de energia física para enfrentar as exigências do trabalho flexível (SENNETT, 2000).

Em essência, vivemos um tempo marcado por valores individuais e práticas deles decorrentes. A desintegração dos velhos padrões de relacionamento social é perturbadora. Como se quebra o elo entre as gerações, entre o passado e o presente, e não temos mais regras fixas, os valores mudam constantemente, gerando sentimentos de dúvidas e incertezas. A dimensão disso é abordada por Nordström e Ridderstråle (2001, p.68-69):

Nesse novo ambiente a competição é total e pessoal. Se o conhecimento é fundamental, todos estão competindo uns com os outros [...] A liberdade foi impulsionada de volta para nossas mãos. As instituições costumavam trabalhar para criar a certeza. Agora, as certezas estão minguando. A fidelidade cega desapareceu. Não proclamamos mais a fidelidade para a vida toda às instituições, não importa o que eles façam ou deixem de fazer. Compramos em diferentes lugares. Associar-se a um partido político, manter um relacionamento, pertencer a um fã clube, a uma empresa ou a um país para a vida toda é algo que não existe mais. Estamos mais promíscuos em relação a nossas instituições [...] Os valores costumavam ser construídos em torno de censuras e expectativas claras. Agora, os valores são uma praga móvel à medida que nossos sistemas de valores são liberalizados.

Em síntese, as mudanças operadas nos processos de produção desencadeiam profundas transformações nas relações entre os seres humanos. A vida tornou-se mais

fragmentada, dilacerada, banalizada, superficial, esvaziada, desconexa, contraditória, efêmera, indeterminada, incerta e individualizada (HARVEY, 2000).

Consequentemente, os antigos vínculos, que mantinham os homens unidos socialmente, são dissolvidos. Os novos comportamentos, criados e assumidos como condição de sobrevivência em uma sociedade extremamente competitiva, fomentam a crescente individualização, a passividade, a indiferença, a desagregação do tecido social, fazendo emergir particularismos nacionais, culturais e religiosos, a intolerância, o racismo e a xenofobia. Plastino (1996, p.43), ao comentar o atual contexto, oferece-nos uma visão bem clara desta questão. Em suas palavras:

Creio que esse contexto global caracteriza-se, no atual contexto histórico, pelo fracasso das diversas modalidades recentes de organização social, entendendo por fracasso a sua incapacidade de organizar a sociedade em torno de objetivos de solidariedade, igualdade e liberdade [...] Este fracasso [...] evidencia-se ainda mais profundamente na inquietante quebra de valores solidários, quebra essa manifestada no reaparecimento do racismo, da xenofobia e da múltipla expressão da violência social. No imaginário social dominante nos países do centro capitalista – outrora social - democracia em maior ou menor medida – o ‘outro’ aparece cada vez mais como alguém que incomoda, que é preciso ignorar, afastar ou destruir [...]

A essas mudanças econômicas e políticas correspondem uma nova forma de pensar. A legitimação do prazer, o culto do individualismo e da liberdade de escolhas e para moldar o próprio destino, o interesse pela realização pessoal e imediata, o anseio pela autonomia individual, por uma identidade própria e pela diversidade de estilos de vida tornam-se valores dominantes na vida comum, esvaziando aos poucos as finalidades sociais e seus significados mais profundos. A nova lógica que remodela as instituições, os modos de vida e as personalidades é denominada por Lipovetsky (2005, p.xvi) de *processo de personalização*. Esse processo se baseia em dispositivos abertos e plurais e nas aspirações dos indivíduos e grupos.

Assim, conforme vimos considerando até aqui, as representações que partilhamos enquanto seres humanos o que nos orienta e nos ensina a atuar no mundo em que vivemos são produto das condições sociais e históricas, podemos assinalar que as instituições também respondem às mudanças vivenciadas no mundo do trabalho. Portanto, é com base na compreensão da educação como manifestação da totalidade das relações sociais que atribuímos sentido à forma de educação atual.

Os novos ordenamentos econômicos e políticos impõem a necessidade de formação de novos valores e comportamentos sociais. A partir da nova lógica, objetiva-se “[...] “liberar” os seres humanos dos controles externos impostos pelos códigos disciplinares

de condutas rígidas para torná-los mais aptos para a tomarem iniciativas e decisões, a serem ativos, criativos e independentes” (MARTINS, 2009, p.88), sendo atribuída à educação um papel estratégico.

