



University of
Texas Libraries



e-revist@s



Centro Universitário Santo Agostinho

revista fsa

www4.fsnet.com.br/revista

Rev. FSA, Teresina, v. 17, n. 6, art. 8, p. 147-160, jun. 2020

ISSN Impresso: 1806-6356 ISSN Eletrônico: 2317-2983

<http://dx.doi.org/10.12819/2020.17.6.8>

DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

WZB
Wissenschaftszentrum Berlin
für Sozialforschung



Formação Humana Entre a Educação e o Trabalho

Human Training Between Education and Work

Caio Corrêa Derossi

Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Viçosa
Graduação em História pela Universidade Federal de Viçosa
E-mail: caio.derossi@ufv.br

Karen Laíssa Marcílio Ferreira

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Capixaba da Serra
E-mail: karenkaispa@gmail.com

Alvanize Valente Fernandes Ferenc

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos
E-mail: avalete@ufv.br

Endereço: Caio Corrêa Derossi

Av. Peter Henry Rolfs, s/n - Campus Universitário,
Viçosa - MG, 36570-900. Brasil

Endereço: Karen Laíssa Marcílio Ferreira

Av. Peter Henry Rolfs, s/n - Campus Universitário,
Viçosa - MG, 36570-900. Brasil

Endereço: Alvanize Valente Fernandes Ferenc

Av. Peter Henry Rolfs, s/n - Campus Universitário,
Viçosa - MG, 36570-900. Brasil

**Editor-Chefe: Dr. Tonny Kerley de Alencar
Rodrigues**

**Artigo recebido em 10/03/2020. Última versão recebida
em 30/03/2020. Aprovado em 31/03/2020.**

**Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review
pelo Editor-Chefe; e b) Double Blind Review (avaliação
cega por dois avaliadores da área).**

Revisão: Gramatical, Normativa e de Formatação



RESUMO

O presente texto se debruça em pensar a formação humana nas relações entre educação e trabalho, em um contexto de uma sociedade capitalista. Busca-se reconhecer as tensões e incompatibilidades entre a formação dos sujeitos pautada na emancipação, cidadania e democracia ser avessa ao propósito da sociedade neoliberal que não deseja criticidade, mas sim, reprodução e execução dos interesses do mercado. Assim, objetiva-se refletir propostas de junção da face educativa com as perspectivas do trabalho. Com essa finalidade, este estudo enfoca as relações entre educação e trabalho na perspectiva dos sistemas de ensino, abordando como nesses sistemas uma série de apropriações e interlocuções produzem sujeitos e são produzidas por eles.

Palavras-chave: Educação e Trabalho. Formação Humana. Sociedade.

ABSTRACT

This text focuses on thinking about human formation in the relations between education and work, in a context of a capitalist society. It seeks to recognize the tensions and incompatibilities between the formation of subjects based on emancipation, citizenship and democracy, being averse to the purpose of neoliberal society that does not want criticality, but rather, reproduction and execution of market interests. Thus, the objective is to reflect proposals for joining the educational side with the perspectives of work. To this end, the study focuses on the relationship between education and work from the perspective of education systems, thus fostering a series of appropriations and interlocutions that produce and were produced by / by the subjects.

Keywords: Education and Work. Human formation. Society.

1 INTRODUÇÃO

É corrente no senso comum a ideia de que a lógica da vida gira em torno da produção do trabalho, que nos rende uma remuneração, que usamos, em parte, para consumo e compra de bens materiais e, em outra parte, para guardarmos. Após o ciclo do trabalho, os bens e as remunerações podem ser aproveitados no tempo livre ou na própria ação do consumo. Diante desse quadro, indaga-se quais os papéis do sujeito inscrito na dinâmica do mundo do trabalho, que segue uma lógica social da necessidade de maior acúmulo e maior consumo?

