



Unimontes

Universidade Estadual de Montes Claros

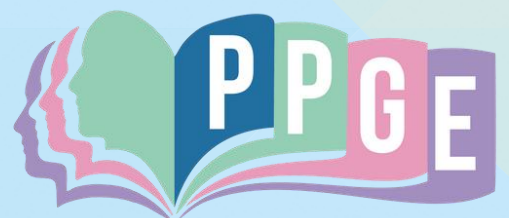
Trabalho e Educação: implicações teóricas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil

Oswaldo Teodoro dos Santos Filho

Mestrado em Educação

Montes Claros / MG

2023



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Universidade Estadual de Montes Claros
Centro de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

**Trabalho e Educação: implicações teóricas nos
programas de pós-graduação em educação no
Brasil**

Oswaldo Teodoro dos Santos Filho

*Dissertação apresentada à Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação em Educação como
exigência parcial para obtenção do título de Mestre em
Educação, linha de pesquisa Políticas Públicas
Educativas, Diversidade e Formação de Professores.*

Orientador: Prof. Dr. Leandro Luciano Silva Ravnjak

Montes Claros / MG

2023



A divulgação ou reprodução total ou parcial desta dissertação é autorizada exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

S237t Santos Filho, Osvaldo Teodoro dos.
Trabalho e Educação [manuscrito]: implicações teóricas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil / Osvaldo Teodoro dos Santos Filho – Montes Claros, 2023.
109 f. : il.

Inclui Bibliografia.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Luciano Silva Ravnjak.

1. Trabalho. 2. Educação- Brasil. 3. Educação - Pós-graduação - Brasil. 4. Materialismo dialético. 5. Marxismo. I. Ravnjak, Leandro Luciano Silva. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: implicações teóricas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil.

Catálogo: Biblioteca Central Professor Antônio Jorge



Universidade Estadual de Montes Claros
Centro de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Trabalho e Educação: implicações teóricas nos programas de pós-graduação
em educação no Brasil

Oswaldo Teodoro dos Santos Filho

Dissertação defendida e aprovada em 30 de agosto de 2023,
pela banca examinadora constituída pelos pesquisadores

Prof. Dr. Leandro Luciano Silva Ravnjak — Orientador
Universidade Estadual de Montes Claros

Prof. Dr. Wesley Helker Felício Silva
Universidade Estadual de Montes Claros

Prof. Dr. Heiberle Hirsberg Horacio
Universidade Estadual de Montes Claros

Profa. Dra. Leni Maria Pereira Silva
Universidade Estadual de Montes Claros

Profa. Dra. Mônica Maria Teixeira Amorim
Universidade Estadual de Montes Claros



Dedico aos Ninguéns

Os Ninguéns

*As pulgas sonham
em comprar um cão
e Os Ninguéns sonham
em escapar da pobreza,
que em algum dia mágico,
de repente chova a boa sorte.*

*Que chova a cântaros
de boa sorte,
mas a boa sorte
não chove ontem,
nem hoje, nem amanhã,
nem nunca, nem uma garoa
de boa sorte cai do céu,
mesmo que Os Ninguéns
a chamem muito
e ainda que cortem
suas mãos esquerdas
ou se levantem com o pé direito,
ou comecem o ano
“mudando de vassoura”.*

*Os Ninguéns: filhos de ninguém,
os donos de nada,
os negados de tudo,
correndo como coelhos,
morrendo ao longo da vida,
fodidos e mal pagos.*

*Que não são, ainda que sejam.
Que não falam idiomas,
mas dialetos.*

*Que não professam religiões,
mas sim superstições.*

*Que não fazem arte
e sim artesanato.*

*Que não praticam cultura,
mas sim folclore.*

*Que não são seres humanos
e sim recursos humanos.*

*Que não tem rosto,
mas sim braços.*

*Que não tem nomes,
mas sim números.*

*Que não figuram na história universal,
mas nas páginas policiais
da imprensa local.*

*Que custam menos
do que as balas que os mata.*

Eduardo Galeano



Agradecimentos

Agradeço a todos que estiveram comigo – de forma direta ou indireta – cada um à sua maneira, mas todos responsáveis pelo desenrolar desta trajetória...

À minha mãe Inalda Divina, ao meu pai Osvaldo Teodoro (in memoriam), que mesmo dentro de muitos limites, mas com bastante amor, contribuíram de forma imensurável para a nossa formação em múltiplos sentidos. Agradeço aos meus irmãos, Iran Reis, Alessandra Reis e Clariza Almeida pela convivência da infância até o início da mocidade e que até hoje, mesmo com tantas diferenças, sabemos que sempre podemos contar um com os outros.

À minha companheira Najla Gama, que, no amor e no companheirismo, me completa. Em quase duas décadas de partilhas nos confundimos onde acaba um e começa o outro. Sem ela não teria sido possível caminhar... Aos nossos amados filhos, Maria Alice, Arthur Teodoro e Maria Francine.

A todos os professores do PPGE, mas, em especial ao meu orientador Leandro Luciano. Não há instrumentos que possam medir sua generosidade! Em todo o percurso do mestrado sentir-me acolhido e prestigiado. Todas as possíveis virtudes desta pesquisa estão implicadas nas suas essenciais contribuições.

Aos integrantes da Banca Examinadora pelas precisas colaborações e ao Professor Hormindo Pereira Júnior que participou da Banca de Qualificação desta pesquisa.

Agradeço aos professores Heiberle Horacio e Shirley Almeida, pelos significativos momentos no decorrer do programa.

Ao conjunto de colegas do PPGE, sobretudo a todos da turma 2021. Ana Francisca, Nathany Santos, Lidiane Rodrigues, Daniela Costa, Renan Marcos, Elisângela Santiago (in memoriam), e tantos outros não citados aqui. Foram muitos os companheiros de jornada.



Agradeço à Marluce Dias e João Rosa, os quais, mesmo face o afastamento provocado pela pandemia, conseguimos estabelecer uma estimada relação e de valiosas trocas.

Aos meus Camaradas do Partido Comunista Brasileiro (PCB), centenário partido que se confunde com a história dos trabalhadores no Brasil e que tenho a satisfação de integrar as fileiras.

Aos companheiros do Laboratório de Estudos e Pesquisas Marxista (LEMARX – UFBA), em especial aos Professores Francisco Pereira e Sandra Marinho.

Aos companheiros do Grupo Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação (MTE-UFBA), em especial à Professora Elza Margarida Mendonça.

Aos meus Camaradas da Revista Germinal: marxismo e educação em debate.

Por fim, agradeço a todos os trabalhadores e trabalhadoras que tudo produzem e, frente à ordem capitalista, são expropriados dos bens do seu trabalho. Sem eles absolutamente nada seria possível.



*...Vamos mudar o mundo,
Transformá-lo de pedra em espelho
Para que cada um, enfim, se reconheça.
Para que o trabalho não seja um meio de vida
Para que a morte não seja o que mais a vida abriga
Para que o amor não seja uma exceção,
Façamos agora uma grande e apaixonada revolução.*

Mauro Iasi



SANTOS FILHO, Osvaldo Teodoro dos. *Trabalho e educação: implicações teóricas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil*. 2023. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Ciências Humanas. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros / MG. Brasil.

RESUMO

A dissertação tem como objetivo revelar possíveis implicações teóricas da relação trabalho e educação nas teses e dissertações nos programas de pós-graduação em educação no Brasil. Ao longo do nosso processo formativo, evidenciamos uma frequente cisão entre as categorias trabalho e educação. Vezes as categorias surgiam apartadas, por outras, nas suas formas mais imediatistas e subsumidas ao atual modo de produção. O trabalho é a categoria essencial do desenvolvimento do ser social, porém, é escamoteado por dentro do campo da educação. Mesmo o trabalho docente nos cursos de formação de professores aparece circunscrito pela sua validade prática, desse modo, obscurecendo outros sentidos. Assim, na tentativa de apanhar como essa relação se expressa na produção teórica atual no campo da educação da pós-graduação no Brasil, identificamos as perspectivas teóricas presentes nas teses e dissertações e, na sequência, analisamos os sentidos/apreensões do trabalho nas mesmas. Para tanto, foram selecionadas teses e dissertações inseridas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD de programas de pós-graduação em educação que receberam nota máxima na última avaliação quadrienal (2017-2020) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Utilizamos como referencial a dialética materialista, teoria social formulada por Marx e Engels no decorrer do século XIX – reivindicamos a apreensão da realidade através da dialética materialista pela sua atualidade e por seu rigor metodológico. A partir das análises empreendidas, constatamos que nas teses e dissertações estudadas a relação entre trabalho e educação surge implicada pela predominância de perspectivas teóricas marcadas pelo subjetivismo, através das quais tentam apreender a realidade limitada pelas experiências imediatas, desse modo, forjadas a partir de um ponto de vista gnosiológico, conformando-se pela ausência da crítica ontológica. Ocultando determinações histórico-sociais, o atual modo de produção naturaliza-se e a teoria se caracteriza como expressão ideológica, mistificando as relações entre trabalho e educação e, por conseguinte, reproduzindo as atuais relações sociais.

Palavras-chave: Trabalho. Educação. Teses e Dissertações em Educação. Materialismo Dialético. Marxismo e Educação.



SANTOS FILHO, Osvaldo Teodoro dos. *Work and education: theoretical implications for postgraduate education programs in Brazil*. 2023. 109f. Dissertation (Master in Education) — Centro de Ciências Humanas. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros / MG. Brasil.

ABSTRACT

The dissertation aims to reveal possible theoretical implications of the relationship between work and education in theses and dissertations in graduate programs in education in Brazil. Throughout our training process, we evidenced a frequent split between the categories of work and education. Sometimes the categories appeared apart, on others, in their most immediate forms and subsumed to the current mode of production. Work is the essential category of the development of the social being, however, it is concealed within the field of education. Even the teaching work in teacher training courses appears circumscribed by its practical validity, thus obscuring other meanings. Thus, in an attempt to understand how this relationship is expressed in the current theoretical production in the field of postgraduate education in Brazil, we identified the theoretical perspectives present in theses and dissertations and, in sequence, we analyzed the meanings/apprehensions of the work in them. For this purpose, theses and dissertations were selected incorporated in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations - BDTD of postgraduate programs in education that received the highest score in the last four-year period (2017-2020) from the Coordination of Personal Improvement of Higher Level Assessment - CAPES. We use the materialist dialectic as a reference, a social theory formulated by Marx and Engels during the XIX century – we claim the apprehension of reality through the materialist dialectic for its relevance and methodological rigor. From the analyzes carried out, we verified that in the theses and dissertations studied, the relationship between work and education appears implied by the predominance of theoretical perspectives marked by subjectivism, through which they try to apprehend the reality limited by the immediate experiences, in this way, forged from a gnosiological point of view, conforming to the absence of ontological criticism. Hiding historical-social determinations, the current mode of production becomes naturalized and the theory is characterized with ideological expression, mystifying the relations between work and education and, consequently, reproducing the current social relations.

Keywords: Work. Education. Theses and Dissertations in Education. Dialectical Materialism. Marxism and Education.



LISTA DE QUADROS

Quadro 1: A política de reconhecimento de saberes do ponto de vista da atividade de trabalho docente na Educação Profissional _____	61
Quadro 2: Conhecimento tácito no trabalho docente na educação física escolar: importância, sentidos e significados _____	63
Quadro 3: Contradições na atividade de trabalho das professoras dos anos iniciais em uma escola do estado do Tocantins _____	64
Quadro 4: Docência com bebês: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma Instituição de Educação Infantil _____	66
Quadro 5: Trabalho docente, infância e políticas de alfabetização e de avaliação: um estudo sobre a identidade das professoras de 1º ciclo de Belo Horizonte _____	67
Quadro 6: Escola Técnica Federal de Mato Grosso (1968 a 2002): do ensino _____	68
Quadro 7: Narrativas de professoras de Língua Portuguesa e Literatura: Vozes Negras em busca de possibilidades para o trabalho com a lei federal 10.639/03 na Educação Básica _____	70
Quadro 8: Processos formativos de docentes de inglês que trabalham na educação de jovens e adultos: estudo com egressos da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro _____	71
Quadro 9: Docência compartilhada na educação infantil: implicações das formas de organização do trabalho nas identidades docentes de professoras de crianças de zero a dois anos de idade _____	72
Quadro 10: Relação das perspectivas teóricas reivindicadas nas pesquisas _____	77

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
MEC USAID	Ministério da Educação e a United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNISINOS-RS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1	20
APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	20
1.1 Problemas da pesquisa	20
1.2 Objetivos	20
1.3 Considerações sobre método	20
1.3.1 Os primeiros passos para novos caminhos	23
1.3.2 O grande encontro: a busca pelo concreto.....	28
1.4 Procedimentos	32
1.5 Justificativa.....	33
CAPÍTULO 2.....	36
Trabalho e educação.....	36
2.1 Trabalho e educação: uma relação intrínseca.....	36
2.2 Trabalho e educação: uma abordagem histórica	38
2.3 Trabalho e educação: uma aproximação política	50
CAPÍTULO 3.....	57
A MARCHA DA INVESTIGAÇÃO.....	57
3.1 Critérios e seleções.....	57
3.2 Teses e dissertações: a indulgência da teoria	73
3.3 Sentidos e apreensões do trabalho.....	78
3.4 Implicações da relação trabalho e educação.....	83
CONSIDERAÇÕES	97
REFERÊNCIAS	102

INTRODUÇÃO

*O que tem fome e te rouba
O último pedaço de pão,
chama-o teu inimigo
Mas não saltas ao pescoço
Do teu ladrão que nunca teve fome.*

Bertolt Brecht

Na década de 1950, período pós-Segunda Guerra Mundial, a filósofa alemã, Hannah Arendt, num de seus escritos mais conhecidos, *A Condição Humana*, move-se a fim de propor “[...] uma reconsideração da condição humana à luz de nossas mais novas experiências e nossos temores mais recentes.” (ARENDR, 2007, p.13). Nesta obra, a autora pretende apresentar reflexões filosóficas capazes de localizar características específicas, bem como genéricas da “condição humana”, para tanto, Arendt (2007), estabelece distinções entre três atividades essenciais, sendo elas: labor, trabalho e ação.

Para Arendt (2007) há uma descontinuidade, espécie de fratura, na expressão *vida activa*. Tendo como referência a tradição da Grécia Antiga, o sentido desta expressão estaria relacionado aos prazeres do corpo, aos temas ligados à pólis, à contemplação das coisas, portanto, apartada do sentido mais comum atribuído ao trabalho. Contudo, a partir da era moderna, há uma inversão e a expressão que antes relacionava-se com o deleite, agora versava muito mais sobre aflição.¹

Uma característica da obra que nos auxilia na compreensão da autora é a clivagem entre *labor e trabalho*. De acordo com o escrito, grosso modo, por um lado o *labor*, por se encontrar ligado às tarefas mais básicas exercidas pela humanidade, relaciona-se com a subsistência limitando assim a qualidade individual criativa dos homens. Por outro lado, o *trabalho* seria o resultado dos processos que possuem como objetivo avançar para além da mera existência dos indivíduos.

¹ Interessante ressaltar que é a partir da expansão do capitalismo que origina-se a concepção moderna de trabalho. Apesar da atividade do trabalho dá-se de forma concomitante ao surgimento da humanidade, a categoria abstrata de trabalho só pode ser apanhada em condições históricas determinadas. Afirma-nos Marx (1859, p.262): “[...]o trabalho é uma categoria tão moderna como o são as condições que engendram essa abstração.” Portanto, “*no meio do caminho*” havia novas relações de produção. Ver: Contribuição à crítica da economia política. Tradução e introdução: Florestan Fernandes. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular 2008.

Arendt (2007), ao tentar estabelecer uma diferenciação entre *labor* e *trabalho*, ensaia uma interlocução crítica com Marx que, como sabemos, apreendeu a essencialidade do trabalho na produção e reprodução social.

A autora justifica que Marx apreendia o trabalho como uma atividade estritamente natural que estaria ligado a um ciclo ininterrupto da produção e de consumo. De acordo com Arendt (2007, p. 110),

Ao definir o trabalho como o ‘metabolismo do homem com a natureza’, em cujo processo ‘o material da natureza é adaptado, por uma mudança de forma às necessidades do homem’, de sorte que ‘o trabalho se incorpora ao sujeito’, Marx deixou claro que estava ‘falando fisiologicamente’, e que o trabalho e o consumo são apenas dois estágios do eterno ciclo da vida biológica.

Faz-se necessário, ainda que de forma bastante introdutória, trazer alguns elementos que julgamos importantes para abrir este diálogo. Sabemos que as obras de Marx e Engels circularam de forma extensiva nos países de língua inglesa, neste idioma “*labour*” (“*labor*” na escrita estadunidense) ou “*work*” são vocábulos, apesar de seus diferentes significados, traduzidos para a língua portuguesa, normalmente, enquanto trabalho.²

O tema não passou despercebido para os fundadores do materialismo dialético. Engels (1890³, p.124) em nota à quarta edição de *O Capital*, publicada na edição inglesa, enfatiza:

A língua inglesa tem a vantagem de ter duas palavras para esses dois diferentes aspectos do trabalho. O trabalho que cria valores de uso e é determinado qualitativamente é chamado de *work*, em oposição a *labour*, o trabalho que cria valor e só é medido quantitativamente se chama *labour* em oposição a *work*.

Estamos convencidos que Arendt (2007) não apanhou de forma ampla a categoria trabalho nos escritos marxianos. Não há, até onde temos conhecimento, no conjunto dos escritos de Marx uma apreensão categorial sobre trabalho rígida, estática que verse apenas sobre uma direção. Dialogando com Lukács (2005, p. 42), “[...] conceitos não são esquemas rígidos que, uma vez determinados, já não mudam seu sentido [...]”, pois, assim constituídos se aproximariam de perspectivas positivistas, ou seja, num sentido oposto à tradição hegeliana que toma a dialética como um de seus elementos essenciais e na qual, Marx, ao tentar apreender o movimento da realidade, está inscrito.

² Esse aspecto é sistematizado de forma mais rigorosa por Mattos em: *A Classe Trabalhadora: de Marx ao nosso tempo*. Boitempo. 2019

³ Optamos por indicar a data de publicação das edições empregadas para a tradução, procedimento adotado em relação aos textos clássicos de Marx e Engels. Entre as referências a data citada no corpo do texto aparece entre colchetes e, ao final da referência, a data da edição atual.

À vista disso, seguimos com Lukács (2005, p. 42),

[...] consiste em que os conceitos não são configurações intelectuais isoladas entre si e que podem ser compreendidos abstratamente; são, ao contrário, realidades vivas, que geram um processo de transição contínua, de salto. Estes conceitos, assim compreendidos, criam um processo no qual os conceitos isolados se convertem necessariamente na antítese de sua formulação originária, na negação de si mesmos, para unificar-se ali, tal como na negação da negação, em uma unidade mais elevada, e assim sucessivamente até o infinito.

Marx (1890, p.89), no Pós-fácio da II Edição de *O Capital*, ao responder uma série de críticas acerca da I Edição, cita Ignátievich Kaufmann, crítico russo que, de forma mais ajustada, consegue descrever o seu método de investigação dialético.

Para Marx, apenas uma coisa é importante: descobrir a lei dos fenômenos com cuja investigação ele se ocupa. E importa-lhe não só a lei que os rege, uma vez que tenham adquirido uma forma acabada e se encontrem numa inter-relação que se pode observar num período determinado. Para ele, importa sobretudo a lei de sua modificação, de seu desenvolvimento, isto é, a transição de uma forma a outra, de uma ordem de inter-relação a outra. Tão logo tenha descoberto essa lei, ele investiga em detalhes os efeitos por meio dos quais ela se manifesta na vida social [...]

Parece-nos que essa preocupação com o movimento, com os saltos qualitativos, com as transformações, é essencial para um entendimento mais aproximado acerca das elaborações marxianas. Todavia, ainda que se distanciando desta preocupação, a apreensão da categoria *trabalho* em Marx como uma atividade estritamente natural evidencia-se enquanto um equívoco substancial e que modifica de forma significativa os marcos das análises marxianas.

As dimensões naturais e sociais do processo de produção e reprodução social não podem ser encontradas em momentos separados, ou seja, de forma apartada e/ou contraposta. Não mais que tenhamos como pressuposto uma concepção cindida entre aquilo que é natural em relação com o que se configura como social. Em Marx inexistente essa espécie de antagonismo. Nesse sentido, uma possível disjunção entre estas duas esferas, incidiria num posicionamento incapaz de apreender o movimento da realidade.

Faz-se necessário destacar que não há um alinhamento, isto é, aquilo que é natural não, necessariamente, converge com esferas sociais. De modo que, para Marx a relação entre natureza e sociedade dá-se de forma dialética, o movimento que os homens e mulheres empreendem na produção e reprodução social incorpora a natureza ao passo que nega.

De acordo com Marx (1844, p.84),

O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É ela. O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto de sua vontade e de sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinada de (*Bestimmtheit*) com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis por que a sua atividade é atividade livre.

Afastando-se de uma apreensão do trabalho como um processo conectado meramente a partir de elementos naturais, os escritos ainda da juventude de Marx já destacavam a atividade do trabalho, de forma inequívoca, relacionada inerentemente através de características sociais. Todavia, esse entendimento acentua-se e consolida-se nas suas obras da maturidade.

De acordo com Marx (1890, p. 255), “o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, *medeia, regula e controla*⁴ seu metabolismo com a natureza”. Vejamos a celebre passagem no Capítulo V d’ O Capital que versa sobre o processo de trabalho:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. (MARX, 1890, p. 255-256)

Com efeito, a análise de Marx é precisamente o oposto, é o trabalho que nos afasta da condição meramente biológica. A natureza está contida no mundo dos homens, entretanto, é incorporada e superada. Dialogando com Pereira (2012, p. 41),

Esse caráter de intencionalidade carrega o jogo das relações sociais históricas de produção que os homens travam em si e que eles podem determinar. As finalidades dependem das decisões dos homens organizados em sociedades, em modos de vida.

A apreensão marxiana acerca do trabalho não está circunscrita entre aspectos naturais, mas sim perpassada por dimensões sociais, desse modo, não podendo ser compreendida como estritamente natural. Ainda que se depreenda a natureza como indispensável neste processo, a

⁴ Grifos nossos

dimensão histórica em que a categoria trabalho é apanhada por Marx parece ser invisibilizada por Arendt.

Outro indicativo, exposto já no prólogo pela autora, é a previsão que o conjunto de inovações técnicas, o desenvolvimento da ciência produzirá condições para sobrepujar a mais inequívoca necessidade humana, ou seja, o trabalho. Arendt (2007, p.12), enuncia que “[...] o advento da automação, que dentro de algumas décadas provavelmente esvaziará as fábricas e libertará a humanidade de seu fardo mais antigo e natural, o fardo do trabalho e da sujeição à necessidade.” Nota-se, de forma bastante evidente, que Arendt flerta como a possibilidade de uma nova condição humana que prescindia do trabalho.

Na esteira deste pensamento, sob os ecos dissonantes das formulações arendtianas, vários autores nas últimas décadas do século XX decantaram as possibilidades de fim do trabalho. (BELL, 1977; GORZ, 1987; HABERMAS, 2000)⁵. Com efeito, julgamos necessário compreender, assim como destacou Engels (s.d., p.25), que “[...] as causas profundas de todas as transformações sociais e de todas as revoluções políticas não devem ser procuradas nas cabeças dos homens [...]” mas sim “[...] nas transformações operadas no modo de produção e de troca; devem ser procuradas não na filosofia, mas na economia da época de que se trata.”

Não nos interessamos aqui em avançar na análise sobre as peculiaridades do Marx de Arendt e/ou dos impasses desta autora, entretanto, como alerta-nos Duarte (2008, p.13-14),

Quando uma ilusão desempenha um papel na reprodução ideológica de uma sociedade, ela não deve ser tratada como algo inofensivo ou de pouca importância por aqueles que busquem a superação dessa sociedade. Ao contrário, é preciso compreender qual o papel desempenhado por uma ilusão na reprodução ideológica de uma formação societária específica, pois isso nos ajudará a criarmos formas de intervenção coletiva e organizada na lógica objetiva dessa formação societária.

Neste sentido, preocupa-nos como essas ecléticas formulações sobre o trabalho que emergem a partir de um determinado estágio do desenvolvimento das forças produtivas e que influenciaram o pensamento acadêmico no Brasil, sobretudo a partir do véu ideológico da crise dos paradigmas⁶, desdobram-se para o campo da educação no atual momento histórico.