Com esse propósito busca-se, por meio das reformas educacionais, formar uma geração nova de adultos com capacidade empreendedora e inovadora com vistas à criação de novas atividades e à promoção do autoemprego e, ao mesmo tempo, com consciência e iniciativa para assumir uma participação ativa e responsável em atividades sociais até então restritas a aparelhagem estatal e para cooperar com a paz e a coesão social.

Nas formulações da atual política educacional, os sistemas educativos organizados em bases mais flexíveis e diversificadas, pautados no respeito a diversidade e a especificidade dos indivíduos e grupos humanos e no desenvolvimento de competências cognitivas e emocionais, vem sendo considerados os mais adequados para preparar os seres humanos para adaptar-se às novas condições de vida. Eles seriam considerados supostamente capazes de formar homens com capacidade para acompanhar as mudanças incessantes no processo produtivo, enfrentar as inquietudes e incertezas inerentes à luta pela sobrevivência em um mundo cada vez mais competitivo e exigente, já que, mesmo com anos de estudos e experiência, eles enfrentam a perspectiva de serem declarados excedentes pelas novas forças da automação e da reengenharia.

A nova materialidade do capital cria a necessidade de um novo sujeito social que, tanto no plano coletivo quanto individual, seja capaz de conviver com as mudanças. Em face disso, os próprios seres humanos se interrogam sobre qual é o tipo de educação adequado à sociedade atual.

OS NOVOS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO

Nesse processo de interrogação, a educação para o desenvolvimento de competências vem sendo apresentada como a mais adequada para formar o trabalhador polivalente e flexível, mais especificamente, o empreendedor – ser social adequado às novas exigências do capital, bem como o cidadão ativo – predisposto a “agir de maneira concreta pela justiça social e em defesa dos valores da democracia” (DELORS, 2001, p.105). Nessa perspectiva, notadamente defendida pela UNESCO, a competência, é entendida como uma característica individual, relacionada a capacidade de mobilizar saberes de diversas naturezas:

o saber conhecer, o saber-fazer, o saber viver juntos e o saber ser (DELORS, 2001), devendo a educação organizar-se a partir deles.

É necessário refletir sobre o fato de que, em uma forma de economia em que a durabilidade dos produtos se esgota rapidamente, o modelo da competência, conforme define o Relatório Delors, implica a noção de processo de “apropriação singular e de criação pessoal” (DELORS, 2001, p.107). Isto significa que, o sujeito se torna responsável pela sua formação ou carreira e que deve estar convencido de que sua competência deve ser continuamente renovada, em face das transformações econômicas e necessidades do mercado, o que corresponde à concepção de *educação ao longo de toda a vida*.

Por consequência, o desafio contínuo dos sujeitos é continuar renovando seus conhecimentos, construir competências para competir e se ajustar a um mercado de trabalho marcado pelo desemprego estrutural, pela obsolescência de algumas ocupações, pelo surgimento de novas profissões e pelo trabalho informal, enfim, pela impossibilidade de o sujeito se definir por um emprego estável ou um estatuto definido.

O atual projeto neoliberal de sociabilidade destaca a relação entre autonomia do sujeito e sua capacidade para se adaptar e ser um “agente de mudança” em um mundo de mudanças (capacidade de responder flexivelmente a problemas que não têm um conjunto de limites claros e repostas únicas). Nesse caso, por um lado, o sucesso e o insucesso de indivíduos e empresas passam a ser vistos como se dependessem basicamente de sua maior ou menor capacidade, agilidade e criatividade para buscar conhecimentos e informações e como se isso ocorresse independentemente dos problemas da sociedade atual. Por outro lado, a educação assume, cada vez mais, contornos predominantemente individualistas e pragmáticos, vinculados às contingências imediatas e orientadas pela racionalidade do capital.