O sistema de produção capitalista entende o sujeito em dois momentos: o trabalhador que é explorado em seu máximo para a garantia de maior produção e retirada da mais valia e o consumidor, impelido a comprar mais e mais para garantir a venda das mercadorias produzidas. Pensando no próprio sujeito, o trabalho é uma forma de inserção para a sua própria existência, em termos materiais, em função do salário, bem como no ingresso de sua capacidade de consumo, talvez uma das primeiras motivações para a troca de sua força em prol da produção. Portanto, quando se retoma a pergunta supracitada, pode-se pensar que o sujeito é meramente instruído para o consumo. Desse modo, ressalta-se que a educação tem um papel na preparação dos sujeitos para exercerem as funções de trabalhador e de consumidor.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A formação humana, o ócio e o trabalho

Em função de se viver em uma sociedade capitalista, a produção da vida é permeada continuamente pelo par trabalho e consumo. E como a escola é uma instituição social, os sentidos atribuídos pela sociedade e pelas políticas públicas ditam sua função estreita de que uma de suas finalidades se encarregaria de formar para o trabalho. Um exemplo que pode ser pensado é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado em 2011 com o objetivo de expandir e oferecer formação profissional e tecnológica.

O próprio espaço escolar em que os sujeitos estão inseridos já os convidam para sanarem necessidades inventadas com o consumo e a preferência de determinados produtos ou marcas. Nesse sentido, entende-se que é preciso subverter as lógicas sociais e, portanto, da própria educação que se atrela à formação estrita para o trabalho e consumo. Vislumbra-se, então, a formação de um sujeito sensível e crítico aos arranjos de poderes da sociedade e que assuma

uma responsabilidade perante os interesses comuns e coletivos. Assim, Guatarri (2000, p. 173), pensando em sua ecologia, afirma que:

Não seria exagero enfatizar que a tomada de consciência ecológica futura não deverá se contentar com a preocupação com fatores ambientais, mas deverá também ter como objeto devastações ecológicas no campo social e no domínio mental. Sem transformação das mentalidades e dos hábitos coletivos haverá apenas medidas ilusórias relativas ao meio material.

O primeiro passo sugerido por Marx (1983) para a saída da lógica de produção e consumo remete ao reconhecimento das estruturas sociais vigentes do mundo, anteriores ao nosso ingresso. E tais dinâmicas presentes apontam para a formação voltada para o trabalho e obtenção de mercadorias. Assim, Marx (1983, p. 24) reporta que:

[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência.

Frente a esse quadro, pode-se perguntar: Como a educação conseguiria romper com o processo histórico de preparação para o trabalho e para o consumo? Ou ainda: Como pensar as relações de trabalho e de consumo, de forma que se tenha em seu horizonte preservados os interesses sociais e a responsabilidade com as gerações futuras? Sem respostas completas para as questões, retoma-se às ideias de Adorno (1995), quando esse indica que uma ruptura como essa necessita de uma sensibilidade calcada nos processos subjetivos que entendem a vida do outro e o esforço para preservá-la. Assim, o autor aponta que:

Como hoje em dia é extremamente limitada a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que geram tais acontecimentos, as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz são impelidas necessariamente para o lado subjetivo. [...] A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica. (ADORNO, 1995, p. 121).

A educação relacionada ao trabalho deve então buscar compreender quais os papéis e as interlocuções que a sociedade movida pela produção e consumo requer dos sujeitos. Desse modo, o trabalho relacionado à máxima popular que dignifica o ser humano pode, na contramão desse sentido, em função de sua inserção em uma sociedade de produção e de consumo,

desqualificar e hierarquizar os sujeitos perante a sua própria existência e seus saberes frente ao que se espera da produção.

Bourdieu e Passeron (1982) trataram do papel da escola na reprodução das desigualdades sociais e escolares, ao passo que a instituição reforça e reendossa os imaginários e representações sociais que explicam e formam os sujeitos para o trabalho e o consumo. Nesse tipo de educação prescrita, o sujeito ocupa um papel na produção dos bens materiais, resumindo, dessa maneira, a sua existência e eximindo-o de todas as outras dinâmicas sociais existentes. Logo, trata-se de um sujeito sem subjetividade, uma máquina que prontamente se inscreve nos modos de produção. Mas como refletir sobre o sujeito, à luz da teoria crítica, frente à relação trabalho e educação e a formação para a produção e o consumo?

Quando a educação cumpre um papel restrito de formação para o trabalho, abre-se um processo de exclusão e de alienação de todos os pressupostos para uma formação humana integral, humanística e científica, além de um apagamento das próprias histórias e trajetórias daquele sujeito. Sobre as relações humanas e as consequências da lógica educativa pautada na produção, Freud (1996, p. 116) afirmara que:

O elemento de verdade por trás disso tudo, elemento que as pessoas estão tão dispostas a repudiar, é que os homens não são criaturas gentis que desejam ser amadas e que, no máximo, podem defender-se quando atacadas; pelo contrário, são criaturas entre cujos dotes instintivos deve-se levar em conta uma poderosa quota de agressividade. Em resultado disso, o seu próximo é, para eles, não apenas um ajudante potencial ou objeto sexual, mas também alguém que os tenta satisfazer sobre ele a sua agressividade, a explorar sua capacidade de trabalho sem compensação, utilizá-lo sexualmente sem o seu consentimento, apoderar-se de suas posses, humilhá-lo, causar-lhe sofrimento, torturá-lo e matá-lo – *Homo homini lupus*.

