

A formação do trabalhador no Brasil: as narrativas do sujeito produtivo e questões atuais do desenvolvimento social

The training of the worker in Brazil: the narratives of the productive subject and current issues of social development

Rogério Rodrigues ¹

RESUMO

O artigo tem como objetivo analisar a formação para o trabalho na sociedade brasileira, que apresenta diversas narrativas que iludem, com a promessa de formação crítica do sujeito, no sentido de ampliar sua capacidade reflexiva e a qualidade de suas tarefas. Parte-se da hipótese de que essas narrativas sobre o processo de formação do trabalhador se constituem em estratégias para se consolidar um modelo de escola terminal para atender as exigências do mercado. Quanto ao método utilizado, tem-se como proposição teórica a Filosofia da Educação, para analisar e interpretar a área temática trabalho e educação. Conclui-se que, por um lado, a incapacidade de ser um profissional crítico podem ser identificados em diversos “erros” que se produzem na perda de qualidade do trabalho, e isso pode ser considerado como o maior problema na formação do sujeito para o trabalho no Brasil. Por outro lado, a inserção do trabalho na unidade escolar deveria ser elemento que pudesse potencializar a transmissão da cultura e, principalmente, ampliar o desejo daqueles que ingressam no processo de formação. Portanto, a formação do trabalhador no Brasil se constitui no paradoxo entre a anulação do sujeito do desejo e a exaltação do sujeito produtivo que retrocedem as questões atuais do desenvolvimento social.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Tecnologias; Sociedade; Educação; Trabalho.

ABSTRACT

The article aims to analyze the formation for working in the Brazilian society, which presents several narrations that delude, with the promise of critical formation of the individual, in order to expand its reflexive capability and the quality of its tasks. It is supposed that these narrations about the worker's formation process constitute of strategies to consolidate a terminal degree school model to meet the requirements of the market. Regarding the method used, it is theoretically based on the Education Philosophy, to analyze and interpret the work and education theme area. It is concluded that, on the one hand, the inability to be a critical professional can be identified in several "errors" that occur in the loss of quality of work, and this can be considered as the major problem in the formation of the subject for work in Brazil. On the other hand, the insertion of work into the school unit should be an element that could enhance the transmission of culture and, above all, broaden the desire of those who enter the training process. Therefore, the formation of the worker in Brazil constitutes the paradox between the annulment of the subject of desire and the exaltation of the productive subject that retreat the current issues of social development.

Keywords: Development; Technologies; Society; Education; Work.

¹ Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI. Graduação em Educação Física – UNESP; Mestre e Doutor em Educação – UNICAMP; Pós-doutor Filosofia da Educação - USP. E-mail: rogerio@unifei.edu.br.

1. Introdução: a formação do trabalhador no Brasil e o processo de escolarização

Parte-se do pressuposto de que a formação crítica do trabalhador brasileiro e as atuais tendências do desenvolvimento econômico e social consistem num grande problema em termos planejamento e gestão pública.

O setor de políticas públicas e o modelo educacional deveriam estar sintonizados criticamente na tentativa de produzir toda a estrutura organizacional que pudesse manter o funcionamento das unidades de ensino como lugar para se realizar a transmissão da cultura para além de elementos informativos, que consistem em apenas aspectos de instrução. Deste modo, faz-se um corte no processo de ensino e aprendizagem na posição direta entre a “transmissão do saber” e a “instrução”.

O modelo de ensino pautado no processo de “transmissão do saber” se constitui no percurso pedagógico em que as palavras proferidas são capturadas em diversas nuances que permitem aos sujeitos reinterpretarem o seu significado e, portanto, criar novas maneiras de compreender a realidade. Já o processo de “instrução” se constitui no oposto, pois as palavras proferidas servem apenas para informar, devem ser compreendidas somente num único significado e não se permite ao sujeito elaborar e interpretá-las – o fechamento do significado.

A transmissão do saber deveria permitir ao sujeito trabalhador constituir-se numa vertente de intelectual e, portanto, os conteúdos escolares não poderiam ser apresentados ao sujeito como mera informação, mas, sim, como elemento singular no processo de transmissão do saber – práticas pedagógicas direcionadas para a formação crítica.

O problema central seria compreender como o mundo do trabalho pode ser incorporado na rotina escolar como algo que possa contribuir para a transmissão da ciência sem que se faça da prática educativa um treinamento de aspectos informativos para atender a demanda do trabalho fabril.

Uma possível saída para essa situação seria orientar as atividades educativas como algo que possa relacionar-se com a concepção de mundo de que a formação crítica do sujeito seria a possibilidade de compreender a si mesmo no conjunto das relações sociais.

Contudo, na educação brasileira ocorre ainda outro grande problema que antecede essa questão sobre a inserção dos elementos do trabalho nos conteúdos escolares como algo que fundamente a transmissão da ciência. Pelos diversos anos de trabalho na unidade escolar, por diversas vezes, fiquei impressionado como a ciência na escola é transmitida sem nenhuma compreensão, pois o conceito não é pensado nem por aquele que o profere e muito menos por aquele que escuta. O conteúdo escolar é representado no processo de ensino como algo que não faz sentido para a vida de modo geral.

Neste contexto, o processo de escolarização, com as devidas mediações, produz a formação do trabalhador brasileiro, que está longe de atingir o patamar do sujeito crítico, pois o Brasil ainda está associado com o problema da baixa qualidade da referida mão de obra que encontra ampla dificuldade em escolarizar-se no processo de alfabetização.

Pode-se ainda dizer que, na educação brasileira, os sujeitos se encontram “analfabetos” em todos os campos do conhecimento. Isso se torna evidente em diversos setores da produção – a falta de preparo ao trabalhador brasileiro, pois

Um trabalhador brasileiro produz, em média, somente um quarto do que produz um trabalhador americano. De um ponto de vista meramente contábil, essa diferença de produtividade pode ser explicada por três fatores: 1) nossos trabalhadores são menos educados e menos qualificados (isto é, possuem um menor "capital humano"); 2) esses trabalhadores têm a seu dispor menos máquinas, equipamentos, estruturas e infraestrutura (isto é, possuem menos "capital físico"); e 3) a ineficiência da economia é tal que

trabalhadores com mesmo capital humano e físico que trabalhadores em países avançados produzem menos que estes últimos (isto é, a eficiência produtiva – a "produtividade total dos fatores", no jargão dos economistas – é baixa) (FERREIRA, 2016).