Nessa perspectiva, em correlação com a tendência de individualização das relações de trabalho e dessolidarização dos laços sociais, a aprendizagem se transforma em uma estratégia competitiva individual. Conforme Lima (2003, p.143), o conceito de educação ao longo da vida, “[...] aponta para o modelo do ‘eu’ empresarial, a realização mais radical conseguida do ideal de ‘empresa flexível’, capaz de substituir o trabalho assalariado pelo trabalho independente do trabalhador prestador de serviços”, ou seja, o “empresário de si mesmo e gestor de sua própria carreira”. Isso implica a exacerbação dos atributos individuais em detrimento das ações coletivas na construção das identidades e espaços profissionais.

Desse conceito deriva que os fins e os procedimentos educacionais se voltam para atributos meramente individuais. Revalorizando-se o *aprender a aprender*, as aprendizagens

que o indivíduo realiza por si mesmo, impulsionado e dirigido por seus próprios interesses e necessidades, são consideradas como as mais desejáveis para o desenvolvimento de sua criatividade e autonomia intelectual, ao invés daquelas que se realizam por meio da transmissão de conhecimentos (DUARTE, 2004). Esse posicionamento pode ser identificado nas orientações do Relatório Delors:

[...] para que possam adquirir autonomia, criatividade e curiosidade de espírito, que são complementos necessários à aquisição do saber, o professor [...] deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de “solista” ao de “acompanhante”, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber [...] (DELORS, 2001, p.155)

Contudo, os riscos inerentes a essa pedagogia relacionam-se à concepção de que o conhecimento deve ser resultante de uma operação interna, caso em que a intervenção externa passa a ser considerada como diretiva e autoritária. Duarte (2004), ao analisar os posicionamentos valorativos do lema “aprender a aprender” nos ideários educacionais contemporâneos, chama-nos a atenção para o fato de que, privilegiar o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas, em detrimento da tarefa de transmitir conhecimentos, favorece a supervalorização do método de aquisição e construção de conhecimentos, secundarizando o conteúdo e, no limite, esvaziando a educação escolar destinada à maioria da população.

Assim, nos atuais encaminhamentos políticos e pedagógicos, o individualismo, a subjetividade e o relativismo são favorecidos à medida que se toma o conhecimento como algo intrínseco à capacidade (emocional, psíquica e cognitiva) do indivíduo e a sua história pessoal e cotidiana, em que se abandonam os critérios objetivos para a análise dos fatos ou fenômenos e se nega a possibilidade de compreendê-los com base em critérios, regras e valores científicos. Nega-se, portanto, o saber historicamente e socialmente produzido e, com isso, a própria ciência, ao mesmo tempo em que sua transmissão não é mais algo relevante. Nesse caso, concordamos com Laval, para quem os saberes e obras não são mais o centro da ação pedagógica:

[...] Não se trata de estabelecer a possibilidade de acessá-los [os saberes], é preciso antes partir do que lhes interessa [os alunos], em função de seus meios, de suas condições de vida, de seus desejos, de seus destinos profissionais. Daí a prevalência de ‘projetos’, de ‘atividades’ e de ‘temas transversais’ articulados ao ambiente imediato do estabelecimento escolar, o saber se construindo por ‘integração dos conhecimentos vindos do meio’ [...] segundo a utopia da criança que espontaneamente refaz os saberes do mundo [...] (LAVAL, 2004, p.307).

No entanto, a educação não se define apenas pelas transformações no mundo do trabalho, também se define pelas formas de sociabilidade que se formam e se transformam. Assim, em uma época que se anuncia prenhe de desigualdades e exclusão, em que a identidade se afirma cada vez mais no âmbito da individualidade, da competitividade e do consumo exacerbado, em razão das próprias características que a sociedade capitalista vai assumindo, é necessário ideologicamente educar os homens para manter a coesão social ameaçada.

A educação, longe de tornar as desigualdades e conflitos sociais objeto de reflexão, é convocada para, ao mesmo tempo, preparar os indivíduos para a acirrada competitividade e a promover a tolerância e a solidariedade, como se esses valores, ao serem assumidos pelos sujeitos nos limites das individualidades, pudessem promover a paz e a segurança almejada. Deste modo, o Relatório Delors (2001, p.15), contraditoriamente, propõe uma educação que busque “conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une”, como se fosse possível a conciliação entre dois polos opostos e incompatíveis, ou seja, entre a condição de indivíduo egoísta, que luta por ser vencedor na competição capitalista, e o cidadão que participa de ações voltadas ao bem comum. Por consequência, tal pedagogia, ao ocultar as contradições sociais e ao rejeitar qualquer intervenção dos homens contra a desigualdade real, segundo Nagel (2007), passa a defender relações harmoniosas e de tolerância entre as classes e grupos sociais com verdades antagônicas.