A educação também caberia a missão de controle, de canalização e de sublimação de todos os impulsos dos sujeitos em direção ao trabalho, à produção e ao consumo. Entretanto, Freud se indaga sobre essa canalização dos impulsos dos sujeitos inseridos nessa lógica de produção, pensando em:

Quais os meios que a civilização utiliza para inibir a agressividade que se lhe opõe, torná-la inócua ou, talvez, livrar-se dela? [...] O que acontece neste para tornar inofensivo seu desejo de agressão? Algo notável, que jamais teríamos adivinhado e que, não obstante, é bastante óbvio. Sua agressividade é introjetada, internalizada; ela é, na realidade, enviada de volta para o lugar de onde proveio, isto é, dirigida no sentido de seu próprio ego. Aí, é assumida por uma parte do ego, que coloca contra o resto do ego, como superego, e que então, sob a forma de 'consciência', está pronta para pôr em ação contra o ego a mesma agressividade rude que o ego teria gostado de satisfazer sobre outros indivíduos, a ele estranhos. A tensão entre o severo superego e o ego, que a ele se acha sujeito, é por nós chamada de sentimento de culpa; expressa-se como uma necessidade de punição. A civilização, portanto, consegue dominar o

perigoso desejo de agressão do indivíduo, enfraquecendo-o, desarmando-o e estabelecendo no seu interior um agente para cuidar dele, como uma guarnição numa cidade conquistada. (FREUD, 1996, p. 127).

O controle é uma forma de retirada dos elementos subjetivos, da sensibilidade e da própria humanidade daquele sujeito. Nesse sentido, segundo Foucault (1991), uma vez que o sujeito inicia o processo de pertencimento com a máquina, ele, em uma relação diretamente proporcional, fica cada vez mais adequado ao sistema calcado em vigiar e punir, em função do seu corpo dócil às normas de produção. Como Adorno (1995) defende não se sabe ao certo as motivações dos trabalhadores que defendem com afincamento o sistema de produção e a lógica comercial da sociedade. Imagina-se que, em função das próprias condições de alienação, de trabalho e contrárias a suas subjetividades, os trabalhadores sejam roubados da possibilidade de reflexão. Para Adorno (1995), profissionais envolvidos na execução de milhares de judeus no período do Holocausto desenvolveram uma metodologia apática e distante perante o fenecimento e morte de um semelhante. O autor expõe que:

Não se sabe com certeza como se verifica a fetichização da técnica na psicologia individual dos indivíduos, onde está o ponto de transição entre uma relação racional com ela e aquela supervalorização, que leva, em última análise, quem projeta um sistema ferroviário para conduzir as vítimas a Auschwitz com maior rapidez e fluência, a esquecer o que acontece com estas vítimas em Auschwitz. (ADORNO, 1995, p. 133).

Entende-se, portanto, que a figura do sujeito representa uma distorção e um perigo para uma sociedade que vive a partir dos pressupostos da produção e do consumo, já que a ideia de sujeito se opõe ao processo de coisificação realizado em função da aplicação da técnica. A presença do sujeito como estranha às dinâmicas sociais e educativas apresenta-se na dificuldade de acesso à educação escolar, aos direitos sociais, conseguido com árduas lutas e enfrentamentos, e ao próprio exercício complexo de ser reconhecido enquanto cidadão, em razão dos seus direitos e deveres e não por seu poder de compra.

Nessa conjuntura, cabe também (re)pensar a instituição escolar, nos parâmetros da cidadania e assim entender que se apresenta enquanto uma apropriação das lógicas de mercado, com exames padronizados, responsabilização docente, *rankings* de notas, intensificação do trabalho docente que reverbera, por exemplo, nas dinâmicas de evasão escolar. Logo, é possível enxergar uma falta de clareza das políticas públicas educacionais na garantia de acesso e de permanência dos estudantes nos sistemas escolares de forma gratuita, laica e de qualidade, socialmente referenciada como nos indica a Constituição de 1988.