Tendo esse elemento sobre a baixa qualidade na educação como elemento central na problemática da formação do trabalhador brasileiro, fica a seguinte pergunta, qual seja: como, na atual condição do ensino no Brasil, seria possível melhorar o sistema educacional no sentido de ampliar a qualidade do trabalhador brasileiro?

Avalia-se que a resposta a essa questão torna-se parte de outro problema ainda maior, pois tem-se como hipótese o fato de que a baixa qualidade na formação do trabalhador brasileiro está diretamente relacionada com a desorganização dos conteúdos escolares, com a falta de relação destes entre si e, principalmente, com a falta de compromisso como eles são transmitidos ao sujeito.

Em relação à desorganização dos conteúdos, é possível avaliar que grande parte das unidades escolares não conseguem nem mesmo concluir o denominado "plano de curso" em seus aspectos informativos dos conteúdos. Além disso, tem-se a falta de relação dos conteúdos com o real, pois eles são compreendidos de modo segmentado, sem relacionar as diversas divisões, e não estabelecem sentidos com outras disciplinas do saber.

Esse modelo educacional de forma segmentado tem promovido a desqualificação do saber científico, pois o aluno não adquire a capacidade associativa dos conceitos. Isso se apresenta na falta de associação entre os conteúdos e torna-se o verdadeiro paradoxo da estrutura curricular escolar que se fundamenta numa linha de continuidade, seguindo um modelo de hierarquia em que todo conhecimento possui uma raiz matriz do conhecimento, que vai se ramificando em diversas áreas do saber – o modelo da árvore.

É curioso como a árvore dominou a realidade ocidental e todo o pensamento ocidental, da botânica à biologia, a anatomia, mas também a gnoseologia, a teologia, a ontologia, toda a filosofia...: o fundamento-raiz, Grund, roots e foundations (DELEUZE & GUATTARI, 2014, p. 38).

Em contrapartida, pode-se afirmar que a melhoria na qualidade do ensino seria a constituição de outra concepção sobre o saber em que o conhecimento seria algo que pudesse interligar simultaneamente diversos modos de saber sem nenhuma estrutura de hierarquia. O atual governo brasileiro trabalha no sentido de buscar medidas que invertam essa lógica-raiz para uma condição de implementar outra concepção de ensino, mas o que prevalece é a segmentação, já que

A escola não é a única instituição responsável por garantir esses direitos, mas tem um papel importante para que eles sejam assegurados aos estudantes. Para que possa cumprir este papel, ao longo da educação básica serão mobilizados recursos de todas as áreas de conhecimento e de cada um de seus componentes curriculares de forma articulada e progressiva, pois em todas as atividades escolares aprende-se a se expressar, conviver, ocupar-se da saúde e do ambiente, localizar-se no tempo e no espaço, desenvolver visão de mundo e apreço pela cultura, associar saberes escolares ao contexto vivido, projetar a própria vida e tomar parte na condução dos destinos sociais (BRASIL, 2015).

Compreende-se que a unidade escolar deveria estar organizada para que pudesse atender a formação do trabalhador no sentido amplo de permitir a ele ter plena capacitação e apoderar-se de habilidades intelectuais e manuais que lhe permitam inserir-se criticamente no mundo do trabalho.

Parte-se da hipótese de que o impedimento da realização dessa tarefa formativa crítica seja algo relacionado ao modo como o sistema educacional brasileiro se organiza, ou seja, basicamente, em duas etapas, na Educação Básica e no Ensino Superior (BRASIL, 2016a), e isso apresenta uma falta de conjugação entre as metas e finalidades desses dois sistemas de ensino. Entretanto, esse modelo sem conjugação e terminal acaba por atender a lógica da reprodução do capital, pois a baixa qualificação da formação tende a desvalorizar o baixo valor da força de trabalho.

A perda de sentido no papel do sistema escolar interfere diretamente na evasão escolar, pois grandes partes de sujeitos, por não encontrarem no processo de escolarização o caminho para a cidadania, acabam por ingressar na economia informal ou em empregos de baixa qualificação.

Neste caso, na organização e na estrutura do ensino brasileiro ocorrem vários fenômenos que afetam a formação do sujeito para atuar no campo do trabalho, e nesse conjunto, optou-se em focar três ocorrências: 1) A evasão escolar; 2) A educação básica como processo terminal na formação do trabalhador e 3) A precarização no ensino superior. Portanto, para pensar esse processo de formação do trabalhador, propõe-se a seguir a análise sobre o referido tema no campo de estudo próprio dos fundamentos filosóficos da educação, no sentido de resgatar o sentido da palavra educar como algo que esteja propriamente relacionado ao significado de cuidados na formação do sujeito no campo da cultura.

2. A evasão escolar na educação básica e a formação do trabalhador brasileiro

Parte-se do pressuposto de que, no Brasil, as tendências do desenvolvimento econômico encontram-se inseridas nas condições materiais da sociedade capitalista como um todo, e isso torna-se elemento determinante nos processos de escolarização. A subjetivação encontra-se demarcada pela hegemonia do capital, que institui a dinâmica social em que se amplia o ganho de capital, desenvolvendo a economia e fazendo regredir, em diversos aspectos, elementos do social.

Torna-se importante observar que, paradoxalmente, as classes populares também aderem à mesma lógica desse modelo exploratório, pois são defensoras do ganho de capital como elemento para haver maior empregabilidade, e sabem que a perda do ganho de capital corresponde diretamente ao desemprego.

Compreende-se que o desemprego é um fenômeno mais amplo e pode estar associado a diversos fatores presentes nas inovações tecnológicas que implementam alterações profundas no processo produtivo, que acabam por excluir por completo a presença do sujeito. Outro fator associado ao desemprego seria a crise econômica, que afeta a capacidade de investimento e, portanto, leva ao fechamento de setores da cadeia produtiva. Esses dois fatores ampliam a mão de obra de reserva, e isso, associado à precarização do processo de formação escolar, promove outra situação, que seria o rebaixamento do valor da força de trabalho. Essa desvalorização produz ainda outro efeito, que seria a desqualificação do processo de formação do trabalhador e, portanto, a perda de sentido na formação escolar.