Procurando aprofundar essa questão, destacamos que o capitalismo flexível, ao minar os vínculos tradicionais de lealdade, compromisso mútuo e perspectiva de longo prazo, desfavorece o sentido de coletivo e favorece um maior protagonismo das pessoas na construção de sua identidade pessoal, na ampliação de sua liberdade. Essas mudanças na construção da identidade modificam o papel e as modalidades da ação educativa.

A educação, que antes se pautava pelos objetivos universais, deve primar pelo respeito à diversidade, pelo pluralismo linguístico e cultural e pela especificidade dos indivíduos e grupos. A educação intercultural, fundada no apreço de outras culturas, como um fator de paz e coesão social, constitui, assim, um dos princípios fundamentais dos sistemas de educação formal. Essa concepção de educação, ao reconhecer o direito à diferença, contrapõe-se à perspectiva uniforme e homogênea de aluno e de ensino (padronização dos programas, métodos e avaliação) e valoriza e reconhece as diferenças étnicas, culturais, capacidades individuais, níveis de instrução, modos de vida, modos de aprender, dentre outras.

Entretanto, não é apenas isto que está em questão. É necessário refletir sobre a dimensão dada ao direito de o indivíduo ser absolutamente ele mesmo e de sua realização pessoal ser assumida como valor primordial. É necessário refletir também sobre o fato de se valorizar os diferentes grupos e culturas, de modo focalizado ou reducionista, ou seja, sem considerar as dimensões conflituosas do capitalismo.

De nosso ponto de vista, ao se respeitar o indivíduo e a cultura em si e por si mesmos, contribui-se para legitimar e não para superar os processos de sujeição e exclusão dos indivíduos e grupos necessários à reprodução do capital. A desconstrução do racismo, do preconceito, do estereótipo e da discriminação precisa ir além do reconhecimento e recolhimento da diversidade, da crítica ao racismo e às discriminações. Pressupõe uma análise que não desconsidere as relações sociais contraditórias e, portanto, fundadas nas diferenças e desigualdades entre os seres sociais.

Outro aspecto a ser considerado é que, ao acompanhar a tendência mercadológica de personalização dos produtos, de ênfase na escolha do consumidor e na diferenciação do produto, a escola passa a ter a preocupação de satisfazer os interesses e motivações privadas ou específicas dos sujeitos ou grupos. Assim, ao diversificar as possibilidades de escolha e liquidar pontos de referência comum, favorecendo a educação do ser social projetado pela flexibilização produtiva, acaba sendo um vetor de aumento do individualismo. Ao mesmo tempo, a educação passa a ser encarada como uma mercadoria que pode ser adquirida e utilizada a gosto do cidadão, agora transformado em cliente-consumidor individual dos serviços educacionais.

As mudanças nas finalidades educativas se manifestam também no plano da gestão e das práticas pedagógicas. Criam-se estruturas organizacionais e gestão escolares mais flexíveis e práticas pedagógicas mais personalizadas, ou seja, mais adaptadas aos interesses, às atitudes e às capacidades cognitivas constatadas nos aprendizes. Segundo Laval (2004, p.307), “[...] À notação de ‘necessidade’ do aluno responde ao conceito corolário de ‘serviço’ a levar cada aluno para responder à sua necessidade específica”. Essa lógica “[...] faz da escolaridade um tipo de *self service* onde o aluno apresenta uma ‘demanda’ pessoal à qual o professor responde por uma ‘oferta’ adaptada.

No plano da gestão escolar, a tendência é para a descentralização, para a autonomia e para a “gestão pela demanda”. O que se pretende é adequar o sistema educacional ao desejo do usuário e à variedade da demanda como forma de aumentar, conforme a lógica do mercado, a eficácia da escola por meio da pressão do consumidor.

Contudo, vale lembrar que esse poder de escolha é restrito, já que as escolhas e prioridades são socialmente determinadas ou já foram previamente requeridas pelo próprio mercado.