Dessa forma, como é possível pensar na ruptura com o sistema de produção e consumo e na formação do cidadão perante o quadro das instituições escolares e das políticas públicas? O que seria propiciar a formação cidadã ou a promoção da cidadania? Sem respostas conclusas sobre as questões, percebe-se ao longo do tempo que, com particularidades próprias do contexto, o intuito de formação do cidadão é propalado. Entretanto, observa-se também que a mescla da educação e do trabalho, objetivando a formação do trabalhador e das lógicas neoliberais presentes na educação, encaminha-se para uma direção contrária de cidadania frente ao que os direitos sociais garantem ao trabalhador. Destarte, tais questões levantadas, de forma inicial, fazem refletir sobre as aproximações entre educação e trabalho e o papel do sujeito em meio à lógica de produção e o desejo pela formação crítica, que serão debatidos a seguir.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 A produção subjetiva em meio às relações de educação e trabalho

Nos dias atuais, o desemprego é um dos problemas sociais mais relevantes. Dentre a sua complexidade explicativa, pode-se apontar que a saturação de algumas áreas de trabalho e a substituição paulatina da mão de obra humana pelos processos automatizados são alguns pontos que podem ser pensados nas questões próprias da inserção profissional e da condição de desemprego. Em função dos modos de produção e da natureza reprodutora e executora de algumas técnicas, pode-se inferir também que os que trabalham, muitas vezes, estão imersos em processos que não permitem processos criativos, qualidade de descanso mental e, do ponto de vista ergonômico, impõe que os gestos e o próprio corpo fiquem programados para realizar apenas alguns movimentos. Propondo aproximações entre a lógica, a arquitetura e postura pedida tanto no ambiente escolar, quanto em uma fábrica, ou em uma empresa, pode-se pensar que ambos os lugares não são espaços para a realização humana, uma vez que os pressupostos que os guiam são do mercado e da produção.

Tal contexto pode ser disposto para se pensar as dinâmicas do trabalho docente. Tanto os saberes advindos de experiências e trajetórias próprias quanto os reportados por pares cruzam-se em difíceis decisões e escolhas com as quais o professor se envolve. Muitas instituições particulares, ligadas a uma explícita de mercado, incorporando uma vitrine de promessas por resultados e aprovações, entende o professor como um oferecedor de um produto que deve agradar aos clientes, representados pelo alunado e seus responsáveis. Sem maior respaldo, quando o produto entregue não agrada ou quando seu fornecedor se nega a uma lógica

de vigia, já não serve mais aos interesses da instituição. Ou então, como educar os jovens guiados por uma perspectiva crítica, em um contexto que fomenta a manutenção das desigualdades sociais? Marx (1983), entendendo o sujeito como resultado de suas relações sociais, já havia alertado para o fato de que as lógicas sociais e, portanto, educacionais, conformam a existência do sujeito. Mas ainda insiste em se perguntar: Afinal, o que é o sujeito que vive coisificado pela lógica de produção e de mercado da sociedade capitalista? Marx (1983) informa-nos que tal sujeito e suas relações acabam por se tornar mercadorias, numa sociedade que preconiza a produção, base do capitalismo: “[...] a condição para que o dinheiro se transforme em capital é que o proprietário de dinheiro possa trocar dinheiro pela capacidade de trabalho de outrem, enquanto mercadoria”. (MARX, 1983, p. 323)

Quando pensamos na afirmativa de Marx, a lógica da escola em formar trabalhadores produtivos e obedientes à demanda do mercado, parece muito coerente e próxima. Assim, ressoam entre educadores os questionamentos sobre o que falta para serem realizadas práticas emancipadoras ou como uma formação crítica pode ser adotada, em uma sociedade movida pela lógica da produção. Apesar de concordar-se com Mézaros (2005) sobre a necessidade de mudança do sistema ideológico-econômico que rege a sociedade, precisa-se destacar que, mesmo em um contexto desfavorável, tanto educadores como instituições realizam um trabalho que se propõe a caminhar uma direção inversa da colocada pela sociedade.