Aqui produz-se uma pergunta básica para os estudiosos das tendências do desenvolvimento econômico, qual seja: como seria possível romper com essa concepção hegemônica do ganho do capital que determina o conceito de desenvolvimento como sendo algo exclusivamente econômico e, simultaneamente, atender aos anseios das classes populares na ampliação da qualidade de vida? Outra pergunta secundária derivada dessa primeira seria compreender: como se torna possível, na hegemonia do capital, romper e estabelecer mecanismos de resistências do que seria desenvolvimento econômico atrelado à ampliação de qualidade de vida no social?

O foco de análise é compreender o contraditório entre a hegemonia e a resistência como elementos que circunscrevem a interface entre desenvolvimento e educação. Assim, o objetivo seria apontar a necessidade de aprofundar no recorte entre o desenvolvimento, tecnologias e sociedade por outros contornos de como isso poderia afetar os processos de subjetivação no campo escolar na formação do trabalhador.

O ponto que é preciso destacar nessa questão é que nem todos os sujeitos permanecem o tempo suficiente no aparelho escolar, pois, segundo o Ministério da Educação (MEC), os “(...) dados mostram que mais de 1,6 milhão de alunos que frequentavam a escola em 2014 não se matricularam em 2015 por razões que incluem trabalho infantil, mudança de endereço e questões de saúde” (BRASIL, 2016b).

Neste processo de evasão escolar e associado à precarização do sistema de ensino, identifica-se que, nessa disputa pela hegemonia do capital, a pergunta central, em termos de compreender os processos educativos, seria: como alguém se torna o que é? (NIETZSCHE, 2001).

De um lado, sabe-se que parte dessa resposta em compreender “como alguém se torna o que é” trata-se de algo incompreensível; já os determinantes subjetivos apresentam-se como muito amplo, mas sabe-se que dever-se-ia recusar por completo práticas de cunho autoritárias que possam se apresentar no conjunto amplo dessa formação.

Por outro lado, analisar somente o processo da formação do sujeito trabalhador, que é desqualificado, seria apenas parte dessa resposta, já que a competência desse sujeito foi retirada no momento que a unidade escolar perdeu o rigor na transmissão dos conteúdos e a competência de instrumentalizá-los no campo da cultura.

A abordagem para analisar a formação do trabalhador no Brasil será a de compreender esse processo como narrativas do sujeito, que se constitui em elemento da “hegemonia do desenvolvimento social” em circunstâncias estabelecidas para o modo de produção do capitalismo ou, mais propriamente, do Capitalismo Mundial Integrado – CMI (GUATTARI, 1981).

3. As narrativas sobre a formação do trabalhador: o caso da propaganda do governo militar brasileiro (1964 – 1984)

Como tarefa para se pensar essa questão sobre as narrativas da formação do sujeito trabalhador, propõe-se analisá-la na interface entre a educação e trabalho, tendo como estratégia a retomada da propaganda de governo brasileiro que se iniciou em 1973 em pleno regime de governo militar e que, por vários anos, buscou conceituar o desenvolvimento em aspectos centrados no comportamento do sujeito.

A propaganda de governo militar pautada na crítica do comportamento do sujeito (Sugismundo) que vivia fazendo muita sujeira e era pouco produtivo no trabalho. No final, tinha-se a seguinte conclusão com a seguinte frase: “Povo desenvolvido é povo limpo”².

Assim, o ponto inicial para essa análise tem como referência essa propaganda de governo brasileiro veiculada nos anos 1970, que se trata de pequeno recorte para a análise do discurso do sujeito e, no caso específico, trata-se de um discurso autoritário do que é o sujeito no campo do desenvolvimento econômico, político e social em seus aspectos formativos ou, mais propriamente, deformativos, ao reduzir o sujeito a objeto manipulável que se constitui na lógica cartesiana. A ruptura quanto ao fato de compreender a formação do trabalhador numa abordagem crítica consistiria interpreta-lo na passagem do modelo do conhecimento pautado na estrutura da “árvore” para o modelo de raiz – rizoma.

² Propaganda do governo militar brasileiro que tinha como frase principal: “Povo desenvolvido é povo limpo”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t_ExNcBbx5A>, acessado em junho de 2016.

O rizoma não se deixa reconduzir nem ao Uno nem ao múltiplo. Ele não é o Uno que devém dois, nem mesmo que deviria diretamente três, quatro ou cinco, etc. Ele não é um múltiplo que deriva do Uno, nem ao qual o Uno se acrescentaria ($n + 1$). Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades lineares a n dimensões, sem sujeito nem objeto, exibíveis num plano de consistência e do qual o Uno é sempre subtraído ($n-1$) (DELEUZE & GUATTARI, 2014, p. 43).

A ruptura do modelo de saber pautado no modelo da árvore para o de rizoma pode-se apresentar como contra-hegemonia do capital, em se tratando de compreender a formação do sujeito na educação básica ou superior como processo não terminal na formação do trabalhador. É importante destacar que a estrutura de ciência pautada no modelo da árvore possui sua eficácia e eficiência para compreender o saber numa determinada hierarquia e, portanto, a competência em produzir trabalho estaria diretamente relacionada na posição que o sujeito ocupa na estrutura administrativa do campo produtivo. Esse paradigma é algo similar com a estrutura dos quartéis militares, que qualificam a posição de comando na hierarquia e, portanto, não foi por acaso que o governo brasileiro no período do regime militar (1964-1984) insistiu na propaganda do “Sugismundo” como modo de superar a crise no desenvolvimento econômico e social.

Compreende-se que o desenvolvimento econômico e social que tem como foco a questão do comportamento do sujeito perante a ordem e a limpeza torna-se um falso problema. O elemento central é político, pois trata-se de ruptura com a hegemonia do capital, em que a sociedade reproduz um conjunto de problemas que se não forem resolvidos, colocam em dúvida a capacidade de vida no planeta (GUATTARI, 2009).

Para abordar esse tema na concepção pautada no rizoma (DELEUZE & GUATTARI, 2014), pontuam-se algumas relações entre Educação e Trabalho a partir de dois movimentos. O primeiro movimento seria reinterpretar o pensamento constituído nos anos 1980 no Brasil inserido no projeto de democratização do país. Com relação ao segundo movimento, falar-se-á sobre o campo dessa interface entre Educação e Trabalho, numa perspectiva da “revolução molecular” (GUATTARI, 1981) e “emancipação” (ADORNO, 1995).