⁵ Nessa toada pelo fim do trabalho, destacamos também o Grupo Krisis. Fundado na Alemanha por um conjunto de intelectuais, sendo Robert Kurz, na ocasião, um de seus principais expoentes. O grupo chegou a produzir um manifesto contra o trabalho. Disponível em: <https://www.krisis.org/1999/manifesto-contra-o-trabalho/> Acesso em: 27.11.2021

⁶ Uma característica da ideologia pós-moderna é a recorrente ladainha da crise das ciências, da crise da razão, ou seja, uma crise dos paradigmas. Para uma síntese da exposição desta argumentação falaciosa, ver: CHAUI, M. S. A vocação política e a vocação científica da universidade. *Educação Brasileira*, v. 15, n. 31, p. 11-26, jul./dez.

Saviani (2007, p.154), afirma que “[...] a produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem”. Sendo assim, o modo como se apreende a categoria trabalho, quase de forma inevitável, deságua e espraia-se no campo na educação.

Cabe aqui, sobretudo em tempos de fragmentação do conhecimento, destacar um breve apontamento teórico formulado por Engels (1988, p.151) no embate com Dühring⁷

Enquanto encararmos as coisas como inertes e inanimadas, cada uma para si, uma ao lado da outra e uma depois da outra, de fato não depararemos com as contradições entre elas. Encontramos nelas certas propriedades – em parte comuns, em parte diferentes e, portanto, não contendo nenhuma contradição em si. [...] Porém, tudo muda completamente de figura assim que examinamos as coisas em seu movimento, em sua mudança, em sua vida, na incidência recíproca uma sobre as outras.

Tendo em vista a constatação de um movimento de inflexão teórica que não pode ser compreendido em si mesmo, no qual os usos, desusos e abusos da categoria *trabalho* impactam na produção acadêmica, desdobrando-se para o campo da educação e, por conseguinte, para outras esferas sociais, investigamos possíveis implicações teóricas da relação trabalho e educação nas teses e dissertações nos programas de pós-graduação em educação no Brasil.

1993. Utilizamos a expressão pós-moderna a fim de abarcar diversas correntes intelectuais e políticas que emergem a partir da segunda metade do século XX, entre elas o pós-marxismo e pós-estruturalismo. Reconhecemos diferenças entre essas correntes, mas optamos pela apreensão de Wood e Foster. Ver: Em defesa da história: Marxismo e pós-modernismo. Tradução: Ruy Jungmann, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1999.

⁷ Eugen Dühring (1833-1921) foi professor da Universidade de Berlim, filósofo contemporâneo a Engels e que exercia, a partir de suas perspectivas ecléticas e idealistas, uma determinada influência na social-democracia alemã. O *Anti-Dühring*, publicado como livro em 1878, inicialmente inseria-se na disputa pela hegemonia “teórica e ideopolítica” travada por Marx e Engels dentro do movimento socialista revolucionário na Alemanha, ao longo tempo foi se constituindo, não longe de polêmicas, como uma obra de sistematização e divulgação do marxismo.

CAPÍTULO 1

Apresentação da pesquisa

*A teoria sem a prática de nada vale,
A prática sem teoria é cega*

Vladimir Lênin

1.1 Problemas da pesquisa

Quais são as principais implicações teóricas na relação trabalho e educação nas teses e dissertações nos programas de pós-graduação em educação no Brasil? Quais as perspectivas teóricas reivindicadas nestas teses e dissertações? Quais os sentidos e/ou apreensões do trabalho nestas produções teóricas? Buscando promover aproximações com estas questões, realizamos nossa pesquisa.

1.2 Objetivos

A presente pesquisa possui como objetivo geral:

- Revelar possíveis implicações teóricas da relação trabalho e educação nas teses e dissertações nos programas de pós-graduação em educação no Brasil.

Para tanto, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- (1) Identificar as perspectivas teóricas reivindicadas nas teses e dissertações nos programas de pós-graduação em educação no Brasil.
- (2) Analisar os sentidos/apreensões de trabalho nas teses e dissertações nos programas de pós-graduação em educação no Brasil.

1.3 Considerações sobre método

Marx, prefaciando a primeira edição d'O Capital, alerta-nos que “[...] na análise das formas econômicas não podemos nos servir de microscópio nem de reagentes químicos (1890, p. 78)”, estende-se essa observação para todo o campo que convencionou-se chamar de ciências humanas. Ao contrário de outros teóricos⁸, Marx não produziu nenhum grande tratado sobre

⁸ “[...] não foi por acaso que Durkheim (1975) se ateu à construção de um método para sociologia e que Weber (1992, 2000), além de se ocupar de conceptualização das categorias sociológicas, escreveu largamente sobre metodologia.” Ver: NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

método, apesar da procura por apontamentos metodológicos tão somente nos escritos que assim se anunciam, parece, ao nosso ver, um substancial equívoco.

De outro modo, Engels, que ergueu de forma conjunta com Marx esse enorme edifício teórico-prático, sistematizou mais sobre método. Vale ressaltar, na esteira das formulações sobre método e não livre de muitas polêmicas, o *Anti-Dühring*, publicado como livro pela primeira vez em 1878, e o inacabado *Dialética da Natureza*, escrito em 1883.

Discutir acerca do método, dentro deste campo, constitui-se numa tarefa sempre muito complexa, sendo assim, para destacar, ainda que em breve linhas o caminho que buscamos percorrer, julgamos necessário tecer algumas linhas sobre a dimensão metodológica. Existe todo um debate sobre a questão do método dentro do marxismo, ou, seguindo as pistas do José Paulo Netto, dos marxismos.

De acordo com o referido autor, não existe uma tiragem quimicamente pura do marxismo. Nas palavras do Netto (2010, p.58).

O que se convencionou designar como marxismo, é um compósito campo teórico-cultural, teórico-político, em que convivem e se entrecruzam, e frequentemente colidem e se chocam, variadas correntes intelectuais e práticas interventivas [...] O reconhecimento dessa pluralidade de concepções teóricas é um imperativo posto pela análise da realidade do desenvolvimento da tradição teórica fundada por Marx.

Reconhecendo movimento e distinção entre variadas concepções que reivindicam uma tradição comum, não conseguiremos resgatar o conjunto de polêmicas em torno do método e nem temos esse objetivo, contudo, basta-nos dizer, por ora, que ao falarmos sobre o tema, estaremos atentos para não mistificá-lo. Isto é, entre outros aspectos, não apreendê-lo de forma deslocada da história, tampouco alça-lo para além do próprio objeto de pesquisa e/ou de maneira desidratada, esterilizando suas principais características.

Mas, afinal, é possível afirmar que existe método em Marx? Atrevo-me sustentar que a resposta para essa questão é *não* e *sim*! Se compreendemos método enquanto um conjunto de procedimentos que devemos seguir para realizar nossa pesquisa, espécie de receita, manual, fórmula pronta que, uma vez colocada em prática, seguindo um passo a passo, torna-se possível identificar o objeto estudado, a resposta é, peremptoriamente, *não*!

O método não se encontra antecipadamente dado por intermédio de regras pré-concebidas, pelo contrário, o caminho vai sendo forjado na medida que a pesquisa vai se desenvolvendo, isto é, nas tentativas de apanhar o objeto em seu movimento. Todavia, neste

processo, há uma relação de intercâmbio entre sujeito e objeto, com efeito, reconhecemos a importância do sujeito neste processo, mas o que delibera o caminho a ser percorrido não é o sujeito de forma prévia, mas sim as determinações do objeto.

Conforme Netto (2011, p. 52),

[...] o método não é um conjunto de regras formais que se “aplicam” a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada, nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme sua vontade, para “enquadrar” o seu objeto de investigação.

Sob outro enfoque, tentando seguir a pena de Marx, a resposta é *sim!* De forma exemplificada, no Posfácio da II Edição d’O Capital, escrito em Londres no ano 1873, ao responder uma série de críticas, Marx utiliza a seguinte expressão: “*Meu método dialético[...]*”, entretanto, essa afirmação não pode ser compreendida despojada da realidade efetiva. Esclarece-nos Marx (1890, p. 90), “[...] a investigação tem de se apropriar da matéria [*Stoff*] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento do real.”

Portanto, dialogamos com Netto (2011) na medida que o referido autor afirma que para Marx, a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento do objeto que visa apreender a estrutura dinâmica existente na realidade. Estamos convencidos que para uma primeira aproximação da dialética materialista é fundamental acompanharmos, ainda que de forma bastante introdutória, a trajetória de Marx e Engels na medida em que vai se revelando o método.

Na interlocução com Vaisman e Alves (2009, p.11),

[...] compreender a história de constituição do pensamento marxiano é condição necessária para sua apreensão e entendimento, não sendo, portanto, uma interrogação puramente acadêmica ou erudita. Ao contrário, a resposta dada a ela possibilita, ou não, a apropriação da obra marxiana em seus próprios e verdadeiros termos

É importante para que possamos compreender determinações essenciais acerca do método nos aproximarmos dos debates travados por Marx e Engels naquele período. Quando sublinhamos a questão metodológica, emerge a viragem radical e incontornável na produção do conhecimento proporcionada pelos dois revolucionários.

Para tentar encaixar alguns ladrilhos nesta via, desejamos utilizar como recurso pedagógico, bem como pela sua harmonia estética, uma proposição do Guimaraes Rosa, um dos principais escritores brasileiros e com uma vastíssima obra; no magistral *Grande sertão: veredas*, publicado pela primeira vez em 1956, ao animar Riobaldo lança mão da seguinte proposição: “[...] o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. (ROSA, 1994, p.86).

Ao fazermos uso da sentença mencionada acima, nos aproximamos da essencialidade de apanhar o método na sua constituição em movimento, e, de forma mediada, nos afastamos da perspectiva do “corte epistemológico”. Ou seja, a percepção que, a partir do filósofo Louis Althusser⁹, destaca-se afirmando que a obra marxiana sofre uma ruptura, passando de uma fase “pré-científica”, marcada principalmente pela influência da filosofia, para um período científico, que se traduz sobretudo no *O Capital*.

A observação acerca do nosso distanciamento da perspectiva difundida por Althusser, em momento nenhum pretende inviabilizar sua obra, de forma oposta, entendemos que o filósofo franco-argelino possui contribuições relevantes dentro do campo do marxismo, no entanto, cindir a obra marxiana dificulta a percepção tanto de suas continuidades, assim como, de seus saltos de qualidade. Assim, na tarefa de esboçar algumas linhas que sejam capazes de introduzir um diálogo sobre método, grifando a necessidade de apanhá-lo em movimento, ficamos com a singular sagacidade de “Riobaldo”:

Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! – só estava era entretido na idéia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais embaixo, bem diverso do em que primeiro se pensou. (ROSA, 1994, p.43)

1.3.1 Os primeiros passos para novos caminhos

Não pretendemos nesta seção recuperar dados biográficos de Marx e Engels,¹⁰ porém, será necessário transitar por algumas informações fundamentais das respectivas trajetórias. Marx nasce em Tréveris no ano de 1818, região que marca fronteira com a França e que no período configurava o então estado prussiano, hoje território da Alemanha. Inicia seus estudos no campo do direito, mas logo dedica-se aos estudos filosóficos e assim como a maioria dos

⁹ Ver: ALTHUSSER, L. O Objeto de *O capital*. In: ALTHUSSER, Louis et al. *Ler O Capital*. v. 2, São Paulo: Zahar, 1980, p. 7-152 e ALTHUSSER, L. *Por Marx*. Campinas, SP: Unicamp, 2015.

¹⁰ Para conhecimento das biografias de Marx e Engels, indicamos: NETTO, J. P. *Karl Marx: uma biografia*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020 / MAYER, G. *Friedrich Engels: uma biografia*. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

filósofos de seu período está sob a influência do maior filósofo de seu tempo, Georg Wilhelm Friedrich Hegel.

No final da década 1830, Marx, ainda enquanto estudante de direito, marcava presença entre os círculos dos jovens hegelianos em Berlim. Essa aproximação foi essencial para o movimento dos anos subsequentes. Certamente, uma das primeiras expressões desta influência seja a tese de doutorado de Marx, *Diferença entre as filosofias da natureza de Demócrito e Epicuro*¹¹, redigida entre 1840-1841. Vale ressaltar que, atualmente, chega-nos apenas uma cópia desta tese solicitada por Marx, certamente, com alterações elaboradas por ele. Há, desta maneira, algumas dúvidas acerca da integralidade do conteúdo que foi entregue à universidade na ocasião.¹²

Hegel, que marca de forma profunda a história da filosofia, parte, grosso modo, do pressuposto de que tudo que existe no mundo tem como ponto de partida o “Espírito Absoluto” que vai se colocando, contraditoriamente, no mundo. O “Espírito Absoluto” expressa-se em toda a história, sendo ele a razão que rege o movimento, exteriorizando-se e objetificando-se em diferentes contextos. Para Hegel (2002, p. 304), “a razão é o espírito quando a certeza de ser toda a realidade se eleva à verdade, e [quando] é consciente de si mesma como de seu mundo e do mundo como de si mesma”.

Sendo assim, a razão que transpassa toda a história é o espírito, bem como, o conjunto de todas as coisas existentes no mundo são atravessadas pelo espírito absoluto. A partir deste desenvolvimento dialético-histórico, o espírito se constitui como objetivo; subjetivo e absoluto e emerge em variadas formas.

A partir deste processo, Hegel apreende esse movimento como um grande espiral. Todavia, o espírito subjetivo, constituindo-se como “finito”, precisa se autoconhecer para, desse modo, alcançar-se como absoluto. Para Hegel, a razão que permeia a história trata-se do espírito que, ao reconhecer-se como ser-em-si, compreende-se, projetando-se no mundo.

Características fundamentais da constituição do método dialético derivam desta aproximação ao pensamento de Hegel, expressão desse movimento é o intento de produzir uma

¹¹ Ver: MARX, K. *Diferença entre as filosofias da natureza de Demócrito e Epicuro*. Tradução: Nélio Schneider. 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2018. / Recomendamos para uma aproximação aos primeiros escritos de Marx: LUKÁCS, G. *O jovem Marx e outros escritos de filosofia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

¹² “O texto de que dispomos atualmente é baseado em cópia feita por alguém desconhecido com base em um manuscrito de Marx que não se conservou. Essa cópia foi revisada e complementada pelo próprio Marx.” Ver: MARX, K. *Diferença entre as filosofias da natureza de Demócrito e Epicuro*. Tradução: Nélio Schneider. 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2018

crítica à Filosofia do Direito do pensador germânico. Sublinhamos, neste momento, a forma através da qual Marx transita para produzir esta crítica a partir de pressupostos materialistas. Em 1841 é publicado *A essência do cristianismo*, obra do Ludwig Feuerbach, filósofo alemão, contemporâneo a Marx, que circulou de forma efetiva entre grupos filosóficos em parte do então território prussiano. Feuerbach, partindo de categorias formuladas pelo próprio Hegel, empreendeu uma arrasadora crítica a elementos essenciais do dialético filósofo. Desse modo, as apreensões hegelianas acerca da *História*, do *Homem* e do *Espírito Absoluto*, nada mais eram que abstrações que provinham da vida real.

A fim de legitimar esta constatação, Feuerbach, partindo da apreensão hegeliana de alienação, afirma que esse movimento produz uma cisão dos próprios seres humanos das ideias criadas por eles mesmos. Assim sendo, os seres humanos lançavam para fora de si características elementares da sua própria natureza que, desta forma, se apartavam dos próprios seres humanos transfigurando-se em uma força sobrenatural que os controlariam. Portanto, a essência do cristianismo estaria nos próprios seres humanos.

Para Netto (2020, p.59), “[...] substantivamente, com *A essência do cristianismo*, Feuerbach trouxe à luz a mistificação elementar do idealismo objetivo de Hegel: *a relação nele proposta entre o ser e o pensamento.*” E complementa:

Feuerbach infirmou o fundamento mesmo do idealismo hegeliano: situou como ponto de partida do conhecimento filosófico a existência de uma realidade objetiva, independente do espírito – uma realidade que consiste em natureza e humanidade. Com esta operação, o filósofo inscreveu explicitamente o materialismo como exigência para o desenvolvimento da reflexão teórica. (2020, p.59)

Marx compreende essa chave de leitura para asseverar que esse movimento de alienação e, de forma sequente, estranhamento que os seres humanos estabelecem em suas crenças religiosas, pode ajudar na compreensão das estruturas jurídicas. Para Marx, o que Hegel retrata na sua filosofia do direito é uma concepção de estado que configura-se, na realidade, como construção humana e que atende demandas plenamente terrenas, objetivando-se no curso da história e se distanciando daqueles que lhe deram forma, controlando-os como uma força estranhada.

Assim como Feuerbach aponta a materialidade da religião, Marx pretende localizar a substância do Estado. Entretanto, nas formulações hegelianas, o estado expressa o conjunto dos anseios individuais, um apanhado de conflitos específicos vigentes numa determinada

sociedade civil. Estado e sociedade civil se constituiriam em elementos de uma união antagônica em constante disputa.

Em síntese, esse movimento dá-se de forma simultânea, a sociedade civil enquanto um campo das manifestações individuais e o estado como espaço capaz de abranger a universalidade, ainda que de forma genérica, todavia, preenchendo as condições necessárias para tanto. O estado expressaria como seu fim último o bem comum, porém, a centralidade desse bem comum se consubstanciaria nas manifestações individuais em constante disputa na sociedade. Desta forma, o conjunto dos anseios individuais se expressaria na vontade geral do estado.

Contudo, essa vontade geral, na acepção hegeliana, não pode se manifestar nela mesmo, pelo contrário, aliena-se no Estado. Cabe ressaltar que Hegel era um monarquista, assim sendo, o rei deveria ser o indivíduo que se corporificaria no estado representando a vontade geral. Prevalece na formulação hegeliana uma sociedade civil livre, tendo como essencialidade um estado forte, controlador e a figura do rei sobrepondo-se, legitimando essa unidade.

Para Hegel, a monarquia parlamentar – enquanto forma – expressaria a vontade geral mediada pela sociedade civil – guardando a verdadeira substância da democracia. Observando a construção teórica hegeliana acerca do estado e suas formulações de análise, percebemos que seu método parte dos indivíduos (singular), atravessa a sociedade civil (particular), encontrando sua conformação no estado (universal). Talvez, neste momento, torne-se propositivo resgatar as observações de Marx (1843-1844, p.44)

A essência das determinações do Estado não consiste em que possam ser consideradas como determinações do Estado, mas sim como determinações lógico-metafísicas em sua forma mais abstrata. O verdadeiro interesse não é a filosofia do direito, mas a lógica. O trabalho filosófico não consiste em que o pensamento se concretize nas determinações políticas, mas em que as determinações políticas existentes se volatilizem no pensamento abstrato. O momento filosófico não é a lógica da coisa, mas a coisa da lógica.

Hegel parece tentar formular a constituição do estado por intermédio de princípios da lógica, sem embargo, prossegue Marx (1843-1844, p.45) “[...] a lógica não serve à demonstração do Estado, mas o Estado serve à demonstração da lógica”.

Marx vai seguir um caminho oposto a Hegel, assim, faz-se necessário apanhar o real se quisermos intentar desvelar o enigma de qualquer objeto sobre o qual estamos debruçados, isso

não corresponde a tentar encaixar um sistema de pensamento cujas definições foram dadas inicialmente para comprovar a perspectiva do pesquisador.

A relação apontada por Hegel entre subjetivo e objeto, de forma sofisticada, supera um idealismo empobrecido, eleva em outro patamar a correspondência entre espírito e matéria. Com efeito, esse movimento emerge em grande medida invertido. É neste sentido que, décadas mais tarde, no Posfácio da Segunda Edição d'O Capital, Marx faz a seguinte ponderação: (1890, p.91)

A mistificação que a dialética sofre nas mãos de Hegel não impede em absoluto que ele tenha sido o primeiro a expor, de modo amplo e consciente, suas formas gerais de movimento. Nele, ela se encontra de cabeça para baixo. É preciso desvirá-la, a fim de descobrir o cerne racional dentro do invólucro místico

Neste momento, há necessidade de cautela para não seguirmos, guiados por traduções parciais e/ou por ilações aligeiradas, por vias, muitas vezes, simplificadoras. Dialogando com Vaisman (2006, p.336),

[...] não se trata de fazer inversões na dialética hegeliana, mas passar da *plataforma do pensamento* à *plataforma das coisas* para descobrir o caroço racional na dialética de Hegel; não é uma proposta de correção da dialética hegeliana para a passagem do ideal para o material e real, mas a partir deste pode-se atinar com o caroço racional daquela: pelo estudo das coisas se encontra o coágulo racional da lógica hegeliana, ou seja, "as formas gerais do movimento", porque "no entendimento positivo do existente /.../ [se] apreende cada forma existente no fluxo do movimento" - ou seja, quando se apreende o movimento das coisas pode-se expor "as formas gerais do movimento". De modo que o que Hegel supõe sejam os movimentos da idéia, nada mais são do que os movimentos gerais das coisas, que ele expõe de modo mistificado, lógico, especulativo. Essa mistificação, logicismo ou especulatividade está em supor que seja do pensamento aquilo que é das coisas, dos seres. A inversão exigida por Marx é, portanto, de ordem ontológica.

Apropriando-se de elementos que permitem focalizar com mais nitidez os aspectos da realidade, o caráter privado do estado vai se evidenciando gradativamente para Marx. Certamente, entre alguns destes principais momentos, destaca-se os “Debates sobre a lei referente ao furto de madeira”. Marx, no início de sua fase adulta, recém-doutorado, casado – sem emprego – passou a trabalhar num pequeno jornal da principiante burguesia liberal prussiana, a Gazeta Renana.

Os debates acerca do furto de madeira tinham como objetivo estabelecer se, aquilo que se convencionou como um direito consuetudinário, o recolhimento de madeira por camponeses

empobrecidos na região do Reno – parte oeste do Reino da Prússia – deveria passar a ser reconhecido como furto e, portanto, reprimido e penalizado.

Neste debate, de forma introdutória, Marx vai se defrontando com problemas que possuem no seu cerne questões da propriedade privada e da mercantilização da vida. Logo, a sentença utilizada para seus estudos críticos sobre Hegel, vai ficando cada vez mais evidente: “A democracia é a verdade da monarquia, a monarquia não é a verdade da democracia. (1843-1844, p.55).

Neste sentido, por que interesses privados se aduzem como gerais, conformados por meio do Estado? Marx, naquele momento, ainda não possui os elementos necessários para responder tal questão, que, de modo geral, versa com a busca da verdadeira essência do estado. Porém, vai ficando cada vez mais evidente a insuficiência dos parâmetros dos estudos circunscritos ao campo do direito ou mesmo da filosofia para dar conta desta indagação.

1.3.2 O grande encontro: a busca pelo concreto

A mudança de Marx para Paris foi essencial neste processo. O projeto era iniciar, de forma conjunta, com Arnold Ruge¹³, uma revista política num ambiente mais “arejado”, ou seja, longe da perseguição do Governo da Prússia. O projeto consolidou-se enquanto os Anais Franco-Alemães. A estadia de Marx na França foi extremamente frutífera para o desenvolvimento da dialética materialista, destacamos, neste sentido, dois movimentos essenciais: (i) o encontro de Marx com a classe trabalhadora; (ii) com Friedrich Engels.

Comenta Netto (2020, p.85), acerca desses dois momentos fundamentais:

No caso de Marx, a expressão dessa sociabilidade na elaboração teórica deve-se, antes de mais, à possibilidade que a estância em Paris – a partir daquele primeiro semestre de 1844 – lhe deu de começar uma relação político-prática (relação que, nos anos seguintes, se tornaria orgânica) com o proletariado. Isso coincidiu com a abertura dos seus estudos de economia política, para os quais a influência do ensaio de Engels publicado nos Anais Franco-Alemães foi decisiva.