Em função da lógica do trabalho e da produção, a questão da emancipação não interessa aos donos dos meios de produção que entendem também que a questão da formação do trabalhador não tem centralidade na escola. Assim, embora sejam tácitas as relações entre a educação e o trabalho, quando uma parte nega ou escamoteia os reais interesses, mais complexo o processo de análise e de ruptura com a ordem vigente fica. Portanto, nota-se na lógica educacional uma noção racionalista cartesiana, que separa ou desconsidera os sentimentos, as subjetividades e enfoca apenas características objetivas. Da mesma forma que distingue corpo e alma, afasta a teoria e a prática. Então, a formação educativa, na lógica da produção, separa quem pensa de quem executa, sinalizando a escola como um espaço de aplicação de técnicas e instrumentos, sem vínculos ou motivações outras.

Desse modo, o componente do ensino seria voltado para a capacitação dos trabalhadores, levando em consideração que as camadas populares acessam uma qualificação mínima, requerida pelo mercado, enquanto segmentos da classe média e mais abastados, possuem acesso a um cabedal cultural superior, ilustrando a separação entre quem pensa e quem executa, devido às desigualdades que marcam o sistema capitalista. Logo, tanto o currículo quanto a figura do professor mudam: o currículo para as camadas populares são reduzidos e

cumprem um caráter informativo, sendo os professores sujeitos sem o reconhecimento intelectual e o entendimento que podem fomentar novos conhecimentos. Já para as camadas altas, além dos currículos serem aproximados das realidades vividas, é bastante diversificado e os professores possuem condições contínuas de formação e qualidade no trabalho.

Muito se destaca sobre as baixas remunerações, as condições de trabalho e a intensificação do trabalho docente, como uma representação possível frente à lógica social. Entretanto, aqueles que estudam e atuam na docência, devem ter sensibilidade frente ao compromisso de resistência de seu trabalho frente aos contextos de mudança e de incerteza. Em função de uma noção produtivista e operacional, a sensação de constante perigo, ameaça de desemprego e falta de condições para continuar sua formação geram adoecimento e afastamento dos vínculos e laços sociais no trabalho. De um polo, mas pertencente à mesma face, a relação entre teoria e prática é debatida na relação educação e trabalho. Ao passo que se pode entender que a escola e o trabalho não se associam diretamente, em outra vertente, o espaço escolar e suas proposições se assemelham a uma lógica fabril. Da mesma forma que se reflete sobre o excesso de teoria nas disciplinas e se conclama por atividades práticas, fomenta-se ora o afastamento pela distância posta entre os conteúdos e os cotidianos, ora o caráter que segrega e divide, separando quem faz de quem pensa e oferecendo uma lógica que vislumbra a reprodução.

O que se imagina como dever da escola é que ela possa se aproximar dos sujeitos, refletindo conhecimentos científicos com o intuito de uma formação integral e não em um caráter de aplicador. Assim, as matérias e os temas de estudo são fontes para incitar uma nova forma de olhar a vida material e os contextos sociais, problematizando os limites e possibilidades dos aspectos da vida social. O componente do trabalho percorreria transversalmente várias disciplinas, com a finalidade de refletir sobre sua produção enquanto um conjunto de conhecimentos técnico-científicos e suas relações com a sociedade, a geração de renda, as condições de trabalho e o fomento da desigualdade, ambos marcados por interesses e disputas.

Com essas perspectivas, acredita-se que o pertencimento e as relações entre os sujeitos tomariam outra configuração, bem como a própria ligação entre a educação e o trabalho, visando à formação cidadã. Nesse sentido, a pergunta continua: O que seria a formação cidadã? Apesar de muito ventilada a concepção que marca a garantia de direitos e deveres por parte do sujeito, como já citada, tal noção esbarra em uma incongruência, uma vez que esses sujeitos, que têm direitos e deveres, não participam das decisões que irão nortear a vida e as formas de

produção, cabendo, então, uma outra questão: pode-se afirmar na modernidade que os sujeitos gozam da cidadania se não são considerados agentes constituídos e constituidores da sociedade?

Latour (2000) afirma que, na maioria das vezes, não usufruímos da noção moderna de cidadania, pois a participação social é bastante limitada frente aos arranjos de poderes que organizam a sociedade. Assim, o autor destaca um desafio dos sujeitos se entenderem enquanto coletivos e afirma que:

A modernidade possui tantos sentidos quantos forem os pensadores ou jornalistas. Ainda assim, todas as definições apontam, de uma forma ou de outra, para a passagem do tempo. Através do adjetivo moderno, assinalamos um novo regime, uma aceleração, uma ruptura, uma revolução do tempo. Quando as palavras “modernos”, “modernização” e “modernidade” aparecem, definimos, por contraste, um passado arcaico e estável. (LATOUR, 2000, p. 15).