Quanto ao primeiro movimento, propõe-se reinterpretar o pensamento constituído nos anos 1980 inserido no projeto de democratização do país e, sendo ainda mais específico, analisar esse tema na área à qual o autor se encontra vinculado no campo da educação, mais propriamente, a elementos da educação do corpo como redução do uso do corpo como técnica instrumental para atender a demanda da produção e, portanto, a crítica da crítica do modelo de sujeito propaganda do governo militar no Brasil.

Aqui torna-se possível reinterpretar a propaganda veiculada pelo governo autoritário pós 1964, que buscava instituir a hegemonia de que “povo desenvolvido é povo limpo”. Caberiam aqui mais detalhes, em termos de pesquisa, para se compreender como uma determinada concepção de mundo e do que seja desenvolvimento é traduzida em aspectos formativos ao atingir as produções de subjetividades.

Parte-se do referencial teórico que compreende todo esse movimento de propaganda como constituição da semiótica no modo de representação do sujeito, e esses elementos devem adensar o CMI em diversos aspectos, que se constituem em:

- a) as semióticas econômicas (instrumentos monetários, financeiros, contábeis, de decisão...);
- b) as semióticas jurídicas (título de propriedade, legislação e regulamentações diversas...);
- c) as semióticas técnico-científicas (planos, diagramas, programas, estudos, pesquisas...);

d) as semióticas de subjetivação, das quais algumas coincidem com as que acabam de ser enumeradas mas conviria acrescentar muitas outras, tais como aquelas relativas à arquitetura, ao urbanismo, aos equipamentos coletivos etc. (GUATTARI, 2009, p. 31).

Essas semióticas organizam todo um modo de representar o sujeito e, nesse caso, trata-se de perguntar: para quê e por qual motivo a propaganda do “Sugismundo” gira em torno da noção higiênica de limpeza de corpo? Será que essa referência de propaganda de “sujeito limpo e desenvolvido” foi abandonada em termos de política pública nos dias atuais?

É importante destacar que o elemento em foco é a concepção de higiene e limpeza e que esta também esteve presente no decorrer de diversos momentos dos processos de formação do sujeito na educação brasileira. Compreender radicalmente as relações entre as coisas do corpo e o conceito de desenvolvimento pode levar o pesquisador a fazer um grande paralelo, pois o desenvolvimento é um conceito muito forte no campo das ciências biológicas (CUNHA, 1980) e, de certo modo, contamina a compreensão do social como algo orgânico na função entre o normal e o patológico, o que, nas palavras de Durkheim, trata-se de algo a se compreendido, uma vez que:

Até aqui estudamos a divisão do trabalho apenas como fenômeno normal; mas, como todos os factos sociais, e mais geralmente, como todos os factos biológicos, ela apresenta formas patológicas, que é necessário analisar. Se, normalmente, a divisão do trabalho produz a solidariedade social, pode acontecer contudo que ela tenha resultados completamente diferentes, ou mesmo opostos (DURKHEIM, 1977, p. 145)

Neste caso, na hegemonia do CMI, o desvio que se apresenta no “órgão social” assume a conotação de ajuste e adaptação no papel de se restabelecer a interação plena para o amplo desenvolvimento econômico e social. Cabe ao sujeito adaptar-se harmonicamente de corpo e alma para que o desenvolvimento se realize naturalmente.

Essas naturalizações do corpo e do sujeito (limpo, organizado e desenvolvido) se constituem em elementos da manutenção da “ordem social” e, portanto, na vigência política do sistema instituído. Em contraposição a essa concepção, outro olhar sobre o sujeito, na interface com o desenvolvimento, permite analisar outras coisas, ou seja, em determinadas estruturas sociais, acaba-se por fazer usos distintos de si mesmo e do corpo, portanto, não seria possível universalizar aquilo que Marcel Mauss (1974) denomina como sendo “as técnicas corporais”. Elas constituem o modo de utilização do corpo produtivo estritamente regional e localizado em função de uma determinada organização social.

Não se pode esquecer de que no Brasil, no ano de 1984, houve o movimento político das “Diretas Já”, o que contribuiu na consolidação da passagem democrática deste país. Pode-se pensar que os fatores de democratização foram o combustível para acirrar ainda mais as contradições presentes nos modos distintos de se pensar o sujeito e o social. Este ambiente de abertura política chegou à universidade, principalmente, com o incentivo das novas linhas de pesquisas, que se encontravam contidas durante o período do regime militar. No caso específico das universidades, desenvolveu-se, em seu interior, a literatura pautada no Marxismo, como aconteceu em diversos campos dos saberes e, inclusive, na Educação. Isso teve como resultado o acirramento da disputa entre essas duas concepções de sujeito e sociedade citadas anteriormente — a do biológico e a do cultural. Portanto, a referência teórica do materialismo histórico e dialético veio a apontar no sujeito outros modos para compreendê-lo na sua própria materialidade como elemento determinante na constituição de si.

A perspectiva inovadora em que se apresentava consistia em compreender o sujeito na historicidade, e cabe ao intelectual retratar isso em sua prática educativa, ou seja, falar em “Educação Progressista” (GHIRALDELLI, 1988) é também fazer uma prática educativa que seja progressista no sentido de estabelecer a criticidade na formação cultural do sujeito.

Todos os anos de trabalho do autor em pesquisa na Educação levam-no a constatar que a materialização de uma prática educativa progressista e crítica para se compreender a formação para o trabalho estaria na dependência direta de uma sociedade que também possua em suas raízes uma vertente democrática. Em muitas vezes, obtiveram-se pequenos pontos de avanço efetivo para a compreensão do que seja a realização de um trabalho inserido na práxis educativa crítica. Pensa-se que este seja o momento de tornar atual esse debate anterior, ou seja, o da possibilidade de criticar radicalmente o sentido da formação cultural do trabalhador no campo da Educação.

Hoje, no interior da universidade, o caminho se estreita cada vez mais para a plena burocratização da prática educativa, ao ponto de impedir a livre circulação do pensamento crítico.