Como a escola deve produzir uma “oferta” relacionada à “demanda” dos usuários, a participação familiar passa a ser incentivada com o propósito de levar o cidadão, na condição de consumidor, a exercer o direito de escolher as mercadorias (programas, disciplinas, conteúdos, métodos) de acordo com suas preferências pessoais. Esse modo de proceder, em uma sociedade que vivencia um processo de personalização e perda da perspectiva de longo prazo, compromete um projeto de escola com finalidades maiores do que as já dadas pelo cotidiano. O atendimento ao interesse imediato dos sujeitos ou grupos, por sua vez, implica um afastamento do ideal de educação para todos como um bem de natureza coletiva e como um direito social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exposto, cabe-nos ressaltar que a educação deve ser repensada em seu significado atual e com maior profundidade. Importa-nos esclarecer e chamar a atenção para o movimento da história e para o fato de que a produção desse novo referencial pedagógico, que se vincula a um discurso afirmativo da coexistência entre as diferentes culturas e da lógica privatista, fundada na maximização do interesse pessoal, é dele decorrente. Importa-nos ainda chamar a atenção para o fato de que, ao mesmo tempo em que esse novo referencial predomina, desaparecem dos discursos os conceitos de coletividade, de relação social e de classes contrapostas. Ou seja, a sociedade deixa de ser concebida como um local de conflitos e contradições entre os interesses sociais antagônicos para se tornar espaço plural de afirmação das individualidades.

Como consequência, o projeto educacional contribui para reforçar o “individualismo como valor mortal mais radical”, criando condições favoráveis para a responsabilização de cada indivíduo pela solução dos problemas vividos pelos grupos comunitários independente do Estado (LIMA; MARTINS, 2005; MARTINS, 2009), e para reproduzir relações sociais vigentes, cuja marca é o aprofundamento da desigualdade e da exclusão social.

Neste sentido, entendemos ser necessário pensar um projeto educativo que ultrapasse o pragmatismo, o individualismo, a subjetividade e o relativismo, em favor de uma formação científica, objetiva e racional, capaz de analisar os modos de convivência, os

vínculos coletivos como resultado das práticas políticas e econômicas. Ao mesmo tempo, que se pensem as identidades, conhecimentos e cultura não no âmbito dos determinismos locais, reduzidos a experiências cotidianas e ligadas ao evento imediato ou a um presente sem relação com o passado ou futuro, mas no das construções sociais e históricas. Nesse caso, aquelas categorias precisam ser consideradas em sua articulação com outras categorias sociais, como: luta de classe, conflito e contradição social, trabalho, historicidade.

A proposta é abandonar análises que repousam sobre uma ideia reduzida de papéis e funções da escola e realizar uma abordagem mais ampla, que permita verificar que as próprias instituições, os símbolos, os padrões de comportamento, os valores, as normas, as leis de uma sociedade são construídos nas e pelas relações sociais.

Assim, quando nos dispomos a discutir a produção das novas identidades sociais e das diferenças de gênero, raça, etnia, religião, nacionalidade, classes sociais, entre outras, estamos, ou deveríamos estar, fazendo referência aos processos sociais que marcam e discriminam os sujeitos como diferentes. Portanto, não estão livres do jogo de poder, das relações de desigualdades e das contradições sociais.

É necessário que se compreenda que o reconhecimento, o respeito e a aceitação das diferenças ou a tolerância, em nome da paz social, pode resultar na reprodução da desigualdade e não na sua superação. Isto significa que devemos entender que a ênfase à diversidade não apenas se contrapõe a uma perspectiva homogeneizante de educação, como também expressa a oposição entre particularismo e universalismo, ou seja, entre o caráter universal dos direitos humanos, conforme a concepção clássica da democracia, e a individualização dos direitos e a afirmação dos direitos das minorias. Neste último ângulo, enfatizam-se não os elementos comuns, mas os particularismos e o tratamento diferenciado aos membros da coletividade, para se chegar à igualdade de oportunidades, envolvendo um novo conceito de democracia e cidadania, que impulsionada por uma nova sociabilidade pressupõe a participação responsável, ativa e reflexiva para a solução dos problemas sociais.