Nesse quadro, a educação acaba por preparar apenas para a inserção no trabalho e os sujeitos não conseguem reconhecer demandas comuns para a luta e enfrentamento. Em função do ritmo da sociedade, pregado pela produção e pelo mercado, a satisfação pessoal dos sujeito não é uma questão relevante na dinâmica social, uma vez que também ele é coisificado e assim sem sentimentos ou desejos. E, embora a palavra inclusão seja corriqueira nos dias de hoje, cabe problematizar até que a escola inclui ou mascara os processos de adoecimento e a falta de estrutura das instituições, pois a lógica gerencial, permeada na sociedade e própria da fábrica, faz com que a vida, o subjetivo se transforme em um número, uma porcentagem que minimiza qualquer traço das relações humanas e seus desafios. Logo, o caminho pensado não é o de negar os limites das relações, mas sim, buscar analisar e compreender de forma holística, em que tais manifestações se relacionam com a realidade social.

3.2 A educação como processo necessário para a emancipação do sujeito

O desenvolvimento do país sempre se associou, em alguma medida, com o índice de escolarização dos sujeitos, em uma relação diretamente proporcional. Assim, gera estranhamento pensar que em uma sociedade desenvolvida encontra-se alto número de sujeitos sem escolarização ou que, mesmo com sujeitos formados, uma sociedade se revela sem desenvolvimento. Assim, pensa-se que o processo de escolarização de qualidade pode fomentar a emancipação do sujeito. Entretanto, tal tarefa não é menos complexa, uma vez que o entendimento da sociedade de produção gira em torno de uma educação para a reprodução.

Embora, a escola não consiga controlar os pressupostos advindos da sociedade do trabalho, ela pode lutar para que os indivíduos se reconheçam nas condições sociais que ocupam e participam, fomentando-os para a saída da alienação para um modo mais crítico e responsável no existir social. Desse modo, a emancipação é entendida como processo de formação de sujeitos autônomos que reconhecem também, no outro, autonomia de pensar e de fazer e de sujeitos críticos, como aqueles que reconhecem os dilemas sociais nos quais estão inseridos e assumem uma postura responsável frente ao outro e ao espaço.

Portanto, o sujeito crítico percebe e reflete sobre os modos de vida e lança olhares prospectivos para o futuro que constrói e deseja. Assim, o papel da educação relacionada ao trabalho é com o comprometimento com a diversidade, para além de questões objetivas, como alerta Guattari (2009, p. 8):

[...] geralmente se contentar em abordar o campo dos danos industriais e, ainda assim, unicamente numa perspectiva tecnocrática, ao passo que só uma articulação ético-política – a que chamo ecosofia – entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana) é que poderia esclarecer convenientemente tais questões.

Os desafios de se pensar as condições de vida em uma sociedade da produção não são simples, já que as próprias dinâmicas sociais nos impelem de agir de forma desenfreada. Entretanto, embora a força social nos encaminhe para a lógica da mercadoria, a formação emancipatória e crítica deve figurar como um sentido para a educação e para os entendimentos sobre o que participar das engrenagens sociais.

3.3 A constituição do trabalhador através do corpo educado

Por trás de uma organização sinônimo de sistematização, a postura corporal e os movimentos dos trabalhadores, calculados e reservados, sugerem uma lógica de repetição, reprodução, presente na escola, visto a forma como esta se organiza e automatiza os processos de aprendizagem, através de inserções cíclicas de conteúdos e de avaliações. Segundo Mauss (1974), tal modelo aprendido na escola de imitação e reprodução visa à formação de indivíduos que sejam produtivos para a lógica de mercado. O autor destaca que o sujeito termina por imitar aquilo que é considerado representativo e que carrega um simbolismo junto ao ato. Por isso, acaba-se por reproduzir a lógica da produção e não a emancipatória, uma vez que os indivíduos se reconhecem atraídos e desejados pelo mercado, pela sensação de controle de uma técnica e pela vontade de consumo. Entretanto, uma visão contrária à continuidade desse modelo de

produção, permitiria aos sujeitos pensar e refletir sobre a possibilidade de satisfação no trabalho.