O ensaio mencionado é o “*Esboço de uma crítica da economia política*”¹⁴, redigido por Engels e enviado para os Anais Franco-Alemães, este escrito “[...] representou para Marx, inquestionavelmente, um estímulo essencial para dedicar-se aos estudos de economia política”

¹³ Escritor e político alemão, contemporâneo a Marx. “[...] combativo intelectual que se movia no campo liberal.” Ver: NETTO, José Paulo. *Karl Marx: uma biografia*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

¹⁴ Ver: ENGELS. *Esboço para uma crítica da economia política: e outros textos de juventude*. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

(NETTO, 2020, p. 85). Não há como minimizar a importância de Engels para a constituição da dialética materialista, apesar de seu nome sempre surgir associado a Marx, Engels deve ser apanhado como um pensador maiúsculo e, sobretudo, original. De acordo com Moura (2021, p.34):

Não há qualquer exagero na afirmação e, com isso, se estará apenas fazendo justiça a uma das biografias mais instigantes e originais que ajudaram a configurar a contemporaneidade e cuja própria generosidade e modéstia, no entanto, o colocaram em condição de certa subalternidade em relação ao fraterno amigo

É a aproximação com a economia política que possibilita a compreensão das complexas relações que se conformam no estado, emergindo, à primeira vista, como síntese dos interesses gerais. Assim, o direito, bem como outros elementos que traçam os contornos do estado constituem-se inseridos num período específico e numa determinada forma societária. Afastando-se do exame de sua estrutura, isto é, da economia política, toda análise teórica sobre as formas sociais estarão condicionadas as grandes abstrações.

Nesta direção, afirma Marx (1859, p. 47):

[...] as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades, condições estas que Hegel, a exemplo dos ingleses e dos franceses do século XVIII, compreendia sob o nome de "sociedade civil". Cheguei também à conclusão de que a anatomia da sociedade burguesa deve ser procurada na Economia Política.

Há dissensos acerca do que se compreende por *Economia Política*. Aqui, sem ignorar que existe um debate histórico e ideológico que engloba inúmeras controvérsias perpassando em múltiplas direções o tema e que precisa ser estudado¹⁵, resgatamos algumas definições: para Engels (1878), a economia política tratava-se da “[...] ciência das leis que regem a produção e a troca dos meios materiais de subsistência na sociedade humana”; no diálogo com Lênin (1899, p.19) “[...] o objeto da economia política não é simplesmente a ‘produção’, mas as relações sociais que existem entre os homens na produção, a estrutura social da produção; para Netto e Braz (2019, p. 29), [...] o objetivo da Economia Política é o estudo das leis sociais que regulam a produção e a distribuição dos meios que permitem a satisfação das necessidades dos homens, historicamente determinadas.”

¹⁵ Para uma primeira aproximação, indicamos: NETTO; BRAZ. *Economia Política*: uma introdução crítica. Ver indicação completa nas referências

O caminho introdutoriamente exposto, configura-se num radical projeto para apreender a base da economia visando a compreensão da dinâmica social. Uma largada iniciada a partir de elementos filosóficos que, desvelando o direito, o estado, exige o conhecimento minucioso do conjunto das relações sociais e, por conseguinte, do movimento dinâmico e contraditório em seu interior. Esse empreendimento necessita apanhar a economia, mas ao mesmo tempo, as relações sociais, bem como, outras esferas supra estruturais (política, religião, arte, etc.) que se originam, fomentam e estão contidas numa totalidade social materialmente determinada.

Neste momento, de forma breve, sinalizamos dois pontos na apreensão da dialética materialista que vezes aparecem de maneira apressada e/ou a partir de distintas motivações em algumas elucubrações acerca do método:

(i) Marx não pode ser compreendido como trivial operador de determinadas categorias hegelianas, tampouco cindido de maneira vulgar em relação a obra de Hegel. Chasin (2009, p. 30), já destacava que as discussões sobre o método, não de forma rara, foram matizadas pela exorbitância das extremidades:

[...] de um lado, Marx é desmesuradamente aproximado de Hegel, a ponto de ser convertido, nos casos extremos, a simples aplicador da lógica hegeliana ao sistema capitalista de produção, o que arrasta o questionamento de sua obra para fora de seu pensamento, passando a ser mera cobrança abstrata em relação a dialética e aos seus fundamentos, igualmente esvaziados em abstrações; no outro extremo, Marx é liminarmente afastado de Hegel, e a extravagância, então, e repetida com sinais trocados [...]

Para Lefebvre (2009), Marx apanha a noção de alienação forjada a partir de Hegel, aprofunda e dá continuidade, movimento essencial para constituição do método dialético, porém, vale ressaltar, assim como alertou Poulantzas (1981, p. 160), esta compreensão não se trata apenas de um simples resgate das “[...] categorias da dialética hegeliana, extraídas do idealismo e transplantadas para o materialismo.” Uma leitura assim apreendida se conformaria num entendimento mecânico, empobrecido e aquém das possibilidades que a dialética materialista oferece.

Marx, na busca pela captura do movimento real, desvela que as dimensões concretas da humanidade não estão circunscritas ao plano da consciência, mas partem da ação necessária para a produção material da vida e, por conseguinte, a partir da dinâmica das relações sociais. Neste sentido, a dialética materialista estabelece, de certa medida, tanto o desenvolvimento, bem como, de forma concomitante, a ruptura com a filosofia hegeliana.

(ii) No bojo deste empreendimento há uma intencionalidade. Para além de romper com os paradigmas científicos existentes, de revelar não somente a origem, o funcionamento do modelo social vigente, há, sobretudo, o objetivo de compreender a realidade para superar o atual estado de coisas. Portanto, qualquer apreensão que tente esterilizar, arrefecer ou separar o método marxiano de uma perspectiva revolucionária, isto é, de transformação radical da sociedade, será sempre um rascunho parcial e deletério.

Não podemos afirmar que trata-se de um movimento novo, afinal, cabe-nos lembrar as proposições de Lênin (1917, p.7-8) ainda nas primeiras décadas do século XX:

Os grandes revolucionários foram sempre perseguidos durante a vida; a sua doutrina foi sempre alvo do ódio mais feroz, das mais furiosas campanhas de mentiras e difamação por parte das classes dominantes. Mas, depois da sua morte, tenta-se convertê-los em ídolos inofensivos, canonizá-los por assim dizer, cercar *seu nome* de uma aureolado de glória, para “consolo” das classes oprimidas e para seu ludíbrio, enquanto se castra a *substância* do seu ensinamento revolucionário, embotando-lhe o gume, aviltando-o. A burguesia e os oportunistas do movimento operário se unem presentemente para infligir ao marxismo um tal “tratamento”. Esquece-se, esbate-se, desvirtua-se o lado revolucionário, a essência revolucionária da doutrina, a sua alma revolucionária. Exalta-se e coloca-se em primeiro plano o que é ou parece aceitável para a burguesia.

Cabe enfatizar que a empregabilidade do método dialético está imanentemente ligada a transformação social. Pois, não se trata apenas de entender determinados problemas para contemplá-los ou empreender uma pesquisa meramente com o objetivo de se alcançar um título ou qualquer coisa do tipo, de outra forma, o exercício de apreender a realidade consiste na possibilidade de intervir sobre ela para modificá-la. Com efeito, convergimos com Souza Júnior (2015, p.144),

[...] a ciência desenvolvida por Marx no século XIX continua atual em seus termos de referência e em seus fundamentos para todos aqueles que buscam compreender a vida humana em sua essência, na raiz original, em seus alicerces. Compreensão esta fundamental à transformação do mundo humano. Para além de “interpretar”, cabe compreender e apreender para “transformar”.¹⁶

Neste sentido, tendo como pressuposto científico a necessidade de apreender o movimento da realidade, e a partir da compreensão que esse movimento se torna possível apenas por intermédio de uma investigação por princípios materialistas e a partir da lógica dialética, dialogamos com Iasi (2019, n.p.)

¹⁶ Grifos do autor.

[..] os instrumentos de análise teóricos que Marx desenvolveu, no século XIX, construíram um poderoso arcabouço teórico que permite uma mediação entre a realidade em movimento e um conjunto de saberes que se constituem numa teoria. Essa teoria, estando em movimento, ela se realimenta do movimento do real e corrige, nega, amplia, aperfeiçoa, esses conceitos num eterno movimento de aproximação da realidade e do seu movimento. Ele não é uma forma acabada, no entanto, ele tem categorias, ele tem instrumentos que permitem, seja no escopo da lógica dialética, seja no princípio materialista, seja na aplicação concreta disso no conjunto de conceitos que derivam dessa formulação teórica, uma poderosa mediação para captar o movimento do real.

O método dialético, cujas bases vieram à tona através das rigorosas investigações desenvolvidas por Karl Marx e Friedrich Engels a partir do século XIX, no qual se busca captar o movimento da realidade para transformar a sociedade de forma radical, está sempre de forma veemente posicionado politicamente e se distancia do morno e insuficiente “passo a passo” ensinado, em grande medida, nas disciplinas acadêmicas acerca das metodologias de pesquisas. Portanto, a dialética materialista, configura-se num método de investigação concreto¹⁷, isto é, que almeja apanhar as máximas determinações possíveis que formam e conformam o objeto em seu movimento.

Todavia, faz-se importante sublinhar que a investigação apresentada tem objetivos específicos, não sendo assim possível apanhar a integralidade dos elementos que engendram o objeto, portanto, foram elencadas as determinações que conseguimos apanhar dentro do diminuto período delimitado para a realização da pesquisa, bem como aquelas que julgamos essenciais para orientar os fins explicitados.

1.4 Procedimentos

De acordo com Lavoura e Martins (2018, p.235), “[...] para se colocar o método em movimento, há que se utilizar de um conjunto de procedimentos investigativos”. Desse modo, para a constituição e delimitação da nossa investigação, foi preciso estabelecer alguns procedimentos. Vaisman e Alves (2009, p.16), na apresentação do clássico *Estatuto Ontológico e Resolução Metodológica*¹⁸, fazem a seguinte indicação:

[...] produzir abstrações e expor o objeto, traçar o perfil de entificação do mesmo, ordenando o material recolhido na marcha da investigação efetiva, no corpo a corpo com o ente, não são compreendidos como atos puros ou formas a priori, mas como submissão ativa do sujeito a lógica intrínseca do objeto real.

¹⁷ Ver: O método da economia política (Introdução); In: MARX, K. Grundrisse. São Paulo: Boitempo, 2011.

¹⁸ Ver: CHASIN, J. *Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica*. São Paulo: Boitempo, 2009

(1) Levantamento de teses e dissertações:

- (a) Foram selecionadas teses e dissertações (inseridas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD) de programas de pós-graduação em educação que receberam nota máxima na última avaliação quadrienal 2017-2020 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.
- (b) O modo de identificar as teses e dissertações se constituiu na busca pelas expressões “educação” e “trabalho”, presentes de forma simultânea em pelo menos um destes campos: título, resumo e/ou palavras-chave.

(2) Leitura inicial dos escritos contemplando buscar as perspectivas teóricas reivindicadas nas teses e dissertações;

(3) Registro dos sentidos/apreensões em que a categoria trabalho surge nas teses e dissertações;

(4) Análise das possíveis implicações da relação trabalho e educação nas teses e dissertações

1.5 Justificativa

A investigação acerca da relação entre trabalho e educação não se trata de uma novidade. Parece haver, muitas vezes, uma espécie de afã no pesquisador em doura-se como portador da novidade. Para Lombardi (2010, p.23), o discurso “novidadeiro” trata-se “[...] apenas de mais um tipo de discurso isolado, localizado ou simplesmente pontual na área dos conhecimentos humanos e sociais. Esse discurso apologético do *novo* também se tornou moda na educação [...]”.

De forma desavisada, poderíamos achar que isso torna a nossa tarefa mais fácil, todavia, chamamos a atenção para a sinalização de Hegel (2001, p.37): “[...] o bem-conhecido em geral, justamente por sem bem conhecido, não é reconhecido. É o modo mais habitual de enganar-se e de enganar os outros; pressupor no conhecimento algo como já conhecido e deixa-lo tal como está.”

Dito isto, ao longo da nossa graduação, bem como nas aulas do programa de pós-graduação em educação percebemos uma separação cada vez mais evidente entre as categorias trabalho e educação. Quando as categorias não apareciam totalmente isoladas, algumas tentativas de aproximações eram realizadas, entretanto, sempre de maneira aquém do esperado,

isto é, desidratadas nas relações mais essenciais e/ou nas suas formas mais imediatistas e sempre subsumidas ao atual modo de produção.

Como evidenciamos ao longo da pesquisa, o trabalho é a categoria que marca a gênese do desenvolvimento do ser social, porém, de forma recorrente, é escanteado na academia quando o tema é educação. As formulações teóricas que legitimam essa cisão parecem ser hegemônicas na formação dos professores. O trato com o trabalho docente emerge circunscrito por sua validade prática, enquanto os sentidos ontológicos, filosóficos passam distantes.

Não há, por exemplo, no nosso programa de Pós-Graduação uma disciplina que verse especificamente acerca da relação trabalho/educação, o sentido político do trabalho, quando muito, só foi sublinhado enquanto reproduzidor da ordem vigente, ainda que seja num sentido reformista, mas nunca para além destes limites. Desse modo, obscurecem as relações de exploração, dominação, as contradições entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção, bem como, a potência emancipadora do trabalho.

É a partir de algumas destas incongruências observadas ao longo da nossa caminhada que julgamos essências para a apreensão da realidade que justificamos o tecer de nossa pesquisa, ou seja, torna-se premente apanhar como essa relação se expressa na produção teórica atual e como podemos, a partir de suas implicações, tencioná-las em outras direções. À vista disso, gostaríamos de evidenciar que possuímos à nossa disposição uma série de estudos que buscaram sublinhar a íntima relação entre trabalho e educação.

Entre estes espaços de produção destacamos o Grupo de Trabalho (GT) –Trabalho e Educação, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). O GT constitui-se pela sua profícua produção acadêmica e como um fórum de debates sobre as relações entre trabalho e educação. Apreendendo o trabalho no seu sentido ontológico e a partir de uma perspectiva histórica, o GT pauta no Brasil os principais enfrentamentos teórico-práticos contra as formas de exploração cada vez mais intensas no atual modo de produção.

Entre os grupos inseridos neste GT e que se debruçam sobre a relação entre trabalho e educação, ressaltamos:

- Núcleo de Estudos, Documentação e Dados Sobre Trabalho e Educação – NEDDATE, vinculado à Faculdade de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), criado em 1985 pelos Professores Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta;

- Núcleo de Estudos Sobre Trabalho & Educação – NETE, ligado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), coordenado pelos professores Hormindo Pereira de Souza Júnior e Pablo Luiz de Oliveira Lima;
- Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho – GEPETO, ligado à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), coordenado pelas professoras Olinda Evangelista e Eneida Oto Shiroma;
- Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Educação e Diferenciação Sociocultural – GEPEDISC, vinculado a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), coordenado pelas professoras Olga de Moraes Rodrigues von Simson e Aparecida Neri de Souza;
- Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Trabalho e Educação – GEPTE, ligado à Universidade Federal do Pará (UFPA), coordenado pelos professores Gilmar Pereira da Silva, Doriedson S. Rodrigues, Elinize Guedes Teodoro, Maria Auxiliadora Maués;
- Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional – LABOR, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), coordenado pelos professores Enéas de Araújo Arrais Neto, Elenice Gomes de Oliveira;
- Grupo These – Projetos Integrados de Pesquisa em Trabalho, História e Saúde, vinculado às Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), coordenado pelos professores Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto, Eveline Algebaile, Marise Ramos e Júlio Lima.

Entre os principais periódicos, sublinhamos:

- Revista Trabalho & Educação
- Revista Labor
- Revista Trabalho Necessário
- Germinal: marxismo e educação em debate

É reconhecendo as consolidadas investidas já existentes acerca da relação trabalho e educação, entre outras não citadas aqui, a partir de aproximações e distanciamentos, seguindo as trilhas abertas por outros pesquisadores e tentando contribuir com esse debate que empreendemos a nossa pesquisa.

Trabalho e educação

[...] *O tempo cobre o chão de verde manto,
Que já coberto foi de neve fria [...]*

Luís de Camões

2.1 Trabalho e educação: uma relação intrínseca

Tomamos de empréstimo de Luís de Camões, poeta português nascido no século XVI e que entendemos dispensar maiores apresentações, um fragmento do soneto *Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*, como epígrafe. Ele remete-nos, envolto na gracilidade de sua construção, ao permanente movimento da natureza, da vida, em outros termos, do caráter histórico no qual estamos inseridos e, por consequência, nos faz lembrar que absolutamente nada, por mais sólido que pareça, permanece sem transformações.

É a partir da verificação das constantes transformações do trabalho e da educação ao longo da história que tentamos apresentar a sua intrínseca relação. Para tanto, não poderemos nos furtar de uma análise radical, e, desta forma, faz-se necessário afirmar, como nos ensina Marx (1843-1844, p.151), que “[...] a raiz para o homem, é o próprio homem”.

Na Ideologia Alemã, obra escrita entre os últimos meses de 1845 e os meses iniciais de 1846, Marx e Engels ao direcionarem rigorosas críticas aos limites de um materialismo a-histórico, a historiografia objetiva – que apanha as condições históricas independentes da atividade – e, sobretudo, ao postulado idealista que predominava na filosofia alemã entre os jovens hegelianos¹⁹, destacam a impossibilidade de apartar a constante modificação do estado de coisas da ação humana. De modo que, o estado de coisas intrinsecamente ligado aos homens, não pode ser modificado sem que os homens o transformem.

¹⁹ Os discípulos de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), filósofo mais influente de seu tempo, dividiram-se em duas direções principais; “a de direita, a dos velhos hegelianos, e a de esquerda, a dos jovens hegelianos. Essa cisão era o reflexo da diferenciação existente no campo da burguesia alemã, onde se estava formando uma corrente conservadora e outra mais avançada. Começou uma luta encançada entre os hegelianos de direita e de esquerda, bem como dentro de cada um desses grupos.” Ver: História da Filosofia. Escrito por um grupo de historiadores do Instituto de Filosofia da Academia de Ciência da URSS, sob a direção do Prof. A. V. Shcheglov. Editorial Vitória Ltda., Rio de Janeiro: 1945. Traduzido do espanhol por David Medeiros Filho. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/tematica/livros/historia_filosofia/index.htm Acesso 06/ago/2022

Essa correspondência entre a modificação do estado de coisas e a mudança dos homens, efetiva-se em quaisquer esferas da vida tendo como ponto de partida a atividade do trabalho. De acordo Marx e Engels (1845-1846, p.33),

[...] para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos.

Sabemos, necessariamente, de maneira distinta a outros seres vivos que possuem sua existência garantida pela adaptação à realidade natural, que os seres humanos demandam produzir a sua própria existência. Desse modo, em vez de moldar-se à natureza, faz-se necessário transformá-la de forma contínua adaptando-a para si. (SAVIANI, 2013a). Essa atividade entre seres humanos e natureza em constante transformação é o que apanhamos, de modo sumário, como trabalho.

Torna-se essencial no avançar da nossa apreensão, como tão bem fizeram Marx e Engels, destacar que na medida em que os seres humanos transformam a natureza engendram novas necessidades e transformam, de forma concomitante, a si próprios, isto é, de forma mais ajustada, “agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.” (MARX, 1890, p. 255).

Os seres humanos se constituem com parte integrante da natureza não se confundindo com os demais animais pela atividade do trabalho, ou seja, na relação com a natureza e com os outros seres humanos. De forma que, ao se diferenciarem produzindo os meios necessários para a vida, se fazem humanos tornando-se capazes de se assenhorearem da natureza, transformando-a e, ao mesmo tempo, transmitindo esse legado para o gênero humano.

Ao afirmarem acerca da “[...] relação historicamente estabelecida com a natureza e que os indivíduos estabelecem uns com os outros; relação que cada geração recebe da geração passada [...]” Marx e Engels (1845-1846, p 43.), fazem menção aquilo que foi cultivado pela humanidade, isto é, o conhecimento, a técnica, os saberes, bens e valores entre as gerações, isto é, a cultura. Contudo, se é pela atividade do trabalho que os seres humanos produzem sua existência e se relacionam uns com os outros, faz-se necessário educá-los, pois, exatamente por não ser uma característica natural, nenhum ser humano nasce sabendo.

Destarte, avançamos com Saviani (2013a, p.11),

Para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura).

Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela, é ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.

No entanto, esse ser humano precisa ser localizado historicamente, pois, sobre nenhuma hipótese trata-se de alguma espécie de essência humana absoluta que paira sobre o tempo. Com efeito, é através do conjunto das relações sociais que homens e mulheres constituem a produção da vida (relações de produção) que, de forma conjunta com a capacidade de produzir (forças produtivas), estabelecem o *modo de produção*.

De acordo com o Marx (1859, p.47), “[...]o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual”. Nas trilhas dos formuladores do materialismo dialético, seguimos:

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado modo de vida desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (MARX; ENGELS, 1845-1846, p. 87)

A categoria modo de produção deve ser apreendida de forma conectada, articulada no que tange a infraestrutura e a superestrutura, cabe ressaltar que são “separadas” na exposição marxiana²⁰ apenas para fins pedagógicos. Gramsci (1978, p.52), neste sentido, afirma a “necessária reciprocidade entre estrutura e superestrutura, reciprocidade que é precisamente o processo dialético do real”.

Sendo assim, na busca por essa correspondência entre trabalho e educação, converte-se como fundamental, a fim de revelarmos a relação intrínseca entre estas categorias, apanharmos os seus nexos a partir do movimento da história.

2.2 Trabalho e educação: uma abordagem histórica

É fundamental para evidenciar a intrínseca relação entre trabalho e educação que façamos uma abordagem histórica, desse modo, revelando a compatibilidade existente entre

²⁰ Ver: Marx em *Contribuição à crítica da economia política*. Prefácio. (1857/59)

estas categorias que prescindem de apreensões que busquem compreendê-las de forma isolada. Ou seja, apreensões que, ignorando as incontáveis mediações que uma categoria exerce sobre a outra, permitem apenas um entendimento parcial sobre o movimento real da sociedade ao longo da história.

Parece-nos bastante pertinente a apreensão de Frigotto (2010), ratificando que os seres humanos criam e recriam a sua existência face à ação consciente do trabalho, possibilitando assim a produção da integralidade das dimensões da vida, ou seja, o trabalho não pode está circunscrito simplesmente à atividade laboral ou apenas ao emprego.

Frigotto (2010) de forma atenta destaca que o trabalho, numa perspectiva ontológica ou ontocriativa, não pode ser confundido nas formas históricas que assume, tais como a servidão, a forma escrava ou assalariada, pois com o avanço da sociedade capitalista, a categoria trabalho foi compelida à forma histórica na qual ela se apresenta, isto é, tão somente como atividade produtiva subordinada aos ditames do atual modo de produção. Não por acaso, no essencial texto *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, Engels (1876, p.421) vai afirmar que o trabalho “[...] é a condição básica e fundamental de toda a vida humana”.

Na busca por uma compreensão histórica, seguimos com Engels, (1876), na afirmação que é a ação do trabalho que possibilita a espécie humana desenvolver-se, de tal modo, dissemina-se pelo conjunto das partes habitáveis do planeta e através da interação física e das funções cognitivas capacita-se para realizar atividades cada vez mais complexas. O conjunto de ações para o trabalho vai se sofisticando, paulatinamente, ao longo da história, bem como, simultaneamente, a própria espécie humana.

Estima-se que acerca de quarenta mil anos surgiram os primários grupos de humanos no planeta e, por volta de trinta mil anos, mantiveram-se em estágios que antecederam o que convencionou-se designar por civilização. Esses primeiros grupos formavam “comunidades primitivas”, não existia propriedade privada, distinções sociais e as atividades laborais pertenciam a todos os integrantes da comunidade. (NETTO, BRAZ, 2007)

Com efeito, permanecia apenas a divisão sexual do trabalho: homens, comumente, se ocupavam com a caça e as mulheres dedicavam-se a coleta e a preparação da alimentação. Os locais de abrigo eram extremamente precários, a alimentação bastante limitada, proveniente da caça e coleta de vegetais, prevalecendo a condição nômade. Desse modo, tornou-se possível apenas através do desenvolvimento do trabalho e, por conseguinte, dos seus instrumentos, aperfeiçoar, vagarosamente, as condições de sobrevivência. (NETTO, BRAZ, 2007)

Nesta fase, jovens e crianças estavam sempre presentes nas atividades relacionadas ao trabalho e aprendiam as atividades laborais de forma natural, inserindo-se conjuntamente entre essas funções, sendo assim, inexistia uma atenção bem definida com o aprendizado deste grupo. De acordo com Ponce (2010, p. 19), “[...] a educação na comunidade primitiva era uma função espontânea da comunidade em conjunto, da mesma forma que a linguagem e a moral”. Ponce (2010), alerta-nos que esta era uma especificidade das comunidades primitivas que vai perdendo a sua funcionalidade.

Nas comunidades primitivas, ainda que nas suas expressões menos complexas, ocorriam certas distinções com o trabalho. Elas se revelavam a partir do sexo, da faixa etária e por um conjunto de razões, ao longo do tempo, determinados tipos de trabalho vão se apartando. As formas sociais vão se distanciando do trabalho material e, desta maneira, vai emergindo um grupo de indivíduos desobrigados do trabalho material.