Cabe-nos também salientar que o debate que envolve a educação deve ter em conta não apenas a luta pelo reconhecimento das diferenças, vinculada a interesses tópicos e imediatos. É preciso também compreender as causas sociohistóricas das divisões a que os seres humanos foram submetidos. Entendemos que não considerar tal perspectiva significa obscurecer o entendimento de como as relações sociais se constituem, contribuindo, em última instância, para aceitação das diferenças e não para a superação das condições que as produzem (CARVALHO, 2012).

De nosso ponto de vista, o maior desafio que se impõe atualmente aos intelectuais/educadores é o de aprofundar a compreensão teórica desse fenômeno histórico e de reavaliar sua própria atuação no interior das instituições educacionais. Em outros termos, consiste em promover processos mais fortalecedores ou reafirmadores dos interesses coletivos, universais e igualitários, em detrimento dos interesses particulares e imediatos dos sujeitos, que colocam a educação sob a lógica do privado ou orientada para o mercado.

EDUCATION IN FACE OF NEW FORMS OF SOCIABILITY

Abstract.

Experienced a context of significant changes in the conditions of life and work that challenges society to draft a new education project more appropriate to the times. In this text, hoping to contribute to the debate on the topic, it is intended to raise some points for reflection on the response that has been given to this challenge. Focuses especially the fact that the issue goes beyond the field of education and, corresponds to new forms of sociability.

Keywords: Education; Sociability; New Challenges

EDUCACIÓN EN LA CARA DEL NUEVAS FORMAS DE SOCIABILIDAD

Resume

Hemos experimentado un contexto de cambios significativos en las condiciones de vida y trabajo, que desafía a la sociedad para elaborar un nuevo y más adecuado proyecto de educación a los nuevos tiempos . En este texto, con la esperanza de contribuir al debate sobre el tema, se pretende plantear algunos puntos para la reflexión sobre las respuestas que se han dado a este desafío. Se centra especialmente el hecho de que la cuestión va más allá del ámbito de la educación y corresponde a las nuevas formas de sociabilidad.

Palavras-clave: Educación; Sociabilidad; Nuevos retos

REFERÊNCIAS

Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 79-99, Mai./Ago. 2016.

<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.

_____. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Orgs.). *Políticas públicas & educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. *Adeus ao trabalho: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo trabalho*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ALVES, Giovanni. *O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo*. São Paulo: Boitempo, 2005.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Diversidade cultural e gestão escolar: alguns pontos para reflexão. *Revista Teoria e Prática da Educação*, Maringá: UEM, v. 15, n. 2, p. 85-100, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/20181/10527>>. Acesso em: 19 Jul de 2016.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2001.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós modernas das teorias vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

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

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

GIDDENS, Anthony. *A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da socialdemocracia*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta, 2004.

LIMA, Licínio. *Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e mão esquerda de Miró*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

LIPOVESTY, Gilles. *A era do vazio: ensaios do individualismo contemporâneo*. Barueri: Manole, 2005.

LIMA, K. R. S.; MARTINS, A. S. A nova pedagogia da hegemonia: pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital pra educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

MARTINS, André Silva. *A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo*. Juiz de fora: UFJF, 2009.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

NAGEL, Lizia Helena. Educação e desenvolvimento na pós-modernidade: algumas reflexões. In: NOGUEIRA, F. M. G.; RIZZOTTO, M. L. F. *Políticas sociais e desenvolvimento: América Latina e Brasil*. São Paulo: Xamã, 2007.

NORDSTRÖM, K. A.; RIDDERSTRÅLE, J. *Funky Business: talento movimenta capitais*. São Paulo: Makron Books, 2001.

PLASTINO, Carlos Alberto. A crise dos paradigmas e a crise do conceito de paradigma. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). *A crise dos paradigmas na Educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SALERNO, Mário Sérgio. Produção, trabalho e participação: CCQ e kan-ban numa nova imigração japonesa. In: FLEURY, M. T. L.; FICHER, R. M. (Org.). *Processo de trabalho e relações de trabalho no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

SENNETT, Richard. *Corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto. *Mudança tecnológica, qualificação e políticas de gestão: a educação da força de trabalho no modelo japonês*. 1993. 222f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. Modernidade e crise: reestruturação capitalista e fim do capitalismo? In: TEIXEIRA, F. J. S.; OLIVEIRA, M. A. (Orgs.). *Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

Data de recebimento: 29/01/2016

Data de aceite: 07/03/2016