O lugar para a plena realização do desejo de aprender acaba sendo constituído por instituições alternativas que incluem os sujeitos que não encontram na escola o pleno reconhecimento de sua condição de vida e, principalmente, o sujeito pensante, mas essas mesmas instituições de ensino ainda mantêm no seu limite a formação de sujeitos que atendam à lógica de reprodução do capital.

Discutir estes pontos é apontar para questões cruciais referentes ao papel do educador e intelectual numa sociedade que possui em seu interior as contradições das classes sociais. Portanto, apontar para a questão do papel que a Educação vem assumindo neste processo de formação do sujeito trabalhador, mais propriamente, seria questionar as condições necessárias para a realização de uma efetiva “Educação Progressista” (GHIRALDELLI, 1988) inserida numa sociedade contraditória em si. A pergunta com que se finaliza esse segundo movimento é: qual o caminho a seguir para a plena realização de uma prática educativa progressista em termos de se constituir uma “tendência do desenvolvimento” pelo viés democrático na formação crítica do trabalhador?

Entende-se que é preciso falar sobre o sujeito inserido na teoria crítica e despertar o sentimento de que há ainda a possibilidade de opor-se à hegemonia de uma ciência estritamente racionalista, que insiste em tratar o sujeito como coisa.

Por último, quanto ao segundo movimento, trata-se brevemente sobre o campo dessa interface entre Educação e Trabalho, numa perspectiva da “revolução molecular” (GUATTARI, 1981) e da “emancipação” (ADORNO, 1995), como uma contraposição a uma noção de desenvolvimento atrelado aos interesses da hegemonia do capital, que produz no campo escolar a compreensão de que a educação básica seja o processo terminal na formação do trabalhador.

Nestes aspectos, deve-se lembrar de que o autoritarismo no período pós 1964 instaurou no Brasil uma determinada concepção de desenvolvimento associada ao lema da bandeira nacional, “ordem e progresso”. Esse tipo de ordenação ideológica se estabeleceu em diversas interfaces e no campo dos processos educacionais relacionados às fases de limpeza, organização e disciplina, que se consolidaram na propaganda de governo que defendia que “Povo Desenvolvido é Povo Limpo”.

Esse ideal de ser sujeito desenvolvido não agrega a si mesmo a noção de cultura como elemento determinante na formação do trabalhador. O ideal de sujeito fica centrado no comportamento de limpeza e, inclusive, nos atos da política em constituir-se apolítico. Esse determinante que higieniza o corpo é um referencial que adere ao conceito de desenvolvimento elementos biológico do corpo e da sociedade em aspectos de funcionalismo orgânico.

Essa noção mecanicista de sujeito é muito forte e, ainda hoje, prevalece nas cabeças de muitos e mesmo daqueles intelectuais que buscam analisar o referido conceito para além dos determinantes do capital. Por

isso torna-se possível analisar que o “Sugismundo” ainda se mantém vivo nas mentalidades daqueles que compreendem o conceito de desenvolvimento no campo do senso comum como sendo a formação do trabalhador que adere plenamente à lógica do capital.

Neste caso, compreender o processo de formação do sujeito trabalhador, que se reduz, em grande parte, a aspectos instrumentais e a apenas alguns anos de permanência na educação básica, é algo que se justifica no interior de uma concepção de sujeito adestrado para se conformar docilmente aos determinantes do capital. Portanto, compreender criticamente a formação do trabalhador para além de aspectos comportamentais passa a ser uma “chave” para se romper com a hegemonia do capital e constituir-se em mecanismos de resistências.

4. O impossível na formação crítica do trabalhador e a precarização na educação escolar no ensino superior

Para se pensar a precarização da formação do trabalhador brasileiro e suas relações com o campo educacional no ensino superior, tem-se como opção analisar alguns aspectos do curso de formação do engenheiro, que é muito específico e diretamente relacionado ao mercado de trabalho.

Nos aspectos dos elementos formativos, compreende-se que o sonho de tornar-se engenheiro seria o elemento-chave no processo de transmissão do saber. Entretanto, torna-se possível identificar que, em termos educacionais, o que prevalece seria o “não sonhar”, que é a dinâmica do processo formativo do tornar-se engenheiro, que, para aderir ao mercado, tem que se destituir parte da própria imaginação.

A perda da capacidade imaginativa é um elemento problemático em áreas do conhecimento em que o “projeto” é uma ferramenta de trabalho. O projeto é a capacidade de antecipar algo que ainda não foi constituído e, para tanto, o sujeito tem que utilizar-se de recursos intelectuais que permitam imaginar.

Sobre a capacidade de sonhar ou imaginativa, o autor não pode deixar de referir a um colega de instituto que profere as seguintes palavras ao dizer por qual motivo se interessou pela ciência. Ele descreve essa passagem, dizendo que morava num lugar afastado da cidade e que, quando era criança, o seu pai o levava, à noite, para ver as estrelas no céu, e, então, ficavam conversando sobre coisas do universo.

Avalia-se que essa capacidade de desprendimento imaginativo seja o ponto central no paradoxo da formação do engenheiro, em que ocorre uma interdição no ato de se pensar algo que não seja prático.

A praticidade é a junção que impede o deslocamento entre a palavra e a coisa, e isso ocasiona, como efeito, a perda da capacidade imaginativa de pensar em coisas não aplicáveis e, portanto, o aluno não sonha, nem imagina e não se faz engenhoso.

Neste processo de interditar o sonho, ocorre uma força reativa de insistir que o real é verdade e, portanto, ocorre o paradoxo de se desenvolver o senso crítico ampliado para os determinantes do real concreto.

Para analisar essa questão entre a interdição do sonho e a crítica aos determinantes do real, o autor sente necessidade de retratar o próprio sonho, expondo como teve que lidar com as diversas interdições para manter a ideia de ser professor universitário numa instituição direcionada, principalmente, para a formação de engenheiro.

A estrutura institucional pode estabelecer algumas barreiras para o pensamento crítico e a interdição ao desejo de tornar-se intelectual. Isso ocorreu logo início, no momento em que ele foi posicionado na sua função como docente no ensino da Educação Física, como algo sem valor na formação do engenheiro, em que se proferem as seguintes palavras: “(...) aqui o ensino da ciência é um peixe fora da água e a Educação

Física é um peixe ainda maior fora da água”³. Importa saber se: essas palavras são produzidas como significantes, como algo da ordem do sonho? Ou seria uma inversão, em que o lugar do sonho ocupa o do real?