De acordo com Ponce (2010), a sociedade vai se dividindo entre “administradores” e “executores”, ou seja, pode-se evidenciar através de contornos mais definidos uma cisão entre classes. Marx e Engels sublinham que “a divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e [trabalho] espiritual.” (1845-1846, p. 35)

Face às transformações geradas pelo trabalho, com o desenvolvimento da técnica, tornou-se possível ampliar a produção e, deste modo, produzir mais do que o necessário para o grupo produtor. É através da produção de excedentes que se torna possível a troca entre diferentes grupos. Conforme Saviani (2007, p. 155), “[...] o desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas”, destarte, não é mais uma condição necessária que todos trabalhem para garantir a manutenção da existência num determinado grupo.

A incumbência das funções administrativas logra-se de forma hereditária, as famílias que exercem essas funções também se apropriam privadamente das propriedades e os interesses comuns vão se bifurcando. O processo educativo que se constituía de forma unitária vai se dividindo, as desigualdades entre “organizadores” e “executores” se expressam também em formas de educação distintas. (PONCE, 2010). De modo que, os sujeitos que se despojaram dos trabalhos manuais, movem-se agora no sentido de assegurar o monopólio acerca do conhecimento, centralizando seus saberes com o objetivo de se manter enquanto grupo dirigente.

Faz-se necessário destacar que a produção nas sociedades primitivas se destinava para abranger o consumo, sendo assim, os produtos não carregavam consigo valor de troca, mas sim, tão somente, valor de uso, isto é, aquilo o que se produzia, bem como a propriedade, pertenciam a comunidade. Apenas através do desenvolvimento do trabalho e, por conseguinte, com a geração de excedentes a produção vai ganhando características mercantis. À vista disso, é possível evidenciar o entrelaçamento entre divisão social do trabalho e a separação entre classes e, conforme exposto, a emergência de educações distintas que reproduziam e conservavam um determinado tecido social.

Na antiguidade, com a instituição da propriedade privada, de forma oposta ao predominante nas comunidades primitivas, expressam-se novas circunstâncias. Se a apropriação privada da terra na qual os seres humanos produziam de forma coletiva permitiu aos proprietários sobreviverem do trabalho de outras pessoas, isto é, do trabalho daqueles que não possuíam nem propriedade nem os instrumentos necessários para produzir, de outro modo, para os não-proprietários ficava a tarefa, a partir do seu trabalho, de produzir o necessário para si e para os possuidores da terra, manifestados, agora, na figura do “senhor”. Acompanhando Saviani (2007, p. 155):

Na Antiguidade, tanto grega como romana, configura-se esse fenômeno que contrapõe, de um lado, uma aristocracia que detém a propriedade privada da terra; e, de outro lado, os escravos. Daí a caracterização do modo de produção antigo como modo de produção escravista. O trabalho é realizado predominantemente pelos escravos.

Com uma cisão entre classes, a partir de interesses antagônicos, há o deslocamento do movimento da educação que, até então, se relacionava de forma plena como o processo de trabalho. Segue Saviani: (2007, p. 155)

A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.

Diante outros contornos para produzir e reproduzir a vida que se expressam em uma nova organização social, faz-se necessário novas concepções acerca do processo educativo. Vale sublinhar, a partir desta fase da produção da vida, que, concomitante aos antagonismos de interesses que marcam de forma profunda essas novas relações, é essencial para as classes

dominantes impor a sua visão de mundo para as classes dominadas, legitimando assim a sua dominação e, por conseguinte, as desigualdades como naturais. (PONCE, 2010)

Com a separação entre trabalho e educação desenvolve-se uma configuração particular de educação em oposição a forma educativa que se constituía a partir do processo produtivo. Reservadas para os homens livres, as atividades intelectuais, artísticas, relacionadas com exercícios físicos e/ou de caráter militar, vão dar origem à escola²¹, que, face seu caráter específico, passa a ser relacionada de forma direta com o processo educativo (SAVIANI, 2007).

Saviani (2007, p. 156) ressalta que “[...] desde a Antiguidade a escola foi-se depurando, complexificando, alargando-se até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação.

A longa travessia da propriedade comum para a privada ocorre entre povos e territórios diversos de forma gradativa, entretanto, não num ritmo eufônico, mas ao contrário, de forma estridente aprofundando a sociedade em grupos cada vez mais desarmoniosos. Destaca-se, nesta passagem, a inter-relação entre trabalho e educação, obviamente, guiada por variadas mediações derivadas da ação humana, porém, não de forma instantânea, mas cadenciada pelo movimento da história.

Na Idade Média, período marcado pela ascensão do modo de produção feudal em detrimento do escravismo, conformou-se o trabalho servil. Uma das características desta fase é a condição de predomínio do sistema religioso na sociedade, diferentemente do mundo antigo no qual destacava-se a influência da razão.

A seguir com Saviani (2007 p.157), “[...] diferentemente da educação ateniense e espartana, assim como da romana, em que o Estado desempenhava papel importante, na Idade Média as escolas trarão fortemente a marca da Igreja católica”. De acordo com Manacorda (2002, p.111):

No que ocorre particularmente ao campo da instrução, verificam-se dois processos paralelos: o gradual desaparecimento da escola clássica e a formação da escola cristã, na sua dupla forma de escola episcopal (do clero secular) nas cidades, e da escola cenobítica (do clero regular) nos campos. Mas, não obstante as exceções, o nível

²¹ “A palavra escola deriva do grego *σχολείο* e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre”. Ver: SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Disponível nas referências.

cultural é muito baixo quer entre os bárbaros, quer entre os homens da Igreja, quer entre os representantes do Império.

À primeira vista, a leitura apenas da passagem acima, de forma desavisada, sem as devidas mediações e desprovida da dialética materialista, pode permitir que se atribua de forma isolada, sobretudo no período que convencionou-se designar de Alta Idade Média, isto é, aproximadamente entre os séculos V e X, o “baixo nível cultural” a cargo da influência da religião no processo educativo.

Há que se considerar de maneira contraditória e entrelaçada as dinâmicas, as condições e as formas do desenvolvimento produtivo, bem como, o poder econômico e político que a Igreja exercia naquela estrutura social. Conforme Ponce (2010, p.87):

Em uma época em que a agricultura era rudimentar, em que a técnica se mostrava atrasada, e a segurança da vida se havia tornado pouco menos do que impossível, os monastérios se converteram, por causa das suas riquezas, em instituições de empréstimo e em poderosos centros de crédito rural (PONCE, 2010, 87).

O poder que a Igreja constituiu ao longo deste período expressava-se em múltiplas esferas, inclusive no controle da forma e do conteúdo da educação ofertada.

No período Carolíngio, compreendido entre os séculos IX e X, deu-se a organização, criada pelos monarcas, da escola de palácio com o fim de formar quadros para o governo e para administração régia, assim como, o incentivo às escolas monacais que objetivavam – inicialmente – formar monges e professores próprios da classe eclesiástica em modelo de internato. Contudo, a partir do século X, com o movimento reformador da Igreja os monges, para além das meditações religiosas, também se lançavam à cópia de escritos antigos e aos debates teológicos. (PEREIRA, 2012)

Neste sentido, em diferentes ordens, “entre o trabalho manual, intelectual e oração”²² há aproximações com expressões de pensamentos mais desenvolvidos da Antiguidade. Entre estes, destaca-se o pensamento aristotélico que recuperava, por exemplo, elementos da física, da astronomia, que, em movimento com outros fatores, expressava o avanço técnico nas formas de produção.

As aproximações com elementos da racionalidade, a busca pela lógica (ainda que embebidos pelos valores religiosos), a emergência das questões filosóficas e o método

²² Ver: ULMANN, R.A. *A universidade medieval*. 2.ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2000.

escolástico, são alguns elementos que merecem destaque na concepção de educação vigente neste período.

Porém, esse movimento estava longe de ser hegemônico entre os segmentos dominantes, pois, não se encontrava no cerne das preocupações dos senhores feudais as questões relacionadas com a educação, com a transmissão da cultura ou com qualquer tipo de instrução mais sistematizada. De acordo com Ponce (2010), os senhores feudais concentravam-se em ampliar suas posses, seus bens, através da pilhagem e por intermédio do uso da violência. A maioria desertava dos monastérios e seguia uma educação cavalheiresca não ofertada pelas escolas religiosas.

No período medieval, a centralidade da economia se encontrava no campo, prevalecendo, desta forma, as atividades agrícolas. As cidades não possuíam funções de destaque neste movimento e se relacionavam, com pouco protagonismo, a partir do fornecimento de instrumentos primários feitos de forma artesanal para auxiliar no trabalho agrícola.

Todavia, é, necessariamente, com desenvolvimento das forças de produção no campo e, por consequência, a partir da ampliação dos excedentes e a necessidade cada vez mais intensa de bens artesanais produzidos na cidade que as relações de comércio vão se potencializando. Seguindo com Saviani, (2007, pág. 158):

Produzia-se para atender às necessidades de consumo, e só residualmente, na medida em que a produção excedesse em certo grau as necessidades de consumo, podia ocorrer algum tipo de troca. Mas o avanço das forças produtivas, ainda sob as relações feudais, intensificou o desenvolvimento da economia medieval, provocando a geração sistemática de excedentes e ativando o comércio.

Até o século X as cidades se conformavam em pequenas vilas paupérrimas, eram habitadas, grande medida, por artesãos e suas famílias que trabalhavam para o proprietário do feudo. Contudo, a partir do desenvolvimento do comércio, passa a ser lucrativo para o senhor feudal conceder que artesãos expandam suas atividades para terceiros, sendo assim, essas cidades vão se constituindo, gradativamente, em núcleos cada vez maiores de comércio nos quais os produtos passam a ser trocados pelos seus produtores (PONCE, 2010).

No debate sobre a transição do modo de produção feudal para o capitalismo, isto é, se prevalecem como determinantes fatores externos (desenvolvimento do comércio) ou internos

(transformações nas relações sociais de propriedade), Wood (2022, p. 497-498) destaca que historiadores com Maurice Dobb e R.H. Hilton evidenciam

[...] como a dissolução do feudalismo ocidental e a transição para o capitalismo não ocorreu a partir da expansão do comércio, da urbanização ou do aumento da monetarização da economia.

O feudalismo – um sistema constituído por uma relação entre camponeses sob posse dos meios de subsistência e senhores cuja autorreprodução dependia da extração de excedente por coerção – era, eles argumentaram, compatível com um considerável nível de urbanização, enquanto o comércio era um recurso essencial do sistema.

De modo que, ajudando-nos com Wood (2022, p. 498),

[...] mesmo a difusão de rendas em dinheiro, ao invés de rendas em produto ou prestações de serviço, não mudou fundamentalmente a lógica do feudalismo. Ao invés disso, o fator crítico para provocar a transição foi as relações sociais de propriedade e a luta de classes entre senhores e camponeses.

Nesse movimento, os habitantes dos burgos começam a lucrar de forma sistemática, a produção de excedentes no campo “deságua” nas cidades, inicia-se então acirrados embates acerca das cobranças de tributos entre o senhor feudal e a classe surgida a partir da expansão das relações comerciais, ou seja, a burguesia. Esta vai ganhando contornos cada vez mais definidos e influenciando na dinâmica social.

A burguesia ainda sem poder político, a fim de avolumar seus negócios, precisava da ampliação dos mercados e, para tanto, forjou relações com a nobreza, bem como, com a Igreja. A partir do renascimento cultural e urbano, com a constituição das monarquias nacionais, há uma interação entre burgueses e nobres que vai se expressando, por contradição, em múltiplas vantagens. Um novo cenário econômico, social e político, movido pela transformação das relações de propriedade e através da luta de classes vai se configurando.

O modo de produção característico na Idade Média, pouco a pouco, vai se deteriorando, evidenciando-se enquanto incapaz de contemplar as demandas de uma novo modelo de produção marcado pela necessidade de acumulação que, por conseguinte, gera outras formas organizativas e diferentes arranjos sociais.

De acordo com Andery *et all* (1999), na passagem do modo de produção feudal para o capitalismo, transformou-se como símbolo de riqueza o dinheiro em detrimento da terra, mas enfatizam que essa passagem aconteceu de forma bastante lenta e gradual e com distintas particularidades em diferentes países.

É importante, neste momento, evidenciarmos o apontamento formulado por Marx e Engels (1845-1846, p.40), acerca da história:

[...]quanto mais no curso desse desenvolvimento se expandem os círculos singulares que atuam uns sobre os outros, quanto mais o isolamento primitivo das nacionalidades singulares é destruído pelo modo de produção desenvolvido, pelo intercâmbio e pela divisão do trabalho surgida de forma natural entre as diferentes nações, tanto mais a história torna-se história mundial [...]

Desse modo, não se trata de movimentos bruscos ou lineares, tampouco especular sobre princípios teleológicos, Frigotto (2001, p.80) afirma que “[...] é um processo onde traços e modos de produção precedentes vão sendo tragados paulatinamente até que o modo de produção capitalista seja dominante”. Por isso destacamos a essencialidade de apanhar a história e, por conseguinte, suas diversas dinâmicas a fim de sublinhar de forma cada vez mais evidente a intrínseca relação entre trabalho e educação.

Dito isso, a partir da expansão das necessidades do comércio, com a formação das monarquias nacionais e o empreendimento das grandes navegações, ou seja, a partir de uma nova dinâmica social, os conjuntos de corporações de artesãos existentes nas cidades vão se tornando cada vez mais obsoletos, necessitando assim profundas mudanças e reorganizações das formas de produção para atender as novas demandas.

Portanto, o trabalho didático relacionado ao trabalho artesanal vai, pouco a pouco, inclinando-se para o desuso por não atender as novas necessidades. Alves (2005) afirma que durante o período feudal o ato educativo foi, de forma majoritária, uma relação entre educador e educando, isto é, a educação de um jovem se constituía de forma individualizada entre ele e o seu preceptor. Antes do período moderno, a educação sistemática, bem como a grande maioria das atividades, possuía natureza artesanal.

O declínio do mundo medieval, no qual prevalecia concepções místicas acerca da realidade, deu-se a partir da elevação de novas formas de produção da vida e, desta maneira, trouxe consigo a prevalência de percepções que vão se constituindo enquanto dominantes. O teocentrismo vai perdendo espaço na medida em que vai se consolidando uma perspectiva antropocêntrica, ou seja, a partir deste momento, é possível que os homens conheçam e intervenham, de forma racional, na realidade. Neste sentido, a reivindicação da ciência evidencia-se como essencial no desenrolar deste processo, nos embates com as velhas formas, bem como a partir da necessidade de ampliação da produção.

Com o desenvolvimento técnico e, por consequência, com a emergência da Revolução Industrial – de maneira diferente das corporações de artesãos – não ocorria necessidade de uma qualificação profissional específica, duradoura, não era preciso longos anos de aperfeiçoamento para que o trabalhador se apropriasse da atividade. A inserção das máquinas de forma sistematizada na produção foi determinante para reestruturação das relações sociais e para a reconhecimento dos conhecimentos científicos. De acordo com Saviani (2007, p.159):

À dominância da indústria no âmbito da produção corresponde a dominância da cidade na estrutura social. Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica.

Se por um lado, a inserção das máquinas nas formas de produção da vida, gradativamente, vai pondo fim às necessidades mais específicas de qualificação, por outro, impõe determinados níveis de formação geral. A partir da necessidade de apreensão dos códigos para interagir com o processo de produção, os sistemas nacionais de ensino vão se formando, a escola passa a ter como tarefa central promover aos indivíduos a inserção no modo de produzir a vida na modernidade. Desse modo, continuando com Saviani (2007, p.159), “[...] à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação.”

As intensas transformações nos padrões de produzir a vida na modernidade, impactaram nas formas nas quais se concebia a educação, seja o tipo de educação para a classe dominante, bem como a educação que seria ofertada para segmentos populares. A partir deste movimento, faz-se importante notar diferentes pontos de vistas sobre educação que vão ganhando destaque neste período.

A perspectiva que a escola deveria centralizar a sua forma organizativa nas artes foi defendida por Comenius (1592-1670). Há uma correspondência, naquele período, com a atividade dos artesãos desenvolvida nas manufaturas, Comenius reivindica, na *Didáctica Magna* (1649), a divisão do trabalho didático de forma similar à manufatura, visando assim o controle de um conjunto de atividades a partir de um planejamento prévio.

A ampliação da educação carecia da redução dos custos, para tanto, Comenius formulou o “manual didático”, um aparato que primava pela possibilidade de autossuficiência da organização do trabalho educacional, essa abreviação contribuiu para a redução dos custos

públicos com a educação. Com o “manual didático” elevam-se as possibilidades de transmissão do conhecimento através do homem médio em detrimento dos serviços dos preceptores, agora é possível “ensinar tudo a todos”, desse modo, Comenius propicia os primeiros rascunhos que vão dar forma a escola moderna. (ALVES, 2005).

Pensador da modernidade que também evidencia-se em virtude das suas elaborações sobre educação é o “pai do liberalismo”, Jonh Locke (1632-1704). Acerca das suas formulações no que se refere a educação para as elites, o inglês recomenda a essencialidade da apropriação de determinados hábitos para a constituição dos nobres, dispensando a utilização da violência neste processo.

Entretanto, esta perspectiva alterava o seu curso quando o assunto estava relacionado a educação das classes populares. Para Locke, deveriam ser construídas escolas operárias em distintas localidades, crianças e adolescentes compelidos a frequentarem, porém, o açoite era a indicação nos casos de inadequações às regras instituídas.²³

Condorcet (1743-1794), defende que o acesso à instrução é um direito, portanto deve ser proporcionada para todos. De acordo com Condorcet (2010, p. 22), a instrução²⁴ pública necessita “[...] assegurar a cada um a oportunidade de aperfeiçoar seu engenho, de tornar-se capaz para as funções sociais às quais tem o direito de ser convocado, [...] e tornar real a igualdade política reconhecida pela lei”.

Seguindo o referido autor, que infelizmente não conseguiu vivenciar os desfechos da Revolução Francesa, à necessidade de instrução possui um duplo caráter, sendo, primeiro, político, “[...] porque se um povo é soberano ele pode, por falta de conhecimentos, se tornar seu próprio tirano”; segundo, filosófico, “[...] porque aquele que ignora está sempre num estado de dependência; alienado que está à opinião difundida e à espontaneidade de suas próprias paixões, ele não é jamais o autor de suas decisões. Não há liberdade sem autonomia da razão” (SAVIANI, 2013b *apud* KINTZLER, 1989). Para Saviani (2013b, p.121), é em Condorcet, principalmente nas ideias expressas nas *Cinco memórias sobre a instrução pública*, publicadas

²³ Para aproximações com as ideias de Locke, ver: LOCKE, John. *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal, 1986 e LOCKE, John. *Ensaio Político*. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [Trad. Eunice Ostrensky].

²⁴ Condorcet faz alusão sempre ao termo instrução. De acordo Saviani, 2013 *apud* Coutel, 1989, para o Marquês, “[...] o conceito hoje generalizado de “educação nacional” seria incoerente em razão do sentido amplo e aberto do termo ‘educação’[...]”, desse modo, preferia a denominação “instrução pública”. Ver: História das ideias pedagógicas no Brasil - disponível nas referências.

em 1791, que “[...] encontramos a expressão mais elaborada da íntima relação entre Estado e escola na perspectiva liberal”.

O tema da instrução popular, ainda que de forma diferente das manifestações de Condorcet, ocupava também as preocupações de Adam Smith (1723-1790). Na obra “A riqueza das nações”, publicada pela primeira vez em Londres no ano de 1776, Smith nos diz que “o homem que passa a vida a executar algumas operações simples, [...], ou quase não tem ocasião de exercitar sua capacidade intelectual [...], perde naturalmente [...] o hábito desse exercício e torna-se geralmente tão estúpido e ignorante quanto é possível conceber-se numa criatura humana”. (SMITH, 1913, apud ALVES, 2005, p.75).

Todavia, os recursos necessários para a implementação e manutenção de um serviço de ensino, para Smith, poderiam incidir de forma negativa na produção da riqueza social, à vista disso, manifestava-se de forma contrária à gratuidade do ensino e, por conseguinte, da ampliação da escola, defendendo assim apenas uma participação diminuta do Estado neste processo.

A partir das expressões acerca da educação entre expoentes da modernidade, pode-se certificar, face contradições e conflitos, o lento, conturbado e parcial processo de universalização da educação na sociedade capitalista, entretanto, a apreensão histórica da relação entre trabalho e educação, ainda que de forma breve, permite-nos, também, verificar que, mesmo em períodos mais distintos, na ausência de um aparelho com fins específicos como a escola a educação necessária para produzir e reproduzir a vida jamais deixou de ocorrer.

Nesta direção, afirma-nos Saviani (2007, p.154), “[...] a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo.” Mesmo com o deslocamento da educação que se relacionava de forma integral com o processo de trabalho, ou seja, a partir da constituição da propriedade privada e, por conseguinte, com cisão entre classes, qualquer análise que tente apreender a educação apartada de suas mediações históricas inter-relacionadas com o trabalho, se constituirá apenas como um rascunho incapaz de apanhar as determinações mais essenciais. De acordo com Bizerra e Barbosa (2021, p. 64) a educação, num sentido estrito,

[...] origina-se a partir das necessidades produzidas pelas sociedades de classes, cujas relações de produção repousam sob a base da propriedade privada dos meios de produção fundamentais, tornando o processo de apropriação das objetivações humanas perpassado pelos antagonismos sociais que se repõem a cada época e se expressam, politicamente falando, nas lutas de classe. Desde que entra em cena a

sociedade de classes, experimenta-se, em todas as latitudes, uma complexa divisão social do trabalho que repercute também na esfera da educação, alterando sua constituição inicial.

Aproximando-se do movimento e, de forma decorrente, dos nexos contraditórios da história, constata-se que as formas através das quais a humanidade produz e reproduz a sua existência exercem de maneira concreta influência sobre os processos educativos. Convergindo com Ciavatta (2019, p.139), “[...] a educação faz parte do mundo do trabalho na medida em que participa do conhecimento gerado pelos processos de transformação da natureza e da sociedade”, portanto, é possível verificar uma relação intrínseca e uma identidade histórica entre trabalho e educação.

Afirma-nos Machado (2015, p. 129):

Trabalho e Educação não são dois objetos do pensamento que possam ser classificados, a rigor, como elementos ou noções simples. Um já contém o outro antes mesmo de colocados em associação. O Trabalho ao ir ao encontro da Educação já traz Educação dentro dele e vice-versa: a Educação ao ir ao encontro do Trabalho também já leva o Trabalho dentro de si.

Todavia, é necessário apreender e analisar as complexas mediações entre as categorias que vão se forjando dialeticamente para que não façamos aproximações mecânicas, tampouco possamos desprezar as distintas e ininterruptas transformações ocorridas ao longo da história, desta forma, impossibilitando uma análise ajustada sobre o nosso objeto.

2.3 Trabalho e educação: uma aproximação política

De forma corrente ouvimos entre o senso comum e mesmo na academia a ideia que a educação não deveria se fundir com a política. Não é difícil encontrar – pelo menos quem afirme – não se interessar pelo tema e negue qualquer aproximação com questões políticas. Mas será que em algum momento da história, trabalho, educação e política já estiveram dissociados? Qual será a concepção predominante de política que permeia essas afirmações? Essa seção visa, ainda que de forma bastante sucinta, estabelecer uma abordagem política entre trabalho e educação.

A prática política que se pode observar na contemporaneidade é resultado de um longo processo histórico e, desse modo, sempre se encontrará aberta e em constante movimento. Essa dinâmica não pode ser compreendida apartada da atividade social, assim, engloba o trabalho e a educação. Parece-nos um equívoco de forma apressada reduzir a política ao campo da institucionalidade.

Quando pensamos no surgimento da política fazemos referência a Grécia Antiga, não necessariamente pelo que foi a política neste período, mas sim pelo que representou. As experiências atenienses, os calorosos debates no espaço público, nos remetem ao surgimento da democracia. Faz-se necessário não afastar de vista que a sociedade grega estava alicerçada pelo trabalho escravo e tinha em Esparta uma espécie de ponto adverso ao que se configurava em Atenas, assim sendo, a democracia grega tem muitos pontos controversos.

A expressão “política” é forjada através da prática social desenvolvida pelos indivíduos a partir da “cidade-Estado”, isso é, da *pólis* grega. De modo diferente de outras regiões, como Pérsia ou Egito – nas quais a prática política estava circunscrita ao governante – na Grécia a política estava também condicionada ao movimento da vida social; a reportação à cidade, a construção do coletivo, da cidadania, a constituição das leis – ainda que excluindo a participação de muitos grupos.