A educação do corpo imbricado com o trabalho colabora com a coisificação do ser humano, uma vez que ele, no movimento de se aproximar da máquina, se afasta dos desejos, da subjetividade, da necessidade de melhores condições de trabalho e de relações interpessoais no ambiente. Nesse sentido, Napoleoni (1981, p. 95) retrata os sinais dessa condição no corpo do trabalhador, já que:

[...] realiza-se até o fim o processo da subsunção real do trabalho ao capital, precisamente no sentido (como vimos) de que tal subsunção se manifesta no terreno material do processo de trabalho, então é claro que o próprio corpo do instrumento, sua própria estrutura material, tem a marca dessa subordinação do trabalho.

O autor continua entendendo tais práticas da sociedade de mercado como contrárias a satisfação da vida, do corpo, entendendo no processo emancipatório uma chave inicial para se irromper com o processo vigente, destacando que:

[...] uma máquina não utilizada de modo capitalista deveria ser uma máquina *diversa* da que é utilizada de modo capitalista. Em outras palavras: as máquinas, tais como as conhecemos, são frutos de uma tecnologia (e talvez também de uma ciência) que foi toda pensada sobre a base do pressuposto do trabalho alienado. Numa situação diversa, a mudança deveria envolver o próprio processo de conhecimento e de realização tecnológica, do qual a máquina é o resultado. (NAPOLEONI, 1981, p. 95)

A emancipação e a formação do sujeito crítico, portanto, poderiam ser entendidas como passos iniciais para subverter a ordem da sociedade de produção, que, por ser calcada na lógica capitalista, concebe como irrealizável qualquer proposição que interfira no gerenciamento das mercadorias. Logo, a escola assumiria um papel de contribuição para fomentar outros tipos de desejos e o comprometimento com a sensibilidade de perceber as desigualdades presentes no caminho, mais a esperança em lutar contra as disposições vigentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação e trabalho podem emancipar os sujeitos?

A docência é clivada pelos parâmetros sociais que acabam por minar as relações entre os sujeitos e de romper com os dilemas estruturais e concepções partilhadas na escola e na sociedade. Não menos difícil é reelaborar as práticas educativas para a autonomia e a emancipação, visto que isso implica enfrentar os modos de produção e a exploração à qual os trabalhadores são submetidos, não possibilitando que os próprios sujeitos tenham posse das riquezas que eles construíram. Assim, como nos aponta Napoleoni (1981), precisamos passar por um processo de reconhecimento enquanto humanos, nos afastando da lógica da coisificação, da mercadoria. Com isso, pode-se começar a repensar as formas de produção, visando à igualdade e justiça social.

Rancière (2002) convida a escola e seus professores a repensarem uma postura de mestre explicador e avançar pelo diálogo e troca, não só de conteúdo, mas de experiências de vida, trajetórias e desejos comuns. Assim, a escola assumiria um papel de ser mais um espaço para que seus interlocutores se sentissem como sujeitos e não como máquinas, mercadorias, reafirmando o compromisso político com a educação. Entretanto, é necessário que se assumam também os limites e desafios enfrentados pela escola e o peso de outros fatores que pendem para a continuidade da lógica de mercado.

Desse modo, cabe aos processos educativos aproveitarem-se das pequenas brechas oferecidas pelo sistema capitalista e proporem a realização de trabalhos, mesmo que paliativos ou não conclusos, em prol de uma formação que vise à emancipação e à criticidade, não desistindo do que se entende como necessário para a satisfação dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

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

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Tradução de Ligia M. Ponde Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREUD, S. O Mal-Estar na Civilização In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas**. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1929,1930-1996. 21v.

GUATTARI, F. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira; Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 2000.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 2009.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34. 2000.

MARX, K. Introdução à crítica da economia política. In: MARX, Karl. **Contribuições à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

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

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NAPOLEONI, C. **Lições sobre o capítulo sexto (inédito) de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1981.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílían do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Como Referenciar este Artigo, conforme ABNT:

DEROSSI, C. C; FERREIRA, K. L. M, FERENC, A. V. F. Formação Humana Entre a Educação e o Trabalho. **Rev. FSA**, Teresina, v.17, n. 6, art. 8, p. 147-160, jun. 2020.

Contribuição dos Autores	C. C. Derossi	K. L. M. Ferreira	A. V. F. Ferenc
1) concepção e planejamento.	X	X	X
2) análise e interpretação dos dados.	X	X	X
3) elaboração do rascunho ou na revisão crítica do conteúdo.	X	X	X
4) participação na aprovação da versão final do manuscrito.	X	X	X