Em contrapartida, foi elaborada a escuta quanto à crítica ao real como elemento do sonho e pôde-se reorganizar o lugar daquilo que foi o conteúdo manifesto e dar outro contorno aos elementos latentes e, principalmente, na relação entre o significante e o significado. Portanto, nessa situação, o autor declarou como formação reativa o pedido, no ingresso da carreira docente, para o diretor do Instituto de que o seu gabinete fosse localizado no prédio do mesmo instituto e não uma sala no ginásio esportivo. Seria isso a possibilidade de colocar o “peixe dentro da água”?

Esse pedido causou certas estranhezas em alguns colegas, que, às vezes, passavam na porta do gabinete do autor e diziam: “como um professor de educação física tem que ficar estudando?”.

A data do ingresso do autor nessa unidade de ensino em 1997 para trabalhar com Educação Física no ensino superior é muito significativa pelo fato de que a referida disciplina Educação Física ainda era mantida como disciplina obrigatória na grade curricular dos cursos de engenharia. Essa obrigatoriedade não tinha mais fundamento legal, pois a própria “Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)”, aprovada em 1996, destituiu a referida obrigatoriedade no ensino superior (BRASIL, 1996a).

Tem-se aqui dois elementos que se cruzam em contradição na unidade de ensino, quais sejam: a obrigatoriedade do ensino da Educação Física sem fundamento na lei e a escolha do autor em ter seu gabinete no prédio do Instituto, o que rompe com a tradição do “peixe ainda maior fora da água”.

Esses elementos de ruptura se tornaram conflitantes, pois esperavam-se, na atuação do autor, o controle e a posse do espaço esportivo e, mais propriamente, o controle das atividades esportivas que pudessem atender a uma demanda de entretenimento dos alunos que se direcionavam para a prática corporal esportiva como opção para se recomporem como sujeitos.

Essa outra dimensão, ao redefinir a localização do gabinete em outro espaço fora do ginásio esportivo, foi o elemento simbólico determinante para o desencadeamento de todo um conjunto de tarefas como intelectual no ensino da Educação Física e, simultaneamente, a desapropriação da ideia de ser o dono do espaço esportivo.

O que estava em questão era a possibilidade de resistir a mecanismos objetivos e subjetivos de anular o desejo de tornar-se intelectual no campo da transmissão do saber. Sempre repetia que usava o ginásio esportivo como sala de aula da mesma maneira que qualquer outro professor do instituto utiliza o espaço da instituição escolar para proferir a transmissão do saber.

Parte-se da hipótese de que essas amarras institucionais e os elementos que anulavam a construção do intelectual seriam pertencentes à estrutura que determinava também a formação do engenheiro em outras esferas como agente de poder, o que é, paradoxalmente, algo que também pode ser usado para fazer aceitar diversas outras propostas em termos de condução de tarefas na formação do engenheiro.

Nesse momento, a maior dificuldade dentro da instituição seria encontrar o caminho (im)possível para atender a diversas demandas “sem sentido” e, portanto, trata-se de uma intensa dificuldade em lidar com circunstâncias que são impostas sem muito critério. Esses elementos que não se encontram protocolados na rotina administrativa é que desenham uma instituição que produz um tipo de norma que somente pode ser capturada por aqueles que nelas vivem. Assim, observa-se que o autor é parte daquilo que adere à

³ A maior crítica ao se compreender o ensino da ciência como “um peixe fora da água” seria a compreensão de que, na formação do engenheiro, o referido ensino seria algo como um prestador de serviço, não possuindo a posição de formar o sujeito em campo específico da ciência. Essa visão se caracteriza como uma noção de hierarquia no campo da ciência e que define seu valor na estrutura do saber. Neste posicionamento de hierarquia, compreende-se o motivo de o ensino da Educação Física ser “um peixe ainda maior fora da água”.

demanda de um mundo administrado numa concepção de competência em que o elemento contraditório torna-se um foco de pesquisa, pois como é possível criticar a anulação do sujeito e, paradoxalmente, sua própria anulação ser algo que tanto se deseja?

A exigência da rotina administrativa é algo que apaga o sujeito e torna a relação de conflito destituída de vontade ou, em outras palavras, as coisas devem ser de tal jeito. Esse modo de tratar o problema se constitui num paradigma que estabelece o modo de pensar do engenheiro em seu jeito de ser.

O problema central, em termo de pesquisa, seria a compreensão de como a formação do engenheiro se produz em termos da tradição da ciência cartesiana e o que determina a hierarquia no saber e o disciplinamento da subjetividade, que atende exclusivamente à reprodução do capital (FOUCAULT, 1991).

Esse elemento sobre a reprodução do capital não seria algo que se trata de pensar numa relação de maneira mecanicista como coisa do tipo formação autoritária, pois o mercado requer um sujeito subordinado. Avalia-se que a formação do sujeito seja parte de algo ainda maior, relacionado ao problema das deformações nos processos de singularização.

Compreende-se que o elemento central e mais radical dessa situação seria analisar, com as devidas mediações, como se produz um tipo de sujeito que atua para somente atender a exigências do mercado, e para que isso ocorra, deve-se destituir da sua própria humanidade.

O que estaria presente no campo da transmissão das ciências cartesianas seria a inibição do pensamento para se compreender uma determinada formação do engenheiro que anula a criatividade do sujeito, e que o senso comum a denomina como sendo “burrice”. Entretanto, o que seria esse fenômeno de inibição do pensamento no sentido filosófico? Sobre isso compreende-se que:

A burrice é uma cicatriz. Ela pode se referir a um tipo de desempenho entre outros, ou a todos, a práticos e intelectuais. Toda burrice parcial de uma pessoa designa um lugar em que o jogo dos músculos foi, em vez de favorecido, inibido no momento do despertar. Com a inibição, teve início a inútil repetição de tentativas desorganizadas e desajeitadas. [...] Essas cicatrizes constituem deformações. Elas podem criar caracteres, duros e capazes, podem tornar as pessoas burras – no sentido de uma manifestação de deficiência, da cegueira e da impotência, quando ficam apenas estagnadas, no sentido da maldade, da teimosia e do fanatismo, quando desenvolvem um câncer em seu interior. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p.121).