Por mais parcial que tenha sido, a experiência grega possibilitou a presença política no cotidiano dos indivíduos movendo-se para além do ambiente restrito a prática de governo. Tornou-se possível apanhar a política como parte integrante da vida individual que reflete e se amplia para a dimensão coletiva.

A atividade política constituiu-se assim como um meio pedagógico, espécie de ética que transitava, em alguma medida, no ambiente público. Não esqueçamos que a transformação de homens em cidadãos passava pela *Paideia*. Desse modo, o desenrolar dos debates, o discurso voltado para persuadir, a resolução dos conflitos a partir de exposições públicas forjaram os contornos que ampliaram a especificidade da política do governante para a cidade.

Essa dinâmica, obviamente, não foi linear ao longo da história, de outro modo, avançava e recuava de acordo com as condições de desenvolvimento específico em cada período nas mais distintas localidades. Se as formas através das quais homens e mulheres produzem e reproduzem os meios necessários para a sua existência se transformam, mudam contraditoriamente ao longo do tempo, por conseguinte, se modificam também as formas de educação, bem como os meios de intervenção política. Todavia, existem pontos de interseção sobre estas esferas.

Ainda na Antiguidade, a violenta atuação expansionista do Império Romano, constituída pela dominação entre conquistadores e conquistados deslocou a atuação política de muitos segmentos para as margens do Estado, nesta lacuna emergiram práticas religiosas que foram ganhando sentidos políticos na medida em que objetivos imediatos se entrelaçavam com

interesses públicos. Não por acaso, séculos mais tarde, o cristianismo deixa a marginalidade e constitui-se enquanto religião oficial do Império.

O período medieval, isto é, aproximadamente entre o século V e XV na Europa Ocidental, foi marcado por uma espécie de dualidade política, entre o poder da nobreza e o poder da Igreja. Conformava-se, no primeiro, a política forjada a partir da força, no segundo, a ação política marcada pelo convencimento, havendo uma íntima relação entre as duas dimensões.

A partir do conjunto de transformações sociais e da necessidade de acumulação de capitais, na emergência do modo de produção capitalista, exigia-se a constituição de uma nova forma de Estado, a um tempo que fosse capaz de coagir e convencer. Neste interim vão se delineando os contornos dos Estados Modernos com atribuições políticas específicas.

O governo possui a agência da política no Estado Moderno, assim, subordina-se a dinâmica do Estado em todas as suas especificidades, mas a dinâmica do Estado não subordina-se ao governo. De outro modo, o governo depende do Estado para fazer política, entretanto, o poder político do estado dar-se pela prática política do governo.

Entretanto, a viabilidade política do governo está associado e depende da capacidade deste mesmo governo afirmar-se enquanto protagonista. Vale a pena ressaltar que “o Príncipe”²⁵ não é mocinho nem vilão, são as virtudes através das quais executa o poder político – em suas diferentes formas – que o torna eficaz.

Até a então, a discussão política estava concentrada na relação entre governo e Estado, são Marx e Engels que apontam com ênfase o cerne da questão política voltado para a luta de classes. Faz-se importante lembrar que Marx e Engels, a partir de seus assertivos estudos, vão demonstrar como o Estado expressa e conforma os interesses de uma determinada classe.

Neste sentido, a classe emergente neste período, ou seja, a burguesia, vai se constituindo com a intensificação do comércio, com desenvolvimento da indústria e a partir da divisão social do trabalho. A acumulação proveniente destes movimentos eleva a burguesia enquanto classe dominante que assegura através da apropriação do Estado a sua legitimidade política. No diálogo com Marx e Engels (2007, p. 75),

A burguesia, por ser uma classe, não mais um estamento, é forçada a organizar-se nacionalmente, e não mais localmente, e a dar a seu interesse médio uma forma geral.

25 - Ver: MAQUIAVEL, Nicolau. O príncipe. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2010.

Por meio da emancipação da propriedade privada em relação à comunidade, o Estado se tornou uma existência particular ao lado e fora da sociedade civil; mas esse Estado não é nada mais do que a forma de organização que os burgueses se dão necessariamente, tanto no exterior como no interior, para a garantia recíproca de sua propriedade e de seus interesses.

A burguesia como classe dominante utiliza-se da política em todas as suas dimensões para garantir a manutenção de seus interesses que perpassam pela manutenção da organização do atual modo de produzir a vida, isto é, das atuais formas de trabalho na sociedade vigente.

Se trabalho e educação possuem uma relação intrínseca ao longo da história, como apontado na seção anterior, a educação, sobretudo a partir da divisão de classes, esteve marcada por uma abordagem política. É neste sentido que Ponce (1998, p.36) vai elencar como finalidades essenciais da educação imposta pelas classes proprietárias três proposições:

- 1 - “destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga”;
- 2 - “consolidar e ampliar a sua própria situação de classe dominante”;
- 3 - “prevenir uma possível rebelião das classes dominadas”;

Embora a educação ao longo de tempo tenha sido (e continua sendo) mobilizada politicamente, as duas esferas apesar de determinada relação, guardam características distintas. De acordo com Saviani (2012, p.82)

É pressuposto de toda e qualquer relação educativa que o educador está a serviço dos interesses do educando. Nenhuma prática educativa pode instaurar-se sem esse suposto.

Em se tratando de política, ocorre o inverso. A mais superficial das análises põe em evidência que a relação política se trava, fundamentalmente, entre antagônicos. No jogo político defrontam-se interesses e perspectivas mutuamente excludentes. Por isso em política o objetivo é vencer e não convencer.

Podemos observar de maneira sistemática esse movimento de diferentes formas, aconteçam pelas mudanças de currículo, por intermédio das reformas e implementações de políticas públicas voltadas para o campo educacional que não dialogam com o interesse dos educandos, e/ou através das tendências pedagógicas que hegemonizam a formação de professores na contemporaneidade. Nesta direção, aponta Duarte (2008, p.12)

Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos

Apanhando as últimas décadas para verificar esse movimento não nos faltam exemplos nos mais distintos planos. São inúmeras as ações políticas que caminham nesta direção: do Relatório para a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, o famigerado Relatório Delors na década de 1990, até a recente tentativa de Reforma do Ensino Médio no Brasil (2017).

“Coincidentemente” essas ações políticas se desdobram num período no qual se intensifica, a partir do desenvolvimento desigual do sistema capitalista, um processo de acumulação flexível e, por conseguinte, de precarização do trabalho. (ANTUNES; 1995; DRUCK, 2011; VASSAPOLLO, 2013). No diálogo com Harvey (1992, p.140), a acumulação flexível “[...] caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional”.

Vale a pena ressaltar, como afirma o próprio Harvey (1992), que a acumulação flexível é uma forma própria do modo capitalista que, entre outras coisas, forja-se na exploração do trabalho vivo na esfera da produção. Portanto, tão equivocado como apanhar a reprodução do desenvolvimento capitalista sem observar suas mudanças é compreender que estas mudanças estão para além do atual modo produtivo.

Entre os principais impactos desse movimento em escala ampliada, destacamos a corrosão do trabalho organizado, o desemprego estrutural, o enfraquecimento da ação sindical e a intensificação do individualismo num ambiente de concorrência entre os trabalhadores. De acordo com Saviani (2012, p. 89), “[...] as sociedades de classe se caracterizam pelo primado da política, o que determina a subordinação real da educação à prática política”. Sendo assim, a educação precisa preparar o indivíduo para inserir-se neste contexto, ou seja, a política alicerçando uma relação de dominação por dentro da esfera educativa aparece historicamente associada as relações de trabalho vigentes em sociedades marcadas pela cisão entre classes.

À vista disso, para tentar dialogar com as afirmações que negam as aproximações políticas na esfera educativa, em grande medida, faz-se necessário recorrer aos escritos de Gramsci. O autor italiano, aprisionado pela ditadura fascista na Itália, vai apresentar uma distinção entre a “pequena política” e a “grande política”. Seus escritos vão desenvolver a concepção que a “pequena política” está relacionada a manutenção e/ou a legitimação das conexões de poder entre dirigentes e dirigidos, esta prática estaria ligada a política cotidiana, das intrigas, dos jogos que se dão no interior dos palácios, apresentando-se sempre de forma

parcial e por dentro de uma estrutura determinada, sendo proveniente da disputa de frações de uma mesma classe.

Com visto, aqueles que negam a existência ou mesmo se esquivam dos embates políticos por dentro da esfera da educação, possivelmente, apanham o conceito de “pequena política” como a única forma imaginável de política. Assim, tentam não estabelecer conexões com essa prática, entretanto, de forma concomitante e por contradição, acabam por legitimar a “pequena política”. Ao tempo, não verificam que esta posição estreita conformou-se, grosso modo, não somente, mas também por um processo educativo que foi permeado por uma prática política determinada. Sendo assim, a reivindicação de um posicionamento apolítico expressa as marcas de uma ação política.

Para Gramsci a “grande política” possui outras características, ancora-se, sobretudo, na materialização através dos avanços progressivos na busca por uma unidade político-ideológica das classes subalternas, ampliando e ao mesmo tempo revelando interesses e necessidades que vão além dos seus limites mais imediatos. É esse movimento que Gramsci vai chamar de “catarse”, de outra forma, “[...] a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 2013, p. 314).

Todavia, por mais que a dimensão política seja instrumentalizada a partir dos espaços educativos, parece-nos reduzida e antidialética a perspectiva de apreender a escola meramente como um aparelho ideológico do estado. Neste sentido, nega-se as mediações, a participação de intelectuais orgânicos²⁶ que também através dos espaços educativos podem, ainda que contraditoriamente, mover-se num sentido oposto ao estabelecido, isto é, na direção dos interesses das classes subalternas. Vale ressaltar, conforme Saviani e Duarte (2012, p.2), que “[...] as contradições não são tensões inertes e imobilizadoras, mas forças que impulsionam o movimento.

Apesar dos evidentes pontos de encontros, torna-se possível verificar distinções entre política e educação. As práticas políticas capitaneadas pelo Estado em torno da educação, seja na forma e/ou conteúdo, buscaram, ao longo da história, ajustar as práticas educativas para as condições de trabalho dentro do atual sistema produtivo de forma a atender os interesses das classes dominantes. Portanto, ao apanharmos o tema acerca da relação entre trabalho e

²⁶ Ver: GRAMSCI: *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Ed. Civilização Brasileira, 1982

educação, trata-se de uma exigência levar em consideração as dimensões políticas que marcam essa relação.

CAPÍTULO 3

A marcha da investigação

*[...] toda ciência seria supérflua
se houvesse coincidência imediata
entre a aparência e a essência das coisas[...]*

Karl Marx

3.1 Critérios e seleções

Como evidenciamos, a relação entre trabalho e educação não pode ser compreendida fora de suas determinações históricas. Face essa sentença, apesar da nossa pesquisa partir de teses de doutoramento, bem como de dissertações para a obtenção do título de mestre no campo específico de programas de pós-graduação em educação no Brasil, apanhamos, nas primeiras linhas desta seção, dentro de muitas de nossas limitações, algumas determinações que constituem o nosso objeto.

Nesta direção, ressaltamos, que não existe necessariamente forma uma que estabeleça critérios que possibilitem avaliar qualitativamente programas de pós-graduação. Assim, inauguramos conversa com Macedo (2022, p.620):

Embora seja milenar a existência da universidade, não é constante, nem uniforme, nem mutável, o seu papel na sociedade. Não há um modelo único de universidade, formado historicamente, a fim de sobre ele construir-se a universidade num país periférico, ou sobre ele exercer-se crítica capaz de propiciar níveis mais elevados e qualitativamente mais avançados de desempenho universitário.

Entretanto, sejam quais forem os parâmetros estabelecidos, há de se considerar a função que as universidades e, por conseguinte, a produção teórica vigente nos seus respectivos programas exerceram no decorrer da história; cabe pontuar tanto a sua inserção no sistema produtivo, bem como suas relações com segmentos sociais que operam o poder político.

No bojo desta discussão salientamos os estudos realizados por Chauí (1978; 2001; 2016). A autora, ao mapear o movimento das universidades nas últimas décadas, vai elencar a forma contemporânea do modo de produção capitalista, intimamente entrelaçada a configuração neoliberal e a ideologia pós-moderna, moldando os principais traços da universidade brasileira.

Para Chauí (1978) um momento marcante que, boa medida, imprime os primeiros traços desta configuração atual ocorre no período da ditadura empresarial-militar no Brasil. Destaca-

se, neste ínterim, mais especificamente a Reforma Educacional de 1971 que estava organicamente vinculada a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID).

A parceria que ficou conhecida como MEC-USAID possuía três eixos principais:

a) *educação e desenvolvimento* – possuía como objetivo a formação acelerada de trabalhadores que respondesse às demandas do desenvolvimento tecnológico, neste sentido “[...] profissionalização rápida e a privatização do ensino foram colocadas como itens prioritários da reforma voltada para a criação de mão de obra especializada para um mercado em expansão” (CHAUI, 1978, p. 148-149).

b) *educação e segurança* – articulação que objetivava talhar aspectos de civismo, tentava-se forjar um rasteiro patriotismo a partir de valores conservadores com a intenção de moldar novas gerações capazes de combater qualquer tentativa de subversão da ordem estabelecida. Como consequência desta articulação implementou-se a disciplina de “educação moral e cívica” nos anos iniciais do primário e no ensino superior suprimiu-se Filosofia do currículo.

c) *educação e comunidade* – pretendia estreitar a relação de forma muito particular entre escola e comunidade, todavia, comunidade apreendida aqui como expressão dos anseios do empresariado. Dada esta diretriz, a escola passa a ser apanhada, gradativamente, como uma empresa e passa a sofrer as determinações organizacionais impostas por uma racionalidade utilitaristas e produtivista.

A partir do entrelaçamento destes três eixos e seus desdobramentos para o ensino superior, Chaui irá indicar a universidade pública oriunda deste ciclo como *universidade funcional*, ou seja, direcionada para a formação acelerada de trabalhadores que atendessem ao mercado a partir da perspectiva do desenvolvimento técnico. Com efeito, em consonância com essa exigência endógena, a partir de características econômicas e políticas, mudam-se currículos, atividades e programas, assim, pode-se observar também uma tentativa de amoldamento ideológico da universidade.

Seguindo as pegadas de Chaui (2016), se no período da ditadura empresarial-militar ganha espaço a *universidade funcional*, no decorrer dos anos 1980, a partir do processo de

reabertura política e intensificação de governos neoliberais, a universidade pública no Brasil pode ser compreendida como uma:

[...] *universidade de resultados*, isto é, sem preocupação com a qualidade da docência e voltada para a pesquisa, em conformidade com as ideias de eficiência, produtividade e competitividade, ou seja, adotando o modelo do mercado para determinar a qualidade e a quantidade das pesquisas. Finalmente, na terceira fase, (1994-2002), consolidou-se como *universidade operacional*, entendida como organização social e, portanto, voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos (CHAUI, 2016, p. 3).

Ressaltamos aqui, ainda de forma breve, que as considerações empreendidas por Chauí nos auxiliam no conhecimento de uma série de modificações que se intensificam no regime ditatorial e se consolidam através das reformas produzidas por governos neoliberais que visam alinhar a universidade com as condições de reprodução do capital.

Arriscamo-nos afirmar, grosso modo, que a universidade no Brasil transita entre as ruínas de arranjos autoritários da ditadura e as determinações não menos despóticas promovidas pelas intervenções empresariais que avançam sobre o espaço público. As atuais formas do modo de produção e reprodução homogenizam o espaço social, imprimindo a sua lógica para todos os setores – assim, aquilo que é produzido nas universidades tendencialmente não destoa de forma significativa, apesar das contradições, deste enredo.

Na marcha da investigação, tomamos a prática social como referência essencial na elaboração do conhecimento, isso é, para aproximar-se do real imediato tentando superar a sua forma aparente avançamos rumo as tensões imanentes que compõem nosso objeto investigado. Destarte, para revelar as implicações teóricas que envolvem a relação trabalho e educação nas teses e dissertações nos programas de pós-graduação em educação no Brasil, selecionamos teses e dissertações – inseridas na BDTD – de programas de pós-graduação em educação que receberam nota máxima na avaliação quadrienal 2017-2020 da CAPES.

A CAPES surge em 1951²⁷, de acordo com Serafim, Júnior e Dias (2022, p.1), “[...] com o propósito de fomentar a formação de pessoal especializado para atender às necessidades colocadas para impulsionar o desenvolvimento do Brasil”. Seguindo os autores:

²⁷ Para uma contextualização histórica mais ajustada sobre a CAPES, ver: KUENZER, Acácia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NCGYCZkVyFqBNwCTJnjWJ8x/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 02/abr./2023

Dentre as suas atribuições, a Capes é responsável por investir na formação de recursos de alto nível no país e no exterior, promover a cooperação científica internacional, induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores e, fundamentalmente, por avaliar e garantir a qualidade da pós-graduação *stricto sensu*. Para isto, foi implantado em 1976 o sistema de avaliação da pós-graduação, com o intuito de estabelecer o padrão de qualidade exigido aos cursos de mestrado e doutorado. Como todo sistema de avaliação que transcende a esfera meramente ritualística, aquele implementado pela Capes desde então se converteu em bússola para a conformação de padrões institucionais e comportamentais no ensino superior brasileiro. (SERAFIM; JÚNIOR; DIAS, 2022, p.1).

Na esteira de alguns trabalhos (DIAS SOBRINHO, 2003; SGUISSARDI, 2006) o “Modelo CAPES de Avaliação” pode ser compreendido como uma forma de regulação, controle e *acreditação* própria de órgãos que financiam os programas de pós-graduação e, na mesma medida, com a funcionalidade de validar os títulos produzidos nestes programas em escala nacional, e/ou como difusor local das mudanças na concepção de educação superior e, simultaneamente, dos processos de regulação, controle e *acreditação* ocorridas em países centrais do sistema capitalista.

Evidenciamos que esse modelo de avaliação que mensura quantitativamente a produção teórica traz, inexoravelmente, prejuízos para a formação dos pós-graduandos e, por conseguinte, para a produção do conhecimento. Imprimindo uma lógica produtivista, entre outras coisas, descarta-se a possibilidade de uma formação mais humanista e/ou crítica, se por um lado, inviabiliza a possibilidade de uma formação integral, por outro, ratifica-se uma lógica desatinada típica da anarquia produtiva do capital.

A partir do diálogo com Saviani (2020, p.33), faz-se importante enfatizar que “[...] o manejo do conceito de produtividade no campo da pesquisa e da pós-graduação significa colocá-las sob a órbita do capital” (SAVIANI, 2020, p.33). Seguindo o referido autor:

[...] não se pode desconsiderar o fato de que se trata de um processo contraditório que, no caso em tela, coloca em campos opostos a produtividade e a qualidade da pesquisa e da formação pós-graduada: a exigência de produtividade dificulta a realização da qualidade e a ênfase na qualidade não se enquadra nos critérios de mensuração da produtividade. (2020, p.33).

Assim sendo, os critérios utilizados para selecionar as dissertações e teses que foram examinadas em momento algum objetivam referendar ou validar as métricas estabelecidas pela CAPES.

Partimos de pressupostos críticos a esse modelo de avaliação, mas, ao mesmo tempo, reconhecemos como um indicador que atua sistematicamente no campo da pós-graduação.

Desta maneira, decidimos por utilizá-lo. Assentimos que um sistema nacional de avaliação traz consigo e reflete inúmeros movimentos contraditórios de diferentes esferas sociais que, boa medida, influenciam e acabam por impactar na produção acadêmica de um país.

Dito isto, seguindo o anunciado, foi possível verificar três universidades no Brasil que na avaliação quadrienal 2017-2020 da CAPES, nos programas de pós-graduação em educação, receberam avaliação máxima, são elas:

- 1- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
- 2- Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)
- 3- Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS-RS)

No caminho da nossa pesquisa, decidimos, por não se tratar de uma universidade pública, excluir das nossas análises a UNISINOS. Entendemos que, apesar das contradições existentes, as instituições privadas, mesmo com tantos incentivos públicos nas últimas décadas²⁸, possuem uma natureza mercantil, desse modo, ligadas de maneira mais evidente aos interesses de determinados grupos sociais.

Com efeito, em diálogo com os critérios já expostos na seção *procedimentos*, foram selecionadas 09 (nove) pesquisas, sendo elas 05 (cinco) teses de doutoramento e 04 (quatro) dissertações para obtenção do título de mestre. Julgamos necessário, a fim de evidenciar o nosso empreendimento ao leitor, expor de forma panorâmica as teses e dissertações selecionadas. A ordem de apresentação não está guiada por nenhum critério específico, seguimos o ordenamento exposto nas primeiras linhas deste parágrafo.

Pesquisa 1:

Quadro 1: A política de reconhecimento de saberes do ponto de vista da atividade de trabalho docente na Educação Profissional

Título:
A política de reconhecimento de saberes do ponto de vista da atividade de trabalho docente na Educação Profissional
Autor (a):

²⁸ “Desde o final da ditadura (1985), por diversos meios, o Estado seguiu subsidiando continuamente a expansão do setor privado[...]”. Para melhor apanhar o movimento de financiamento público de instituições de ensino superior privadas no Brasil, ver: LEHER, R. *Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública*. 1.ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

Natália Valadares Lima
Instituição:
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Orientador (a):
Daisy Moreira Cunha.
Ano de Defesa:
2019
Nível:
Doutorado
Resumo:
<p>A presente tese tem como objetivo analisar a implementação e o desenvolvimento da política de Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) dos professores da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no âmbito do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) interrogando os pressupostos teórico- metodológicos que a fundamentam. Para tal, problematizamos a proposição de avaliação de saberes do RSC face aos aspectos emergentes da análise da atividade de trabalho de dois docentes do Curso Técnico de Nível Médio em Redes de Computadores, ofertado pelo CEFET-MG. Metodologicamente, foram realizadas análises documental e bibliográfica, observação das aulas ministradas pelos professores acompanhados, entrevistas semiestruturadas e entrevistas de autoconfrontação. A análise do trabalho docente, por sua vez, fundamenta-se nos aportes teóricos da <i>teoria da atividade</i> de perspectiva histórico-cultural, que embasa-se nas produções de Vygotsky, sendo desenvolvida por Leontiev e, atualmente, por Engeström e seus pares; e da abordagem ergológica do trabalho, que tem Schwartz como um de seus principais representantes. A aproximação entre essas correntes teóricas possibilitou compreender as diferenças na apropriação e no tratamento da noção de atividade. Nesse escopo, a teoria da atividade elabora uma concepção de atividade relacionada com suas dimensões sociais, culturais e históricas, propondo sua análise a partir da constituição de sistemas de atividades. Já a ergologia, ao fundar seus pressupostos na distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, propõe um reposicionamento da compreensão de tais dimensões, em função de um olhar centrado no micro do trabalho, na relação singular estabelecida entre o sujeito e o meio. A análise do trabalho docente na Educação Profissional ancorada em ambas as correntes nos ajuda a evidenciar, então, tanto os aspectos sociais que influenciam e perpassam o trabalho docente, bem como a singularidade da atividade nesse campo profissional, o que faz com que o trabalho se torne um espaço de mobilização e (re)construção de saberes situados e sempre em parte singulares. Para analisar os saberes construídos e mobilizados pelos docentes na sua atividade de trabalho, por seu turno, fundamos nossa análise na ideia de ciclos de aprendizagem expansiva, proposta pela teoria da atividade, e na noção de renormalização, desenvolvida pela abordagem ergológica do trabalho. Nesse contexto, a análise detalhada de duas situações de atendimento de alunos, voltadas, portanto, para o ensino, empreendidas pelos professores acompanhados explicita que o trabalho docente nas disciplinas técnicas da Educação Profissional e Tecnológica mobiliza saberes relacionados com os valores e com experiências pessoais e profissionais. Assim, com base em tal análise, constatamos que a prática competente desses profissionais relaciona-se com os conhecimentos técnicos construídos antes e durante o exercício docente, mas, também, com o</p>

saber bem conduzir a turma; saber organizar e cadenciar os conteúdos a serem ensinados; ser capaz de ponderar acerca da forma de atendimento mais adequada a cada aluno ou grupo de alunos; se preocupar com o cuidado com os equipamentos, com o bem comum e com os alunos; procurar formas de atualização, realizando pesquisas relacionadas com o conteúdo a ser ensinado; dentre outras. Tratam-se, portanto, de competências que os sujeitos aprenderam no trabalho, na condução de turmas, e que escapam ao referencial de avaliação no RSC. Diante disso, considerando o caráter documental da avaliação conduzida no RSC, concluímos que esse processo de reconhecimento de saberes acaba ignorando uma gama de saberes construídos pelos professores no decorrer de sua atividade de trabalho e que são fundamentais para sua prática competente da profissão, fazendo-se necessário repensar o processo de avaliação ora proposto.
Palavras-chave:
Reconhecimento de saberes. Atividade de trabalho. Educação Profissional e Tecnológica. Trabalho docente.