Compreende-se que uma forma de reação aos processos de inibição do pensamento seria a possibilidade de “sonhar acordado”, de ampliar os significados das coisas, o que, talvez, permitiria ao sujeito pensar para além do próprio significante. Conclui-se que o maior problema da transmissão do saber no campo da formação da engenharia se concentra nesse ponto, que seria justamente a condição de estabelecer certezas provisórias sobre aquilo que se busca dizer, no sentido de se encaixar exatamente naquilo que é dito.

A exigência da certeza produz um efeito de sofrimento para o sujeito que não pode permitir-se o sonho de, justamente, compreender certa flexibilidade na relação entre significante e significado. E, talvez, as aulas de Educação Física, por terem palavras proferidas fora dessa lógica, tivessem um efeito terapêutico que transparecia na alegria dos alunos.

5. Conclusão: alguns apontamentos sobre as narrativas dos sujeitos e os processos de transmissão das ciências

A proposta de investigar a formação dos sujeitos no campo escolar torna-se algo provocante quando se reconhece a verdadeira dificuldade em produzir a chamada “consciência crítica”; “cidadania”; “autonomia”; “responsabilidade”, enfim elementos singulares presentes no processo de escolarização dos sujeitos.

Pode-se dizer que, na contraposição dessa dificuldade, encontram-se na unidade escolar outras produções que se constituem em “consciência alienada”, “perda da cidadania”, “dependência” e “irresponsabilidade”, que se apresentam na facilidade de constituir um tipo de sujeito que possui orgulho em ser desumano. Assim sendo, este ensaio buscou compreender os efeitos produzidos na transmissão do “saber científico” nos processos de singularização do sujeito que sofre para aprender alguma coisa porque não compreende o seu significado. Em outras palavras, buscou compreender, no campo formativo escolar, como alguém se torna o que é.

Parte-se do pressuposto de que deve-se compreender a ciência como uma maneira específica de interpretar o mundo, mas, no mundo escolar, ela é algo que se representa destituída de significado e não permite ao sujeito compreender-se a si mesmo e a realidade que o cerca.

O paradoxo dessa situação é que esse modo de interpretar o mundo é algo que também produz o sujeito, pois ele passa a interpretar a si mesmo e representar-se como sujeito.

O problema central é que, na hegemonia do capital, o que prevalece seria a formação de sujeito que adere à lógica de subordinar-se como objeto e perder por completo sua humanidade. Para tanto, subordina-se a determinados modos de disciplina que o constituem em “corpos dóceis” (FOUCAULT, 1991), que seria

[...] uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo — ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam. O grande livro do Homem-máquina foi escrito simultaneamente em dois registros: no anátomo-metafísico, cujas primeiras páginas haviam sido escritas por Descartes e que os médicos, os filósofos continuaram; o outro, técnico-político, constituído por um conjunto de regulamentos militares, escolares, hospitalares e por processos empíricos e refletidos para controlar ou corrigir as operações do corpo (FOUCAULT, 1991, p. 125-6).

Neste caso, a hipótese de trabalho é que, em algumas áreas do conhecimento, essa situação de tornar o sujeito dócil se manifesta amplamente no denominado elemento de “autodisciplina”, pois isso se torna mais agravante pela relação estreita que tais áreas estabelecem com o denominado mercado de trabalho, que subjuga os sujeitos a contornos específicos, com interesse de que se portem como obedientes e como “(...) pessoas determinadas que sejam protagonistas de suas histórias, que gostem de fazer acontecer, de colocar a mão na massa e executar!”⁴.

Avalia-se que essa disciplina do sujeito estabelece também uma determinada modalidade de “razão instrumental” que determina relação de proximidade entre a palavra e a coisa. Isso se tornou ainda maior em áreas do conhecimento que são avaliadas pelo desempenho prático, como, por exemplo, nos cursos de formação do engenheiro. Nessa área de formação, quase não se apresenta algum tipo de deslocamento no uso da palavra e a coisa e, portanto, ocorre uma exigência de exatidão que determina o resultado correto. Para se alcançar esse desempenho e eficácia, o sujeito não possui outra escolha a não ser submeter-se à lógica de pensamento que, muitas vezes, não compreende seus verdadeiros significados.

Com o olhar centrado no campo da teoria crítica sobre o modo de ser e a formação do engenheiro, pode-se compreender que essa redução do efeito simbólico do significante decorria do fato de que, em algumas áreas do conhecimento, a formação do sujeito no campo da palavra é algo que deveria estar diretamente associada plenamente à coisa em seus aspectos produtivos. Desse modo, a ciência torna-se representativa somente em sua materialidade em dados, imagens ou gráficos.

⁴ Propaganda de programa de treinamento no sentido de selecionar “novos talentos” para empresa que atua no mercado.

Nessa interface estreita entre a palavra e a coisa, a formação do engenheiro e o mercado de trabalho produziam contornos no sujeito que o tornavam objeto. Entretanto, pouco se explicava os motivos dessa perda de humanidade, e nos diversos anos de trabalho do autor como docente, ficava presente certo sentimento de vazio ou de estar “falando com as paredes”, pois a transmissão da ciência em seus aspectos críticos tornou-se algo em que as palavras enunciadas na função da maestria não tocavam o sujeito no sentido de produzir os seus efeitos simbólicos.

Avalia-se que essa condição de falta de ligação ou perda de vínculo seria o efeito reverso da concepção de ciência, no qual ocorre a estreita ligação entre a palavra e a coisa e em que se produz um tipo de sujeito completamente subordinado ao outro que anuncia a “palavra verdadeira”. No caso específico do autor, o enunciador da palavra científica se tratava de professor de Educação Física e, portanto, as palavras deste não teriam validade para o “saber do engenheiro”.

Assim, numa compreensão do senso comum, analisa-se que a falta do implicar-se com a palavra como decorrência da própria função docente na formação do engenheiro, por meio da atividade didática no ensino da Educação Física, seria uma coisa completamente “fora do assunto”. Pôde-se compreender, com o tempo, que esse lugar de falar coisas fora do assunto seria uma chave para adentrar num universo de pouca compreensão sobre a formação do sujeito, no sentido de compreender outros aspectos daquilo que se denominava como sendo o “sujeito alienado”.