Pesquisa 2

Quadro 2: Conhecimento tácito no trabalho docente na educação física escolar: importância, sentidos e significados

Título:
Conhecimento tácito no trabalho docente na educação física escolar: importância, sentidos e significados
Autor (a):
Jorge Adilson Gondim Pereira
Instituição:
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) ²⁹
Orientador (a):
Antônia Vitória Soares Aranha
Ano de Defesa:
2021
Nível:
Doutorado
Resumo:

²⁹ DINTER

Esta pesquisa parte do pressuposto de que o trabalho do professor de Educação Física Escolar requer saberes, que também incluem os da formação acadêmica, e estratégias que se aderem ao ambiente escolar. O conhecimento tácito do professor é utilizado para preencher as lacunas existentes entre o trabalho planejado ou prescrito e o trabalho realmente realizado. Compreende-se, portanto, que o espaço laboral cumpre função importante na consolidação da formação profissional. Com base nessa premissa, este estudo busca analisar a importância do conhecimento tácito na docência em Educação Física Escolar. Tem-se como locus privilegiado para esta investigação as histórias de vida e as situações de trabalho desenvolvidas pelos professores de Educação Física participantes deste estudo. Entende-se que é possível vincular ao repertório de estratégias docentes as experiências pré-profissionais e os saberes investidos na atividade de trabalho. Considera-se que essa é uma das chaves para o desvelamento da real face da profissão docente em Educação Física. Com base nessas formulações, defende-se a tese de que a atividade de trabalho, e não apenas a tarefa a ser desenvolvida, constitui-se como uma referência essencial para pensar novas possibilidades em relação à docência em Educação Física Escolar. A principal hipótese é que somente os saberes explícitos internalizados ao longo da formação inicial não são suficientes para lidar com a complexidade desse campo de atuação. Tem-se como objetivos: identificar como são produzidos e constituídos os conhecimentos tácitos nas aulas de Educação Física; analisar as divergências entre trabalho prescrito e trabalho real; avaliar os *usos do corpo-si* no trabalho docente do professor de Educação Física; e relacionar os conhecimentos produzidos na formação inicial àqueles produzidos ao longo do estágio supervisionado e do trabalho docente da Educação Física. Para tanto, analisa-se as situações de trabalho docente e entrevista-se dois professores de Educação Física e uma estagiária do programa *Residência Pedagógica*, atuantes nos municípios de Caetité e Guanambi, localizados no Território de Identidade Sertão Produtivo no estado da Bahia. Os primeiros resultados apontam para a importância do conhecimento tácito no trabalho docente na Educação Física como suporte valioso para uma melhor inserção/ação desse profissional nesse contexto. Além disso, tem-se constatado uma presença mais marcante dos saberes tácitos, em detrimento dos saberes explícitos ou teóricos, como suporte pedagógico para a definição de estratégias e conhecimentos nas aulas de Educação Física. Por último, é possível perceber que os professores de Educação Física operam mais por si próprios do que por meio de outrem.

Palavras-chave:

Conhecimento tácito. Educação Física Escolar. Trabalho docente. Formação profissional.
Trabalho prescrito e real.

Pesquisa 3

Quadro 3: Contradições na atividade de trabalho das professoras dos anos iniciais em uma escola do estado do Tocantins

Título:
Contradições na atividade de trabalho das professoras dos anos iniciais em uma escola do estado do Tocantins
Autor (a):
Luciana Pereira de Sousa

Instituição:
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Orientador (a):
Vanessa Sena Tomaz
Ano de Defesa:
2020
Nível:
Doutorado
Resumo:
<p>Este estudo diz respeito à complexidade das relações que constituem o trabalho de professoras que atuam no ensino fundamental – anos iniciais, no contexto da sociedade capitalista globalizada. Especificamente, investiga como ocorrem as aprendizagens de quatro professoras dos anos iniciais, quando precisam lidar com as demandas da Atividade de trabalho em uma escola comunitária, conveniada com a rede estadual de educação do Tocantins. A pesquisa adota a abordagem qualitativa, na perspectiva da Etnografia na Educação, fazendo observação participante na escola por um semestre letivo. O material empírico da pesquisa é composto de registros de aulas nas turmas de 4º e 5º anos, reuniões de planejamento e entrevistas com as professoras participantes da pesquisa. As análises foram realizadas na perspectiva da aprendizagem expansiva sob a lente teórica da Teoria Histórico-Cultural da Atividade. Com essa lente teórica, foi possível ampliar o olhar para os sujeitos-em-ação (professoras) direcionados ao ensino na escola e conectados aos movimentos históricos na educação por meio das políticas educacionais implementadas no estado. Estruturou-se uma unidade de análise, “Sistema de Atividades de trabalho das professoras” e, realizando diferentes movimentos, posiciona-se a lente de análise ora no nível micro da sala de aula, ora no macro das relações de trabalho das professoras com o sistema de ensino do estado, evidenciando-se tensões e a manifestação da contradição no Sistema de Atividades. Face à contradição na Atividade, as professoras vivem dilemas e conflitos que oscilam em frentes opostas no contexto educacional: ensinar para uma aprendizagem vista como desenvolvimento humano das crianças <i>versus</i> ensinar para atender as metas de eficácia e excelência dos indicadores do sistema educacional. A análise revela que, ao enfrentar as tensões, as professoras provocam constantes reestruturações do planejamento pedagógico e da própria prática docente. Se por um lado essas reestruturações alteram o cotidiano das professoras e geram sobrecarga de trabalho, por outro lado, geram resistências por parte delas às imposições do modelo de reprodução neoliberal, evidenciando um ganho de poder de ação quando se organizam coletivamente e criam alternativas de ensino não hierarquizadas pelo sistema. A forma como as professoras enfrentam as contradições na Atividade evidencia a dialética entre estrutura <i>versus</i> agência, pois elas buscam encontrar por elas mesmas caminhos para lidar ou romper com as formas de regulação do seu trabalho pelo sistema de ensino. O estudo revela como o discurso da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico reproduzido dentro da rede de ensino do Tocantins reforça a ênfase da disciplina de matemática para serem alcançados bons índices de avaliação e distinção da escola na rede de ensino. Esse discurso também regula o modo de trabalho das professoras para um tipo de formação que atende as exigências do mercado, conectando-as a uma vida profissional precária. Contudo, elas persistem em seu trabalho para um ensino que busque a aprendizagem como desenvolvimento humano das crianças.</p>

Palavras-chave:
Atividade de trabalho. Aprendizagem expansiva. Teoria Histórico-Cultural da Atividade. Regulação do trabalho docente. Políticas educacionais neoliberais.

Pesquisa 4

Quadro 4: Docência com bebês: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma Instituição de Educação Infantil

Título:
Docência com bebês: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma Instituição de Educação Infantil
Autor (a):
Laís Caroline Andrade Bitencourt
Instituição:
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Orientador (a):
Isabel de Oliveira e Silva
Ano de Defesa:
2020
Nível:
Doutorado
Resumo:
<p>Este trabalho teve por objetivo compreender as experiências sociais de professoras e auxiliar de Educação Infantil, que trabalham com cuidado e educação de bebês que frequentam uma Instituição Pública Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte, em jornada integral. A revisão da literatura evidenciou o caráter ainda em construção da Instituição de Educação Infantil e da Identidade Docente de professoras e auxiliares que trabalham com bebês. Esses estudos destacam que a docência com bebês possui características próprias e exigem das professoras e auxiliares a mobilização de competências teóricas, metodológicas e relacionais, permeadas por <i>ações sutis</i>. Nas relações estabelecidas entre professoras, auxiliares e crianças, durante a realização das atividades de cuidado e educação, há a mobilização, por parte das adultas, de habilidades, saberes e práticas, advindos das experiências de várias gerações de mulheres. Conhecimentos que não foram construídos nas formações nem possuem o reconhecimento institucional. Professoras e auxiliares mobilizam valores, sentimentos e lógicas que englobam ações, das quais participam tanto dimensões intelectuais, quanto dimensões afetivas da</p>

experiência humana e, com bebês, essas dimensões precisam ser consideradas num entrelaçamento entre saúde e educação. É nesse cenário que esta pesquisa se insere. As perspectivas teóricas adotadas foram: a) a Sociologia da Experiência, desenvolvida por François Dubet, b) o conceito de cuidado como categoria da sociologia do trabalho, o *Care Work*, e, por fim, c) a Antropologia dos Sentidos, desenvolvida por David Le Breton. Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa com base empírica. Os instrumentos utilizados foram: a) a observação participante, com registro em diário de campo, b) filmagens e c) entrevistas semiestruturadas. Os dados foram produzidos entre março e dezembro de 2017 em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte. Fizeram parte da pesquisa nove professoras, uma auxiliar e doze bebês. As análises proporcionam reflexões acerca das experiências das professoras e auxiliar durante o trabalho com bebês em Instituição de Educação Infantil. Professoras e auxiliar vão gerindo diferentes lógicas de ação durante a realização de suas atividades laborais, o que afeta diretamente a experiência da(o) bebê. Como contribuição original, diante da confirmação das pesquisas sobre a utilização do próprio corpo como instrumento de trabalho das professoras e auxiliares, propomos o olhar para uma dimensão integrativa entre as diferentes lógicas de ação e a dimensão sensorial presente na execução das atividades de cuidado e educação. Essa dimensão sensorial nos permite uma aproximação da compreensão das *ações sutis* durante a realização das atividades de cuidado e educação. Uma análise que evidencia a *escuta da cor do cuidado* que essas mulheres realizam, em ambiente coletivo, com sujeitos que ainda não conseguem realizar os cuidados com o próprio corpo de forma independente. É uma dimensão que volta o olhar para o fato de a constituição da experiência social de professoras e auxiliares perpassar, além das lógicas da integração, estratégia e subjetivação, os sentidos primeiros do seu próprio corpo, nas relações estabelecidas durante o dia.

Palavras-chave:

Experiência Social; Docência na Educação Infantil; Bebês; Cuidado e Educação; Dimensão Sensorial.

Pesquisa 5

Quadro 5: Trabalho docente, infância e políticas de alfabetização e de avaliação: um estudo sobre a identidade das professoras de 1º ciclo de Belo Horizonte

Título:
Trabalho docente, infância e políticas de alfabetização e de avaliação: um estudo sobre a identidade das professoras de 1º ciclo de Belo Horizonte
Autor (a):
Sâmara Carla Lopes Guerra de Araújo
Instituição:
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Orientador (a):
Dalila Andrade Oliveira
Ano de Defesa:
2019
Nível:
Doutorado
Resumo:
<p>Esta investigação analisa as repercussões das políticas educacionais de alfabetização (PNAIC, Programa Mais Alfabetização) e de avaliação (SAEB, SIMAVE, AvaliaBH) sobre o trabalho e a identidade profissional das professoras de 1o ciclo das escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. No desenvolvimento da pesquisa, foi feita revisão bibliográfica sobre trabalho docente, infância e políticas de alfabetização e de avaliação, bem como um levantamento documental de normativas relacionadas aos sujeitos da pesquisa, as professoras de 1o ciclo, e ao contexto de realização desta investigação, a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e suas políticas pedagógicas. Na pesquisa de campo, foi aplicado um questionário exploratório e realizadas entrevistas semiestruturadas. A tese defendida consiste na compreensão de que o trabalho e a identidade das professoras que atuam no 1o ciclo do ensino fundamental tem sido modelados por meio das políticas de alfabetização e avaliação vigentes. Acredita-se que, na busca pela melhoria da qualidade da educação e superação dos baixos índices de aprendizagem dos estudantes, a escola tem sido caracterizada como o núcleo da gestão, ou seja, tem sido cada vez mais associada a cultura da eficiência e demonstração de resultados. E a sala de aula tem se tornado lugar para o desenvolvimento de didáticas de resultados, redefinindo, assim, o trabalho e a identidade de seus professores. A reconfiguração da organização e dos conhecimentos escolares, contribuindo para o empobrecimento do conceito de alfabetização e para a redução da infância e da criança a condição de aluno, tem posto em questão direito a educação, seus objetivos e finalidades e vem atribuindo novos sentidos a educação e, em especial, ao processo de alfabetização escolar. Constata-se que as professoras de 1o ciclo da Rede Municipal de Belo Horizonte, por um lado, vivenciam a cultura de avaliação no cotidiano escolar e, por outro, buscam desenvolver práticas educativas que reconheçam a criança e a infância e suas formas de aprender, para além da função de aluno. Buscam ainda dar sentido ao processo de alfabetização e a responsabilidade social de seu trabalho, em meio as novas modelagens de sua identidade.</p>
Palavras-chave:
Trabalho docente. Alfabetizadora. Educação da infância. Políticas de alfabetização. Políticas de avaliação. Identidade profissional

Pesquisa 6

Quadro 6: Escola Técnica Federal de Mato Grosso (1968 a 2002): do ensino Profissional técnico para as classes trabalhadoras à educação técnica apartada do trabalho

Título:
Escola Técnica Federal de Mato Grosso (1968 a 2002): do ensino

profissional técnico para as classes trabalhadoras à educação técnica apartada do trabalho
Autor (a):
Flavia Geane dos Santos
Instituição:
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Orientador (a):
Luiz Fernando Conde Sangenis
Ano de Defesa:
2018
Nível:
Mestrado
Resumo:
<p>Este trabalho é resultado da minha pesquisa de Mestrado, que tem o objetivo de registrar a história da Escola Técnica Federal de Mato Grosso (ETFMT). O estudo contribui para o entendimento dos processos de constituição e desenvolvimento da escola, no período de 1968 a 2002. Esse recorte temporal, que compreende trinta e cinco anos, corresponde ao tempo em que a escola vigorou com a denominação de ETFMT. Nas categorias de análise, destacamos algumas referências como os escritos de Cunha (2000), Arruda (1990), Garcia (2000), Kuenzer (1985), Saviani (2008), Ciavatta (2006). As circunstâncias políticas, sociais e econômicas que vigoravam no Brasil, nesse período, fizeram com que os governos militares entendessem que as Escolas Técnicas Federais seriam um caminho viável para qualificar a mão de obra, coerente com o modelo de desenvolvimento que visionavam para o país, consolidadas através de decretos do Estado Ditatorial, que pretendiam guiar a política educacional em favor das metas de segurança e desenvolvimento, sob a égide do controle, da repressão e da promoção social. Após a redemocratização, essas escolas mantiveram-se como instituições públicas de formação profissional, referenciadas por sua qualidade de educação, de modo a consolidarem a tendência de elitização do seu público ao oferecerem educação tecnológica que aparta os formandos do trabalho produtivo.</p>
Palavras-chave:
Instituto Federal de Educação. Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Escola Técnica Federal de Mato Grosso. Educação profissional. Instituições escolares

Pesquisa 7

Quadro 7: Narrativas de professoras de Língua Portuguesa e Literatura: Vozes Negras em busca de possibilidades para o trabalho com a lei federal 10.639/03 na Educação Básica

Título:
Narrativas de professoras de Língua Portuguesa e Literatura: Vozes Negras em busca de possibilidades para o trabalho com a lei federal 10.639/03 na Educação Básica
Autor (a):
Janaína Nery Viana
Instituição:
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Orientador (a):
Regina de Fatima de Jesus
Ano de Defesa:
2018
Nível:
Mestrado
Resumo:
<p>A pesquisa, por ora apresentada nesta dissertação, teve o propósito de investigar práticas pedagógicas emancipatórias de professoras de Língua Portuguesa e Literatura de três municípios distintos do Estado do Rio de Janeiro. São práticas pedagógicas consideradas “microações afirmativas cotidianas” (JESUS, 2004; 2011) que contribuem significativamente para a construção de relações raciais menos hierarquizadas, compreendidas na perspectiva de uma educação antirracista. A partir das narrativas docentes, buscou-se também possibilitar um exercício crítico-reflexivo das docentes-participantes acerca dos motivos que as impulsionaram à busca por caminhos para a concretização deste trabalho afirmativo na área de Língua Portuguesa e Literatura. Neste sentido, as narrativas autobiográficas, constituem a opção teórico-metodológica da pesquisa que, inspirada nos valores civilizatórios afro-brasileiros (TRINDADE, 2005; SILVA, 2005), destaca a circularidade, percebe a memória e a oralidade como importantes possibilidades formativas calcadas na troca, na co-construção e aquisição de saberes que emergem de experiências individuais/coletivas. A entrevista e a roda de conversa foram os procedimentos metodológicos privilegiados neste estudo, favorecendo a consolidação de espaços narrativos. Teoricamente, fundamenta-se a pesquisa nas contribuições de Marie Christine-Josso (2007) e Antônio Nóvoa (1992) no que propõem como compreensão da formação docente a partir da história de vida, das experiências e da autorreflexão sobre a prática. Ajudam a pensar ainda o contexto das relações étnico-raciais e seu processo de reeducação, os estudos de Kabengele Munanga (2005), Nilma Lino Gomes (2005), Neusa Maria Gusmão (2013), dentre outros/as autores/as, que nos últimos anos se dedicaram e/ou ainda se dedicam a uma análise consistente das tensões raciais existentes no Brasil e das políticas de ação afirmativa, que no campo da educação, atuam no sentido de combatê-las. Orientado pelos referenciais citados, este estudo busca contribuir com a conscientização e formação de profissionais que possam atuar no sentido de uma reeducação para as relações étnico-raciais, visando uma sociedade mais humana e justa,</p>

respeitando e afirmando suas diferenças. Assim, sem a intenção de concluir, mas de abrir caminhos, destacou sua importância para o campo da pesquisa-formação, pelo valor das narrativas autobiográficas compartilhadas, das experiências coletivas e do entrelace das histórias de vida das docentes negras, participantes do trabalho. Neste estudo, especificamente, a negritude destacou-se como elo mais expressivo na busca e efetivação de práticas afirmativas na escola
Palavras-chave:
Relações étnico-raciais. Lei federal 10.639/03. Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica. Formação e prática docente.

Pesquisa 8

Quadro 8: Processos formativos de docentes de inglês que trabalham na educação de jovens e adultos: estudo com egressos da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Título:
Processos formativos de docentes de inglês que trabalham na educação de jovens e adultos: estudo com egressos da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Autor (a):
Letícia Miranda Medeiros
Instituição:
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Orientador (a):
Helena Amaral da Fontoura
Ano de Defesa:
2017
Nível:
Mestrado
Resumo:
Os processos formativos de professores de Língua Inglesa começam muito antes da entrada na universidade e se estendem ao longo de toda a profissão. Esta pesquisa qualitativa teve por objetivo refletir sobre a formação profissional de seis docentes de Inglês ao delinear o perfil acadêmico desses professores, egressos da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de clarificar os principais desafios que esses docentes enfrentam no cotidiano

da sala de aula da EJA. Os procedimentos de investigação adotados nesta pesquisa foram análise das ementas do curso de Letras dessa faculdade, entrevista e análise dos relatos dos docentes. Autores como Freire, Arroyo, Perrenoud, Leffa, entre outros foram utilizados como aporte teórico para trazer à tona a necessidade de se respeitar a bagagem cultural do público da EJA na formação do currículo de Inglês desenvolvido nas escolas, além da necessidade de se considerar as diferenças de idades e de culturas desses grupos de alunos da Educação Básica que possuem conhecimentos que podem ser compartilhados em uma relação dialógica em sala de aula. Baseada na metodologia da tematização, proposta por Fontoura, foi possível discutir os seguintes temas: as contribuições da FFP para o trabalho com a EJA; os processos formativos dos participantes desta pesquisa e os desafios de ensinar Inglês para essa modalidade. Esta pesquisa mostrou a urgência da inserção do tema Educação de Jovens e Adultos na formação de professores, a importância do desenvolvimento profissional docente que vai muito além de cursos formais, além de apresentar alguns desafios de ensinar Inglês para essa modalidade de ensino.

Palavras-chave:

Formação de Professores. Língua Inglesa. Educação de Jovens e Adultos. Egressos.

Pesquisa 9

Quadro 9: Docência compartilhada na educação infantil: implicações das formas de organização do trabalho nas identidades docentes de professoras de crianças de zero a dois anos de idade

Título:
Docência compartilhada na educação infantil: implicações das formas de organização do trabalho nas identidades docentes de professoras de crianças de zero a dois anos de idade
Autor (a):
Rubia da Conceição Camilo
Instituição:
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Orientador (a):
Isabel de Oliveira e Silva
Ano de Defesa:
2018

Nível:
Mestrado
Resumo:
<p>Esta dissertação teve como objetivo geral analisar as implicações das formas de organização do trabalho na construção das identidades de professoras que atuam no cuidado e educação de crianças de zero a dois anos de idade em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) do município de Belo Horizonte. Procura-se compreender os processos de construção de identidades das professoras articulando as referências dos estudos sobre a docência, de um modo geral, e os da área da Educação Infantil que conferem especificidade a essa atividade em relação aos demais níveis da Educação Básica. Para tanto, utilizou-se como metodologia a abordagem qualitativa, tendo como procedimentos de produção/coleta de dados: a análise documental que focalizou as prescrições legais e os instrumentos normativos que tratam da organização do trabalho das professoras que atuam nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) de Belo Horizonte, a observação do contexto de trabalho de uma turma de bebês e de uma turma de crianças com dois anos de idade, entrevistas com seis professoras, uma coordenadora, uma auxiliar de apoio à Educação Infantil e um formulário para complementar os dados recolhidos pelos outros instrumentos utilizados. Os resultados dessa pesquisa revelaram que a organização do trabalho se mostrou um conceito relevante na compreensão não somente do contexto de trabalho e das relações entre as professoras e auxiliares no berçário e na turma de crianças de dois anos de idade, mas também no entendimento das singularidades e das diferenças entre cada contexto. Revela-se, assim, a necessidade de lançar luz sobre as formas de organização do trabalho construídas pelas professoras e pela instituição e os seus significados atribuídos ao compartilhamento da docência na Educação Infantil no contexto das discussões sobre as identidades docentes nessa etapa da Educação Básica.</p>
Palavras-chave:
<p>Professoras. organização do trabalho. identidade docente. Docência. cuidado e educação. crianças de zero a dois anos de idade.</p>

3.2 Teses e dissertações: a indulgência da teoria

Numa destas muitas noites, nas quais nos debruçávamos acerca da escrita da pesquisa, “esbarramos”, entre uma página e outra na *internet*, com um anúncio de um sujeito que ofertava seus serviços e se apresentava como *master coaching* – cabe ressaltar que não estamos empreendendo nenhum juízo de valor sobre o sujeito, vez que o sistema capitalista obriga os trabalhadores a se venderem das formas mais vis – mas o que de fato chamou a nossa atenção foi a frase que ilustrava o anúncio: “*Uma grama de ação vale uma tonelada de teoria*”

A proposição citada é comumente atribuída a Friedrich Engels e, até o momento desta escrita, não localizamos em que texto foi extraída esta suposta afirmação engelsiana. Com efeito, o que o criativo anunciante parece querer demonstrar é uma sobreposição da prática em

relação a teoria, isso pode ser qualquer coisa, mas em absolutamente nada se relaciona com a concepção de teoria apanhada pela dialética materialista.

Mas, se de um lado essa concepção de teoria cindida da prática em nada se relaciona com as elaborações de Friedrich Engels, por outro, para além da criatividade caricatural do anunciante, parece aproximar-se da concepção teórica propagada de forma predominante na universidade. Ao observarmos a produção teórica que vigora atualmente na academia, mais especificamente nos programas de educação, apresenta-se como imprescindível na trama deste debate, falarmos sobre o movimento de *recoo da teoria*.

No bojo desta discussão, Moraes (2001) destaca que grande parte dos educadores descarta as preocupações teóricas, estreitando-as como pertencentes exclusivamente ao campo da filosofia. Desse modo, o debate teórico foi sendo paulatinamente apartado das pesquisas em educação, gerando desdobramentos políticos, éticos e de ordem epistemológica que ressoam na produção de conhecimento no campo.

Assim, rastreando a autora acima citada,

A celebração do "fim da teoria" — movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de "prática reflexiva" — se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo. (MORAES, 2001, p.10)

Moraes (2001) tenta encaminhar algumas pistas que possam ajudar na compreensão da marginalização dos debates teóricos no campo da educação. Nesta direção, entre alguns motivos elencados pela autora, destaca-se, ainda no plano mais imediato, a concretização das políticas educacionais forjadas nos programas de pós-graduação, ou seja, não apenas, mas principalmente, as exigências da CAPES que comprimem mestrandos e doutorandos a produzir em ritmo cada vez mais acelerado.

Duarte (2010, p. 69), alerta-nos:

A redução do tempo para a elaboração de dissertações de mestrado e teses de doutorado contribuiu para a disseminação de uma relação utilitarista com o processo de formação do pesquisador e também para o rebaixamento das expectativas em relação ao grau de elaboração e de consistência teórica do texto final.

Entretanto, para além da redução do tempo para as pesquisas acadêmicas, Duarte (2010), bem como Moraes (2001) validam como um dos fatores preponderantes para a desvalorização da teoria, a propagação da ideologia pós-moderna³⁰. De acordo com Duarte (2010, p.70),

Como parte deste espírito pós-moderno, difundiu-se na pesquisa educacional a ideia de que a superação tanto do positivismo (com sua pretensão à neutralidade científica e sua preferência aos estudos quantitativos) quanto ao marxismo (o qual foi acusado de padecer de uma incapacidade crônica de lidar com fenômenos microestruturais, como o cotidiano escolar) ocorreria pela adoção de abordagens metodológicas mais próximas à etnografia, à antropologia e à fenomenologia. O mergulho do pesquisador no cotidiano escolar deveria ocorrer livre de teorizações e da ansiedade pelas sínteses. A difusão desse tipo de concepção fez com que as teses e as dissertações se tornassem cada vez mais meras descrições e narrativas. As descrições, no melhor dos casos, chegam a ser organizadas por meio de categorias empíricas e provisórias, desvinculadas de uma teoria que justifique sua adoção e seu uso, categorias essas quase sempre tomadas de empréstimo, de maneira fragmentada, eclética e pragmática, de alguns autores escolhidos a título de referencial teórico. As narrativas não fogem a esse perfil, mudando apenas a “metodologia” adotada.

Neste universo praticista, o culto ao cotidiano assenhora-se. A teoria passa a ser compreendida como um descaminho puramente abstrato, prevalece assim a empiria sem a observação de seus limites imediatos, porém, quando algum lapso teórico é lançado surge de forma fragmentada e circunscrito ao seu próprio arcabouço discursivo e/ou subjetivista.

Em conformidade, Moraes (2004, p.340) assegura que

[...] a agenda pós-moderna e as teorias que a compõem jamais expressaram um corpo conceitual coerente e unificado. Divergem quanto à persuasão política, à perspectiva filosófica e à estrutura do raciocínio. Argumentos pós e neomodernos, pós-estruturalistas, pós-analíticos, pós-metafísicos, pós-marxistas, retóricos, pós-coloniais, hermenêuticos, culturalistas, os do fim-da-história, os neopragmáticos, entre outros, compuseram esta agenda e participaram da grande “conversação” filosófica que animou a *intelligentsia* nas últimas décadas do século

Recentemente, num escrito intitulado *Constantes pós-modernas: críticas fracas e sua força* (2022), Eurelino Coelho destaca que a crítica pós-moderna está de forma predominante direcionada a três alvos específicos, sendo eles: a razão, a noção de emancipação e a ideia universal. De acordo com o mencionado autor (2012, p.34)

São várias as formas em que aparecem os ataques ao “absolutismo da razão”: ele pode ser a decretação da sua impotência em razão da perda de credibilidade das narrativas que a legitimavam, de sua insignificância para massas humanas que somente se interessam por espetáculos, pode ser o resultado da crítica do logocentrismo e da metafísica da presença que revela o caráter ilusório da pretensão de conhecer o real, ou ainda a descoberta da crise da imediação do signo

³⁰ Ver, neste escrito, nota de rodapé n.6, pág.20

que obriga a rebaixar a confiança na cognição que se apoia no significado do conceito.

Assim, decerto, “[...] ceticismo, irracionalismo, e fragmentação da realidade social, da ação política, do pensamento e do próprio sujeito” (DUARTE, 2010, p.70) parecem fazer muito mais sentido, compondo, desse modo, uma métrica devidamente ajustada a forma pragmática das empobrecidas demandas. Neste território movediço, “[...] a crítica teórica perdeu a razão de existir, pois a teoria tornou-se mera ferramenta auxiliar na organização do texto sobre os dados colhidos no contato direto com a realidade.” (ibdem) Com efeito, quem teria concedido no campo da educação a indulgência com as preocupações teóricas?

Interessa-nos saber, a partir deste momento, quais as perspectivas teóricas se encontram reivindicadas nas teses e dissertações examinadas que versam sobre a relação trabalho e educação? Nesta altura do campeonato seria totalmente incoerente imaginar que se torna possível –a partir da reivindicação de uma determinada perspectiva teórica – se aproximar mais ou menos das determinações mais profundas que compõem o objeto.

Como já evidenciamos, o método não deve ser compreendido da forma como vulgarmente se apresenta a questão, ou seja, um percurso dado a priori, com regras pré-concebidas, capaz de abarcar o movimento da realidade a partir da aplicação de um receituário. Assim, tampouco, pode haver uma perspectiva teórica que gravite sobre os objetos.

Na articulação deste tema, dialogamos com Netto, (2011, p.21)

[...] o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto - de sua estrutura e dinâmica - tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto.

Compreender porque se tenta construir conhecimento a partir de uma forma ou de outra, a partir de uma perspectiva ou por conta de uma determinada abordagem – que se encontram filiadas a uma determinada concepção teórica – não pode prescindir da assimilação de pressupostos. No trançar destas linhas, indicamos novamente a necessidade de apanhar a obra de Marx e Engels com a maior integralidade possível, pois essa apreensão nos ajuda nas elucidações dos debates teóricos com vistas a entender a composição do nosso objeto.

Assim, chamamos atenção que o exercício da pesquisa não pode se encontrar circunscrito a desmistificação das ideias que não se assentam com a realidade, mas se propor a examinar o conjunto de fatores que condicionam o brotar destas ilusões e propiciam a permanência destas ideias, muitas vezes, como verdades incontestes. Ou seja, Marx e Engels propõem, no forjar de suas trajetórias, um deslocamento da órbita das ideias que surgem quase que de forma imaculada para o terreno concreto no qual elas são erguidas.

É neste sentido que Marx e Engels (1845-1846, p. 86-87) vão afirmar que os alemães se viam isentos de pressupostos e vão reivindicar:

Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empírica.

Marx e Engels estão grifando que uma perspectiva teórica que tenha como fim apreender a realidade precisa se contrapor aos pressupostos de caráter idealista. O afastamento desta condição faz-se necessário para a constatação da preponderância das condições de produção e reprodução dos seres humanos e essas condições determinam as formas de organização social e, por conseguinte, as formas como se organizam as ideias.

Com o objetivo de revelar algumas implicações teóricas na relação entre trabalho e educação, faz-se necessário identificar quais são as perspectivas teóricas utilizadas (ou sequer reivindicadas) para fundamentar as teses e dissertações nos programas de pós-graduação em educação. Apresentamos, na sequência, as perspectivas teóricas reivindicadas nas teses e dissertações examinadas:

Relação das perspectivas teóricas reivindicadas nas pesquisas

Quadro 10: Relação das perspectivas teóricas reivindicadas nas pesquisas

Tese ou Dissertação	Perspectiva teórica reivindicada na pesquisa
A política de reconhecimento de saberes do ponto de vista da atividade de trabalho docente na Educação Profissional	Perspectiva histórico-cultural / abordagem ergológica
Conhecimento tácito no trabalho docente na educação física escolar: importância, sentidos e significados	Ergologia / materialismo histórico-dialético

Contradições na atividade de trabalho das professoras dos anos iniciais em uma escola do estado do Tocantins	Etnografia na educação/ teoria histórico-cultural
Docência com bebês: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma Instituição de Educação Infantil	Sociologia da Experiência/ conceito de cuidado como categoria da sociologia do trabalho/ Antropologia dos Sentidos
Trabalho docente, infância e políticas de alfabetização e de avaliação: um estudo sobre a identidade das professoras de 1º ciclo de Belo Horizonte	Abordagem interpretativa/ Análise do discurso
Escola Técnica Federal de Mato Grosso (1968 a 2002): do ensino profissional técnico para as classes trabalhadoras à educação técnica apartada do trabalho	Não reivindica perspectiva teórica
Narrativas de professoras de Língua Portuguesa e Literatura: Vozes Negras em busca de possibilidades para o trabalho com a lei federal 10.639/03 na Educação Básica	Não reivindica perspectiva teórica – sustenta como caminho para pesquisa <i>narrativas autobiográficas</i>
Processos formativos de docentes de inglês que trabalham na educação de jovens e adultos: estudo com egressos da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Não reivindica perspectiva teórica
Docência compartilhada na educação infantil: implicações das formas de organização do trabalho nas identidades docentes de professoras de crianças de zero a dois anos de idade	Não reivindica perspectiva teórica

3.3 Sentidos e apreensões do trabalho

Na emergência da modernidade, assim dizendo, a partir da sociedade capitalista é possível denotar outras formas de tentar apreender a realidade. Novas perspectivas e outros sentidos que possuem como um de seus traços marcantes a proeminência do sujeito em relação ao objeto vão se tornando cada vez mais usuais. Se desejamos nos aproximar das determinações deste fenômeno, efetiva-se como necessidade enveredarmos para as relações sociais de produção vigentes elencando alguns contornos que marcam as formas de representação da realidade neste modo de vida.

Neste período, profundas transformações econômicas, políticas, culturais, trouxeram significativas mudanças na relação entre o indivíduo e o grupo social no qual o mesmo se encontra inserido, com efeito, “a concorrência isola os indivíduos uns dos outros, não apenas os burgueses, mas ainda mais os proletários, apesar de agrega-los” (MARX; ENGELS, 1845-

1846, p. 62). É possível afirmar que a partir de agora, homens “livres” que precisam comprar e vender força de trabalho buscam, sobretudo, alcançar objetivos particulares em detrimento de interesses coletivos e esse movimento vai se configurando, paulatinamente, como característica da nova sociabilidade.

Este cenário vai marcar de maneira indelével as formas de representação e, por conseguinte, como se pretende conhecer essa realidade. Eleva-se também, desta maneira, a percepção da ação humana influenciando sobre a realidade, quer dizer, com o desenvolvimento das forças produtivas muitas certezas produzidas a partir das estruturas de outras organizações sociais foram esfaceladas de forma profunda.

Assim, o teocentrismo cede espaço para o antropocentrismo, o individualismo, o hedonismo se firmam como virtudes. Torna-se necessário, a partir de evidências de caráter empírico, admitir que os seres humanos possuem uma participação que se expressa de forma ativa na construção do mundo social. Parece-nos importante conhecer acerca da percepção destes sujeitos neste novo mundo, entretanto, é essencial saber quais são as bases que propiciam, formam e condicionam esse indivíduo nesta nova sociabilidade.

Pois bem, se na transição medieval para a modernidade longevas certezas foram se exaurindo e se reconheceu os limites de uma forma de apreender o mundo que não dava conta da sua complexidade, na contemporaneidade, aqueles que apreendem o mundo através de métodos hegemônicos sob os quais se busca conhecer a realidade atual parecem se encontrar ainda distanciados de averiguarem as debilidades destas práticas.

Certamente, um dos embrolhos desta questão – como já gotejado na seção anterior – que se entrelaça nas formas como se apreende os modos de ser na contemporaneidade é a ausência consciente e/ou inconsciente de pressupostos. Neste itinerário, o *trabalho*, categoria essencial para compreender a realidade, não foge deste roteiro. Parece existir, sobre a categoria, espécie de mistificação explícita e/ou implícita que impossibilita a verificação da existência de uma concepção dada de antemão sobre o que se encontra em vigor.

Neste sentido, pretendendo desmistificar essa concepção dada de antemão, ainda que se delibere por uma perspectiva teórica gnosiológica – por uma abordagem que tome o objeto estudado pela primazia do sujeito – esse ponto de vista não pode prescindir de uma perspectiva ontológica, isso é, que busque verificar não apenas dimensões empíricas e/ou sensíveis, mas para além disso, que vá na direção da tradução dos elementos essenciais que constituem a forma de ser do objeto analisado.

Torna-se necessário, ao mencionarmos a imprescindibilidade de uma apreensão teórica ontológica para conhecer a realidade de forma radical, chamarmos para o diálogo o György Lukács. Como sabemos, o filósofo húngaro, um dos principais interlocutores de Marx e que ao manter contato nos anos 1930 com os Manuscritos de 1844 tornou-se protagonista de uma inflexão dentro da tradição marxista. Na perspectiva de Lukács, para Marx, há uma base ontológica que fundamenta o ser dos homens, ou seja, a forma como os mesmos se põem no mundo. Nesta direção, o trabalho se evidencia como a gênese deste movimento, sendo, desse modo, a categoria que funda o ser social. (LUKÁCS, 2010).

Se, por um lado, é fácil constatar divergências dentro do campo do marxismo acerca de uma preocupação ontológica nas obras marxianas³¹, por outro, torna-se difícil uma afirmação que ratifique a ausência. Entretanto, evidencia-se como insuficiente invocar meramente o “trabalho como categorial central” para que se possa esclarecer a questão. Em conformidade com Fortes (2016, p.47), destacamos que

Quando Lukács inicia pelo complexo trabalho, quer trazer os elementos fundantes do ser social, demonstrar como as categorias desta forma do ser não são elementos transcendentais que pressupõem a mundanidade, mas atributos oriundos do decurso histórico da autoprodução humana. Em síntese, o homem é definido como um ser que se autoproduz, deste modo, não há elementos anteriores à sua própria existência, um atributo transcendente que ponha a essência do humano como uma anterioridade necessária ao próprio mundo.

Para além dos usos mais apressados acerca das interpretações lukacianas, ressaltamos que “quando buscamos compreender, entender e apreender a vida, o mundo, partimos da vida e do mundo e não do conceito sobre a vida e sobre o mundo.” (SOUZA JÚNIOR, 2015, p.143) É nesta perspectiva que Chasin (s/d) afirma:

A dialética toma como ponto de partida um instante muito mais natural e historicamente efetivo. A dialética instaura sua gnosiologia a partir do instante em que ela descobre no homem efetivo, não no homem especialista, no homem filósofo, no homem intelectual, mas no homem comum, no homem na sua cotidianidade, a partir desse homem que trabalha, e eu grifo a palavra trabalha, é que instaura a problemática gnosiológica.

A partir desta indicação de Chasin – grifando a expressão trabalho como um dos principais indicadores dos problemas das perspectivas gnosiológicas – analisamos os sentidos/apreensões do trabalho nas teses e dissertações selecionadas. Ressaltamos que entre os

³¹ Ver: BENOIT, Hector. Da Lógica com um Grande “L” à Lógica de O Capital. In: Andréia Galvão et al. *Marxismo e Ciências Humanas*. São Paulo: Xamã, 2003.

procedimentos para selecionar as teses e dissertações examinadas, como já exposto anteriormente, optamos pela busca das expressões “trabalho” e “educação” presentes de forma simultânea em pelo menos um dos seguintes campos: título, resumo e/ou palavras-chave. Assim, na análise dos textos, isto é, na leitura imanente das pesquisas, acabamos por dispensar a palavra “trabalho” quando utilizada como sinônimo de pesquisa.

Após a leitura das pesquisas selecionadas, foi possível constatar que apenas 01 entre as 09 selecionadas demonstrou no seu interior algum tipo de preocupação explícita com a categoria trabalho a partir de um ponto de vista ontológico. Assim, abrindo diálogo com Duayer, Siqueira e Escurra (2013, p.18) sublinhamos que

[...] toda reivindicação de conhecimento tem por pressuposto uma ideia, por geral que seja, da constituição do objeto do qual se reclama conhecimento. Em consequência, impugnar a ontologia significa adotar de forma acrítica concepções substantivas sobre o mundo. Por contraste, admitir o caráter incontornável da ontologia implica a necessidade de investigar as concepções que fundam nossas ideias e as práticas que elas facultam.

Quando nos debruçamos acerca do complexo educacional, é preciso afirmar que há uma preponderância objetiva sobre a subjetividade e o embaraço desta questão, muitas vezes, impossibilita apreendermos os sentidos do trabalho. Com efeito, estamos sinalizando como essencial para apanharmos as múltiplas inteirações entre trabalho e educação um ponto de vista ontológico.

Desse modo, num dos escritos analisados, intitulado *Conhecimento tácito no trabalho docente na educação física escolar: importância, sentidos e significados* (PEREIRA, 2021), podemos verificar as seguintes passagens: “É possível perceber uma ideia do trabalho enquanto possibilidade histórica e ontológica, que reconhece na atividade humana uma força transformadora que muda o mundo, produz cultura e produz os próprios seres humanos” (PEREIRA, 2021, p.123)

Com o objetivo de apanhar algumas determinações mais profundas acerca do trabalho, pode-se verificar, no empreendimento acima citado, uma seção que busca compreender a sua dimensão a partir de uma perspectiva histórico-social. Autores como Marx, Engels, Gramsci, Lukács, entre outros, são articulados e permitem ao autor revelar características do trabalho no modo de produção capitalista. Seguindo Pereira (2021, p.123), “é possível identificar na obra de Marx a dimensão ontológica que procuramos analisar. Retomemos [...] com o propósito de

analisar a conversão do trabalho em sua forma original para o trabalho alienado nos moldes capitalistas”.

Vejamus que desta maneira, ainda que sumariamente, é evidenciado o movimento do trabalho estabelecendo-se por outros meios e se dispondo sobre outra forma na sociabilidade capitalista. O autor sinaliza que o trabalho alienado não pode ser traduzido como a forma original do trabalho. (essa apreensão deriva de uma compreensão histórico-social acerca do trabalho). Entretanto, após a apresentação da pesquisa, o curso da análise acaba desaguando para direções mais estreitas.

Sublinhamos que a tese em questão está relacionada ao trabalho docente escolar, mas especificamente ao campo da educação física, podemos grifar que na tentativa de evidenciar o que o autor chama de “*conhecimento tácito no trabalho docente*”, o mesmo questiona as formas atuais e as relações do trabalho docente.

Apesar de não termos muitos acordos com os caminhos apresentadas pelo autor e isso faz-se irrelevante neste momento, gostaríamos de destacar o controverso caminho do pluralismo metodológico³² tomado por Pereira (2021) ao tentar compreender, nas palavras do autor, “*o microcosmo do trabalho*”, e esse movimento tem implicações na sua investigação. Em conformidade com Tonet (2022, p.10), sinalizamos que

A lógica da particularidade, que consiste na apreensão da processualidade das relações entre o singular, o particular e o universal e que é a essência do método marxiano, é um instrumento tranquilamente suficiente para superar a permanente oscilação das ciências sociais entre o macro e o micro, entre o universal e o singular e, além disso, para superar o fragmentarismo da maioria das posturas metodológicas.

Pereira (2021), tentando equacionar uma possível querela na relação dialética entre trabalho abstrato e trabalho concreto, recorre a “*ergologia*”, tendo como principal referência um conjunto de escritos do filósofo francês Yves Schwartz, entre estas obras *o Manifesto por engajamento* (2016). Encaminhando-se para a conclusão, após elencar algumas determinações do trabalho e destacar suas características na sociabilidade capitalista, Pereira (2021, p.259), ressalta que

As estratégias e os saberes produzidos pelos professores e identificados nesta pesquisa objetivam apenas demonstrar a singularidade e a humanidade no processo profissional³³. Como dissemos na introdução desta tese, não estávamos a prospectar

³² Ver: TONET, Ivo. *Pluralismo Metodológico*. Dados completos no campo de referências.

³³ Grifos nossos

uma prática ideal. Diferente disso, buscamos, ao longo do trabalho, encontrar a prática possível, viável para cada espaço, para cada professor e alunado.

Interessa-nos marcar a passagem acima. De acordo com Lukács (2018) para o legítimo acesso e entendimento do real, precisam ser evidenciados os nexos efetivos entre as esferas singular, particular e universal dos fenômenos analisados, a negação deste movimento impossibilita uma apreensão concreta, contentando-se assim, unicamente, com a imediata aparência do fenômeno. A singularidade se forja na universalidade, e, ao mesmo tempo, a universalidade se conforma na singularidade, cabe-nos então compreendermos a particularidade com a categoria da mediação.

Apesar de evidenciar a base histórico-social do processo, a pesquisa supracitada não consegue ir além do que está posto e isso se dá, boa medida, porque uma apreensão teórica que promove o superdimensionamento empírico e, por conseguinte, uma apreensão da categoria trabalho que – apesar da reivindicação ontológica – tem como fim um ponto de vista gnosiológico, só permite, nas próprias palavras do autor: “*demonstrar a singularidade*”.

Com vistas, a utilização da ergologia, mais limita que expande a pesquisa, pois, focando no “micro” não revela o “macro” e oculta a interdependência entre as categorias singular, particular e universal. Ademais, a categoria trabalho é apreendida a partir da perspectiva dos sujeitos que participaram da pesquisa e não da integralidade do conhecimento sustentado.

Abrimos diálogo mais específico com Pereira (2021) por considerarmos relevante o destaque encontrado na sua pesquisa acerca da dimensão ontológica no trabalho, que, diga-se de passagem, foi único entre o conjunto de teses e dissertações analisadas. Entretanto, há de se considerar, por muitas das questões já citadas, que trata-se de uma preocupação fundamental mas que precisa ser mobilizada em sua potência.

Assim, de forma quase unânime, a partir da leitura das teses e dissertações foi possível registrar uma apreensão gnosiológica da categoria trabalho nas pesquisas analisadas. Entre as 09 teses e dissertações selecionadas, a partir dos critérios anteriormente expostos, apenas 01 tentou apreender a categoria trabalho a partir de um ponto de vista ontológico.

3.4 Implicações da relação trabalho e educação

Ao analisarmos o conjunto de pesquisas selecionadas foi possível verificar que se estabelece de forma frequente a ausência da reivindicação de uma abordagem teórica e/ou a reivindicação de concepções teóricas centradas na subjetividade que privilegiam como

possibilidade para conhecer a realidade a experiência cotidiana³⁴. Assinalamos que de forma alguma consideramos as abordagens teóricas destacadas nas teses e dissertações infundadas, pelo contrário, estão fundadas num solo específico, mas a partir de perspectivas teóricas insuficientes para apanhar a realidade de forma mais complexa e/ou, por vezes, combinadas por abordagens teóricas que não coadunam.

Nesta direção, sublinhamos o escrito *A política de reconhecimento de saberes do ponto de vista da atividade de trabalho docente na Educação Profissional*, o escrito reivindica como perspectiva a teoria histórico-cultural, mas, ao mesmo tempo, recorre a ergologia como meio para abordar o trabalho docente. Lima (2019) apesar de tentar estabelecer pontos distintos entre os caminhos escolhidos, defende a necessidade da eclética combinação. De acordo com Lima (2019, p. 179)

Na *teoria da atividade*, o tratamento do processo de aprendizagem aparece com preponderância, principalmente na problematização e tentativa de desvelamento dos processos de internalização e externalização, que se relaciona com seu objetivo de explicitar a forma de desenvolvimento da consciência face às relações socioculturais. A ergologia, por outro lado, destaca a atividade de trabalho enquanto criadora de saberes no micro da atividade, mas não se propõe a elaborar uma teoria ou uma modelização da forma como esse conhecimento é construído, se focado em desvelar - sempre reconhecendo a limitação dessa revelação - seu conteúdo, na forma de ingredientes, mas constantemente situando o sujeito na atividade.