Na contraposição dessa posição, ocorria o paradoxo de que quanto mais o fazer a educação física se encontrava “fora do assunto”, mais o pensar a educação física encontrava-se no centro da questão da formação do engenheiro, uma vez que podia-se compreender o modo de usar o corpo como um sintoma daquele que, para aprender algo que não compreende, teve que ocultar, no seu modo de ser, um jeito de expressar corporalmente o saber. Assim, o que estava dentro do assunto é que a educação do corpo na formação do engenheiro era algo em evidência quando se pensa nos processos de subjetivação em que:

[...] o olhar disciplinar teve, de fato, necessidade de escala. Melhor que o círculo, a pirâmide podia atender a duas exigências: ser bastante completa para formar uma rede sem lacuna — possibilidade em consequência de multiplicar seus degraus, e de espalhá-los sobre toda a superfície a controlar; e entretanto ser bastante discreta para não pesar como uma massa inerte sobre a atividade a disciplinar e não ser para ela um freio ou um obstáculo; integrar-se ao dispositivo disciplinar como uma função que lhe aumenta os efeitos possíveis. É preciso decompor suas instâncias, mas para aumentar sua função produtora. Especificar a vigilância e torná-la funcional (FOUCAULT, 1991, p. 156)

Passou-se a compreender o paradoxo da explicação que era elaborada de que a falta de interesse nas palavras como educador físico seria resultado do pouco valor simbólico do conteúdo que se buscava transmitir. Portanto, a ideia disso como resultado do fato de que esse saber era um elemento que nada agregava no campo da engenharia não atendia por completo à perda de vínculo com a palavra que se desprendia da coisa. Avalia-se que isso seja um paradoxo que deveria ser compreendido: por um lado, seria verdade que o ensino da Educação Física não é complementar para a formação do engenheiro. Contudo, por outro lado, tal disciplina seria algo muito complementar para a formação do engenheiro, quando se aborda a questão de disciplinar o sujeito, no campo da modernidade, para ser solidário, participativo, atencioso, enfim para que atenda às exigências que humanizam o trabalho coletivo.

Assim sendo, essa condição de estar na posição de docente, no contraditório, no lugar de baixo valor agregado ao conteúdo da formação do engenheiro, permitiu uma escuta diferenciada dos diversos alunos que passaram no ensino dessa atividade corporal. Isso permitiu formular a seguinte questão: qual seria a palavra que poderia tocar, no campo da formação para o trabalho, o saber do engenheiro?

No contexto de estar fora do curso de formação da engenharia e na posição de educador físico, de um lado, pôde-se vivenciar, em parte, o conjunto das normas institucionais “não escritas” que atravessam a formação do engenheiro na constituição de si mesmo como profissional que deveria atender à demanda do mercado. Neste caso, pôde-se perceber uma alteração significativa nos alunos que ingressavam no curso de engenharia, pois a disciplina Educação Física era sempre oferecida no primeiro e segundo semestres do primeiro ano do curso, e podia-se observar um grupo de alunos solidários e alegres. Quando encontravam-se os mesmos alunos no final do curso, observava-se que eles possuíam outra postura corporal, que indicava seriedade e individualismo. Nessa ocasião, perguntava-se: o que teria ocorrido nesses anos de formação de engenharia?

De outro lado, pôde-se também observar que um elemento importante na alteração da subjetividade desses alunos de engenharia estaria na própria estrutura administrativa da unidade escolar, o que torna possível compreender como a instituição funciona, em parte, como algo que anula o desejo e, portanto, altera o sonho daqueles que ingressam na academia. Assim, pode-se concluir que estaria ocorrendo, no processo de formação para o trabalho, o apagamento do sonho de tornar-se engenheiro como elemento-chave para se compreender “como alguém se torna o que é” (NIETZSCHE, 2001) e que no campo da ciência e da tecnologia isso produz certos modos de ser. Em outras palavras, a perda da capacidade imaginativa afeta diretamente a concepção do modo de o sujeito fazer o exercício da engenharia na realização do trabalho.

Os reflexos da incapacidade de ser um profissional crítico podem ser identificados em diversos “erros” que se produzem na perda de qualidade do trabalho, e isso pode ser considerado como o maior problema na formação do sujeito para o trabalho no Brasil. Conclui-se que a inserção do trabalho na unidade escolar deveria ser elemento que pudesse potencializar a transmissão da cultura e, principalmente, ampliar o desejo daqueles que ingressam no processo de formação. Portanto, a formação do trabalhador no Brasil se constitui no paradoxo entre a anulação do sujeito do desejo e a exaltação do sujeito produtivo que retrocedem as questões atuais do desenvolvimento social.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. **A Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar. 1985.
- ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNC)**. Ministério da Educação. 2015.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >, acesso em junho de 2016a.
- Brasil. **MEC lança programa para combater evasão escolar**. Disponível em: < <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/38134/mec-lanca-programa-para-combater-evasio-escolar/>>, acesso em junho de 2016b.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação – 2011 a 2020 – Metas e Estratégias**. Disponível em: < http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>, acesso em março de 2016c.
- CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- DURKHEIM, Emile. **A divisão social do trabalho**. Lisboa: Editorial Presença, 1977.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Trad. Ana Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Editora 34, 2014.

FERREIRA, Pedro Cavalcanti. **Por que a produtividade do trabalhador brasileiro é tão baixa?** Folha de S. Paulo, Caderno Especial, 25 de janeiro de 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/01/1579952-por-que-a-produtividade-do-trabalhador-brasileiro-e-tao-baixa.shtml>> Acesso em junho 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1991.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. **Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira.** São Paulo: Edições Loyola, 1988.

GUATTARI, Félix. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo.** Trad. Suely Belinha Rolnik. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias.** Trad. Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 2009.

MAUSS, Marcel. **As técnicas corporais.** In: _____. Sociologia e antropologia. Trad. Mauro W. B. de Almeida. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974. 2 v.

NIETZSCHE, Friedrich. **Como Alguém se Torna o que é.** Trad. Paulo César de Souza. 2ª edição. São Paulo: Companhia Das Letras, 2001.