Por vezes, aqueles que defendem indigestos hibridismos são obrigados a diversos malabarismos a fim de justificarem determinadas aplicações teóricas. No diálogo com Tonet, (2022, p.10 e 11)

Quanto aos marxistas que defendem o pluralismo, a —demonstração da falência do marxismo como método privilegiado de compreensão da realidade deixou a maioria deles numa situação embaraçosa. De um lado constataram que o marxismo se tornou dogmático e insuficiente ==para entender a realidade. De outro lado estavam as perspectivas burguesas, que eles sempre repudiaram como um falso caminho. Uns, então, optaram simplesmente por dar adeus ao marxismo. Outros se aferram ao antigo dogmatismo. Outros ainda decidem-se pelo pluralismo metodológico, variando apenas a forma da abertura. O marxismo, então, é visto como via fecunda, fundamental, importante para as ciências sociais, desde que, evidentemente, se tenha tornado uma proposta —aberta e crítica. Mas, no máximo, é uma entre outras. E, sobretudo, é importante que seja entrecruzado com outros paradigmas, para que sua fecundidade seja aumentada. Tudo isto parece de uma lógica impecável, inquestionável. Só que não deixa de ser estranho, porque neste nível todos os

³⁴ Utilizamos a expressão *experiência cotidiana*, apanhando o *cotidiano* no seu modo de ser orientado pelo capitalismo, ou seja, na sua expressão alienada. Para um debate mais sofisticado acerca do tema, ver: LUKÁCS, György. Prefácio. In: HELLER, Ágnes. *Sociologia de la vida cotidiana*. Ediciones Península/Edicions 62, Barcelona, 1987, pp.9-14; HELLER, Agnes. *Cotidiano e história*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1989; LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.

pensadores se encontram no mesmo campo, embora isto não equivalha ao cancelamento de diferenças, às vezes muito profundas.

Assim, é possível averiguar na mesma tese, como ponto de partida a reivindicação da *teoria da atividade a partir da perspectiva de autores soviéticos* e, ao mesmo tempo, concluir celebrando *Maurice Tardif* que cinde de maneira vulgar e tendenciosa teoria e prática³⁵. Assim, convergindo com Peixoto (2017, p. 21), “o materialismo dialético refere-se justamente ao movimento, ao desenvolvimento, ao ser do objeto apanhado nas suas múltiplas determinações para além do objeto enquanto evidência imediata”, uma vez acionado, prescinde de combinações com perspectivas teóricas de outras matrizes.

Na sequência, destacamos que duas entre as nove teses e dissertações analisadas recorrem a *ergologia* como uma abordagem teórica para analisar o trabalho docente. Segundo Pereira (2021, p.112),

A ergologia, partindo dos modos de produção e organização do trabalho humano no interior da sociedade capitalista e, em meio às crises na relação entre capital e trabalho deflagradas pela precarização, dos modelos de trabalho e estruturados com base na intensificação da produção, especialmente os modos taylorizados, toyotizados e demais mutações decorrentes do metabolismo contemporâneo, toma como eixo de suas investigações o empreendimento humano na experiência do trabalho (p.112).

Mas adiante, Pereira (2021, p. 114) avança afirmando que “a dimensão concreta do trabalho para a ergologia reside na atividade de trabalho, ou seja, nas formas singulares em que homens e mulheres governam o trabalho”. Na tentativa de apanhar a categoria em seu movimento, enfatizamos que o trabalho como uma atividade específica se configura na sua inumerável amplitude de valores de uso e sempre encontra-se de forma incessante dividido em diferentes movimentos o que o torna “concreto e específico”, porém, não pode ser compreendido apartado do “trabalho geral, abstrato e igual” sob o risco de uma compreensão parcial e portanto limitada.

A afirmação de Pereira (2021), possivelmente, revela uma incompletude da compreensão acerca das contradições da categoria trabalho apanhadas por Marx no conjunto de sua obra, bem como, o destaque nas “formas singulares” explicita um anseio pela expressão imediata do fenômeno, ou seja, pela ênfase na captura prática do trabalho.

³⁵ Ver: DUARTE. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GvtW5bPLwmVLGD3mvDq9FrB/?format=pdf>

Assim, no encaço deste diálogo, gostaríamos de destacar uma das mais populares e, certamente, mais comentadas afirmações marxianas, a saber: “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo.” (MARX, 1845-1846, p.535) Pois bem, esta proposição tem sido utilizada como espécie de chavão por muitos, entre os quais alguns grupos que se conclamam marxistas e outros que, em maior ou menor grau, se reivindicam comprometidos com algum tipo de mudança social.

Na miséria característica dos nossos dias, essa afirmação tem sido desidratada e compreendida numa forma arrasadoramente empobrecida. Ainda sobre a Tese 11, saltam aos olhos nesse movimento alguns fatores que, ainda de maneira bastante sumária, julgamos ajustado sinalizar:

1) O desconhecimento acerca do contexto histórico em que são produzidos as “Teses contra Feuerbach”. Ou seja, declina-se de todo o debate filosófico no qual Marx estava inserido, perdendo-se, nas maneiras mais desconcertantes, traços marcantes da ruptura radical com as formas limitadas e tradicionais sobre as quais se pretendia traduzir a realidade.

2) O isolamento da Tese 11 das demais Teses. Marx empenhou-se, ainda que em breve anotações, feitas em forma de rascunhos, em demarcar os limites da concepção feuerbachiana. Esse movimento torna-se ininteligível quando isolada as Teses – como recorrentemente aparece, sobretudo, com a Tese 11. Netto (2020, p.145) frisa a necessidade de apanhar as Teses como um todo, “isto é, buscando a sua articulação interna, não necessariamente segundo a sua ordem formal”.

3) A incompreensão da categoria *práxis*. Quando negligenciado o contexto histórico e/ou na fragmentação das Teses, têm-se uma malfadada compreensão acerca da *práxis*, desse modo, desvirtua-se por completo as elaborações marxianas. Por um lado, eleva-se a teoria descolada da prática, por outro, alarga-se o dimensionamento da prática em detrimento da teoria.

Nas trilhas de Barata-Moura (2018, p. 34), as Teses sinalizam um movimento que [...] corresponde ao *ponto de chegada* de um atribulado processo de buscas que a montante se desenvolveu, no mesmo passo que se constitui como *cais de amarração* para todo um vasto programa de ulteriores expedições”. Portanto, sobre nenhuma hipótese, trata-se de abandonar do intento de “interpretar o mundo”, pelo contrário, só é possível transformá-lo a partir de sua interpretação. A teoria, faz-se, desta forma, imprescindível.

A Tese 11 não está relacionada com o escamoteamento da teoria, nem com qualquer espécie de espontaneísmo. O que Marx está afirmando, a partir do debate com a perspectiva filosófica idealista que vigorava, é algo infindavelmente mais intenso e sobre nenhum aspecto flerta com o abandono da necessidade de apreender idealmente a realidade, tampouco pode ser compreendido como uma simples junção mecânica entre teoria e prática. No diálogo com Grüner (2006, p.104),

A práxis não é simplesmente, como se costuma dizer, a “unidade” da teoria e a prática: dito assim, isto suporia que “teoria” e “prática” são duas entidades originais e autônomas, preexistentes, que logo a práxis [...] viria “juntar” de alguma forma e com certos propósitos. Porém, sua lógica é exatamente a inversa: é porque sempre há práxis –porque a ação é a condição do conhecimento e vice-versa, porque ambos pólos estão constitutivamente co-implicados– que podemos diferenciar “momentos” (lógicos, e não cronológicos nem ontológicos), com sua própria especificidade e “autonomia relativa”, mas ambos no interior de um mesmo movimento.

O que encontra-se exposto na Tese 11 é, na direção oposta da vulgarização da prática, a necessidade de apontar para uma forma de teorizar que se traduziu pela cisão de “momentos”, ou seja, um momento da teoria que não guarda relação com a ação prática. Separa-se, portanto, algo que se constitui pela sua inseparabilidade.

Constatado alguns elementos que revelam uma determinada debilidade nas leituras mais recorrentes e que imbrincados deformam substancialmente a Tese 11, ao mesmo tempo, faz-se imprescindível verificar como essa frouxidão teórica converte-se, em certas circunstâncias, em algo confortável e ajuda-nos a ilustrar o superdimensionamento da prática nas produções pesquisadas.

Dada a inserção do Brasil na divisão internacional do trabalho, isto é, a partir das atribuições empreendidas pelo país num capitalismo mundializado, logrou-se no Brasil, de forma incontestada, uma subordinação aos interesses dos grandes imperialistas³⁶. No atual estágio de expansão do capital financeiro, o Brasil, assim como outros países, cada vez mais, circunscreve-se a função de exportador de bens primários dentro da esfera produtiva mundial

Faz-se importante destacar que não é a produção teórica que conforma a inserção no Brasil na divisão mundial do trabalho, mas a forma como o Brasil se insere na divisão mundial do trabalho que consubstancia os limites da produção teórica. Vale ressaltar, Marx e Engels (1845-1846) apontaram a consciência alemã ancorada no seu “desenvolvimento histórico

³⁶ Para melhor compreensão da categoria *imperialismo*, ver: LÊNIN. Imperialismo, estágio superior do capitalismo: ensaio de divulgação ao público. Boitempo, 2021.

trivial”, todavia, esse movimento não pode ser apanhado de forma mecânica, há de se considerar as mediações, muitas vezes contraditórias.

Sendo assim, grosso modo, porque as produções acadêmicas num país marcado por atividades primárias deveriam se preocupar, sobretudo no campo da educação, com uma profunda análise teórica? assim, o que vale mesmo é a prática!

Chancela-se, desse modo,

[...] o universo teórico da pura “interpretação” como patrimônio do Amo, e o universo prático da pura “ação” como patrimônio do Escravo, já que a classe dominante sabe perfeitamente –mesmo quiçá não sempre o saiba conscientemente– que nem a pura abstração da teoria, nem o puro “ativismo” da prática, tem realmente conseqüências materiais sobre o estado de coisas do mundo. Ou, em outras palavras, que não produz verdadeiro conhecimento da realidade [...] (GRÜNER, 2006, p.104)

O paradoxo é que esse praticismo, exortado, muitas vezes, em nome da urgente necessidade de uma “transformação social” tem como característica a manutenção do atual estado de coisas e essa dinâmica ganha destaque, sobretudo, no campo da produção teórica acerca da educação. Em tempo, destacamos algumas passagens do conjunto de pesquisas analisadas:

As formas como as professoras enfrentam as contradições na Atividade evidenciam a dialética entre estrutura *versus* agência, pois elas buscam encontrar por elas mesmas caminhos para lidar ou romper com as formas de regulação do seu trabalho pelo sistema de ensino. Elas desenvolvem ações específicas que têm o potencial de transformação, ainda que momentânea, das amarras do sistema. (SOUSA, 2020, p.09)

Na convergência de argumentação:

A lógica da estratégia entra em ação a partir do gerenciamento das tensões que surgem durante as interações, principalmente nas interações nas quais a lógica da integração, as formas reguladoras dos níveis de organização, da identidade e dos valores aparecem. São nos momentos interacionais que as professoras e a auxiliar estabelecem negociações em prol do seu bem-estar e do bem-estar do outro ao mesmo tempo em que durante o “desenrolar do serviço” elas também são reguladas pelas normas institucionais e pelos próprios pares. Nesse contexto complexo, as ações desenvolvidas por professoras e auxiliar servem como recurso indispensável para a construção da experiência individual e coletiva que constitui a docência com bebês. São as trocas de experiências com os pares que oferecem elementos para construção da sua própria experiência. (BINTENCOURT, 2020, p.197)

Ou ainda:

Contudo, as professoras deste estudo demonstraram ser estudiosas e interessadas em formações que atendam as demandas de suas práticas em salas de aula. Seja dentro ou

fora do espaço escolar, dentro ou fora da carga horária de trabalho, esta posto o desafio de se promover formações que se articulem as demandas pedagógicas da escola e das professoras e que, também, possibilitem o tempo para o compartilhamento de experiências e a reflexão sobre a infância, a criança, os processos educativos desenvolvidos na escola e o campo de recontextualização de produção. (ARAÚJO, 2019, p.286)

As posições destacadas nas pesquisas analisadas, ao passo que negam, reforçam contraditoriamente uma posição conservadora frente a realidade apresentada. Apesar das passagens elencadas para o diálogo evidenciarem, à primeira vista, um caráter de resistência e de denúncia face as mazelas do trabalho docente, as tônicas, em grande medida, das teses e dissertações estudadas acabam inseridas em representações que conformam a visão de mundo aparente.

Chamando Iasi (2014, p. 217) para o diálogo, ele nos auxilia na seguinte constatação:

A construção de uma classe contra a ordem implica que as contradições vividas nas relações concretamente dadas sejam expressas, de igual maneira, na forma de uma contra-hegemonia. As lutas concretas se tornam bases materiais para a constituição de formas organizativas, instituídas ou em movimento, e bases materiais para a emergência de novos valores que se chocam com os estabelecidos. A afirmação de uma classe que não seja “da sociedade civil”, implica, a meu ver, fundamentalmente uma classe que não partilha da concepção de mundo que universaliza os interesses particulares de seus opressores, nega sua universalidade e afirma outra.

Desse modo, uma apreensão do trabalho subjetiva, por vezes admitida como integral, naturalizada e desprovida da sua forma concreta, permitirá a produção de dissensos, no máximo, dentro da sua própria estrutura. Assim, amputa-se a busca por uma perspectiva teórica que possibilite apreender o máximo das determinações gerais da ordem social que atribuiu um sentido específico ao trabalho e, do mesmo modo, que possibilite caminhar para além da percepção imediata do sujeito e/ou do grupo estudado que reproduz, grande medida, os valores dominantes.

Conforme exposto na seção anterior, elencamos a perspectiva ontológica como essencial para apanhar a relação entre trabalho e educação, ou seja, como determinam e são determinadas estas categorias que se efetivam de forma específica na atual sociabilidade. Destarte, não basta só isso e neste sentido, Lukács: afirma: (2010)

[...] ler e entender, por um lado, na ontologia dos objetos e dos processos existentes em si a sua diversa constituição real, constituição ontologicamente ligada, mas não enquanto uma consequencialidade antes de tudo lógica, e, por outro lado, as necessidades sócio-históricas que a cada vez orientam seus respectivos modos de manifestação, formas etc. como objetivo de obter uma base real para a práxis humana.

Reivindicar uma perspectiva ontológica não se trata, de forma alguma, de uma realização em si, de conhecer meramente o ser das coisas e/ou a natureza do mundo, entretanto, torna-se necessário para apreender como o ser das coisas orienta as demais esferas da vida humana. Se o ser das coisas conforma o mundo do jeito que ele se encontra, nossas ideias acerca do mundo conformam-no como ele se apresenta.

Ou seja, quando não tomamos conhecimento da composição da realidade a partir de seus desdobramentos histórico-sociais, em seu movimento, nas suas mudanças de formas, legitimamos o mundo do jeito que ele se evidencia e não abrimos nenhuma perspectiva de ação. Seguindo Duayer, Siqueira e Escurra (2013, p.19)

[...] se as representações ontológicas são incontornáveis e centrais na práxis social dos sujeitos e, mesmo quando falsas, possuem um poder social real, resulta evidente que a crítica ontológica é um imperativo. Se as estruturas sociais geram e necessitam de representações ontológicas falsas por parte dos sujeitos, e por meio delas os sujeitos em sua práxis reproduzem essas estruturas, então somente uma crítica ontológica pode romper com tal círculo vicioso que necessariamente frustra os projetos de um mundo mais humano.

Para Marx e Engels (1845-1846) a necessidade de produzir e reproduzir a vida se constitui como o primeiro ato histórico, para Lukács (2012), o trabalho possibilita perquirir o “*complexo concreto de sociabilidade como forma de ser*”, assim, face uma atividade primária, esta categoria abrange o conjunto de determinações fundamentais que constituem o ser social.

Nesta direção, Lukács (2012, p.348) destaca:

o trabalho é antes de tudo, em termos genéticos, o ponto de partida para tornar-se [dever] homem do homem, para a formação das suas faculdades, sendo que jamais se deve esquecer o domínio sobre si mesmo. Além do mais, o trabalho se apresenta, por um longo tempo, como o único âmbito desse desenvolvimento; todas as demais formas de atividade do homem, ligadas aos diversos valores, só se podem apresentar como autônomas depois que o trabalho atinge um nível relativamente elevado.

A constatação da primazia das formas de produzir e reproduzir a vida apanhada por Marx e Engels e a ênfase do caráter ontológico desta atividade destacado por Lukács, em absolutamente nada exprimem um ordenamento estruturado em relação a outras categorias, muito menos limitam distintas esferas da vida na sua relação com o trabalho.

Contudo, não se pode desprezar a prioridade ontológica de uma categoria na sua relação com as demais. Lembra-nos Lukács (2012, p. 307.) que “[...] dadas duas categorias, a primeira pode existir sem a segunda, porém o contrário é ontologicamente impossível”, portanto, na

relação entre trabalho e educação, o primeiro pode existir sem o segundo, mas o inverso, é irrealizável. Sublinhamos a sentença de Lombardi (2010, p.13)

Estou afirmando, portanto, que para o marxismo não faz o menor sentido analisar abstratamente a educação, pois está é uma dimensão da vida dos homens que, tal qual qualquer outro aspecto da vida e do mundo existente, se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações do modo como os homens produzem a sua existência. A educação (e nela todo o aparato escolar) não pode ser entendida como uma dimensão estanque e separada da vida social. Como qualquer outro aspecto e dimensão da sociedade, a educação está profundamente inserida no contexto em que surge e se desenvolve, também vivenciando e expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe.

Obviamente que Lombardi faz uma referência ao marxismo como um campo teórico/prático que pretende apanhar o movimento da realidade, assim sendo, qualquer tentativa de bifurcação entre o modo como se produz a vida e a educação conduzirá o pesquisador para uma rua sem saída. As implicações essenciais entre trabalho e educação não podem ser encontradas necessariamente na imediatividade da prática docente, mas no modo de produção vigente.

Para um diálogo acerca da questão educacional, faz-se necessário apanhá-la nas suas variadas esferas, esse movimento abrange a questão do currículo, as técnicas de ensino, os níveis escolares, a diversidade dos sujeitos envolvidos, porém, a sua efetivação se relaciona com outras dimensões sociais. Cabe sinalizar, assim como nos lembrou Marx (1859, p. 49), que “[...] as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades[...]”, assim sendo, o mesmo se aplica para o complexo educacional.

Com vista na negação da prioridade ontológica do trabalho, apreendemos a educação como um fenômeno da consciência e não como um produto histórico. Ou seja, a forma tal qual se apresenta, expressa as perspectivas dos sujeitos e não o resultado de uma determinada formação social. Sendo assim, para enfrentarmos o problema da educação bastam novas ideias, concepções pedagógicas que valorizem os sujeitos, ajustes nas políticas educacionais, as mais variadas panaceias surgem, enquanto coloca-se o véu sobre a essencialidade da categoria trabalho.

Em nenhuma hipótese trata-se de minimizar a possibilidade de apanhar o espaço educativo em seu movimento dialético, ou seja, em sua potência contraditória, tampouco em

negar a importância da batalha das ideias, menos ainda de se interditar outras mediações pedagógicas, mas sim desmistificar a relação entre trabalho e educação.

É nesta direção que torna-se condição premente apreender as formas de produzir e reproduzir a vida na sua totalidade, nas relações dos seres humanos com a natureza, bem como entre si, isso é, apanhar o modo de produção como objeto central para a transformação social. Neste caminho, apontam Marx e Engels (1845-1846, p. 94)

Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas. A consciência [*Bewusstse*in] não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente [*bewusste Sein*], e o ser dos homens é o seu processo de vida real.

Podemos constatar que o mais alto nível de trabalho social dar-se no atual modo produtivo. Sendo a constituição do valor a dimensão do sistema capitalista, intensifica-se como nunca a produção. Esse movimento resulta na ampliação acentuada dos eixos organizativos das esferas produtivas. Desse modo, ao contrário do que anunciavam os “profetas” do fim do trabalho, é justamente como o desenvolvimento técnico no sistema capitalista que o trabalho arroga-se como central.

Não nos faltam dados através dos quais se pode verificar a intensificação da força de trabalho. De acordo com Mattos (2019, p. 73-74),

No mundo todo, a força de trabalho (entendida como a população acima de quinze anos empregada, desempregada à procura de emprego e procurando emprego pela primeira vez, excluídos os trabalhadores não pagos, o trabalho familiar e os estudantes) foi estimada, pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), mediando dados do Banco Mundial para 2016, em 3,388 bilhões de pessoas. Em 1990, eram 2,322 bilhões de pessoas. Tomando esse intervalo de cerca de um quarto de século, o percentual da força de trabalho em relação ao total da população era de 44,31% em 1990 e em 2016 chegou a 46,04%. Há desequilíbrios significativos, sobretudo entre as economias nacionais do hemisfério Norte, mais desenvolvidas, e as do Sul global, onde se encontram as menos desenvolvidas.

No entanto, a partir das estratégias de desenvolvimento capitalista, nas quais acentuam-se os aparelhos de consenso e coerção, novas gerações de trabalhadores adentram o mundo do trabalho marcados pelas características do regime de acumulação flexível. Ou seja, a sua inserção no ciclo de valorização do valor se dará de forma dispersa, desregulada e fragmentada, por vezes, impedindo o próprio trabalhador de compreender-se como tal.

O sistema capitalista produz valor numa expansão incansável, valor este que só pode se valorizar a partir da força de trabalho, assim, esse processo tem o trabalho como central na sua dinâmica reprodutora e, por conseguinte, converte os mais diferentes indivíduos em simples trabalhadores, ainda que muitos, pela dinâmica imposta, neguem esta condição. Duayer (2018, p. 73-74) sentencia que

[...] nas diversas sociedades pré-capitalistas, idílicas ou infames, não importa aqui, os sujeitos a elas pertenciam e, porque pertenciam, entre outras coisas trabalhavam. Na nossa sociedade, capitalista, nós só pertencemos se trabalhamos. O trabalho, porque central, é pressuposto de nosso pertencimento.

Obscurecendo este movimento, o abandono da centralidade da categoria trabalho no modo de produção capitalista, fomentado pela falaciosa compreensão de fim do trabalho que se alargou nas últimas décadas, a prioridade por uma abordagem gnosiológica, são elementos que revelam implicações na relação entre trabalho e educação nas pesquisas verificadas. Mas, afinal, refazendo o caminho que percorremos até aqui, podemos afirmar que na ausência de uma abordagem ontológica estaria a principal implicação no tratamento da categoria *trabalho* nas teses e dissertações analisadas?

Ora, é preciso avançar com um pouco mais de calma. Primeiro, faz importante registrar que a maioria das teses e dissertações examinadas trazem consigo constatações empíricas, fenomênicas, sendo suficientes, quando muito, na compreensão da realidade imediata. As implicações de uma compreensão limitada da relação entre trabalho e educação vão para além dos registros nas teses e dissertações, revelam uma determinada leitura da realidade que se naturaliza nos cursos de pós graduação em educação no Brasil, espalhando-se para outros ambientes educativos.

Entretanto, sublinhamos que o silenciamento de uma abordagem ontológica, ainda que de forma desavisada, não significa a ausência de um ponto de vista ontológico. Na interlocução com Duayer (2016, p.34).

Para ficar no campo científico ou, melhor dizendo, na filosofia da ciência, é possível falar sem exagero em um consenso segundo o qual diferenças substantivas entre teorias ou sistemas teóricos e, por extensão, entre modos radicalmente distintos de figurar o mundo são resolvidos no plano ontológico. Essa verdade está presente até mesmo nas teorias da ciência ortodoxas contemporâneas mais difundidas, como as de Kuhn e de Lakatos, ainda que os autores, com o relativismo ontológico que consciente ou inconscientemente advogam, não consigam enunciar esse conteúdo evidente de suas teorias. De fato, a conclusão a que necessariamente levam suas noções de paradigma e de núcleo rígido dos PPCs (programas de pesquisa científica), respectivamente, é a de que todas as teorias põem e pressupõem uma ontologia que

constitui a fonte de seus axiomas estruturais e dos marcos que delimitam o terreno empírico em que são válidas, ou sua jurisdição empírica. O que equivale a dizer que disputas e controvérsias substantivas entre sistemas teóricos distintos não admitem resolução empírica, e precisamente porque o terreno empírico em relação ao qual são plausíveis é traçado por suas ontologias particulares.

Desse modo, existe apenas uma ausência aparente ontológica, porque mesmo as pesquisas que se pautam por um ponto de vista gnosiológico, trazem consigo uma perspectiva ontológica que, na medida em que se oculta, revela-se. Vale ressaltar, “[...] conhecer e explicar o mundo de determinada forma são condições imprescindíveis para que uma classe conquiste e mantenha seu domínio sobre outras”. (TONET, 2013, p. 16).

Ao cabo, o que está posto, é uma concepção prévia naturalizada do modo de produção vigente que se impõe através das singularidades capturadas e/ou das análises imediatas dos fenômenos. Há, portanto, na inviabilidade de uma crítica ontológica, a conformação da atual sociabilidade sobre as quais são erguidas diversas dimensões da esfera social, entre elas a educação.

Vejamos mais algumas passagens do conjunto de pesquisas analisadas:

[...] a pesquisa se fundamenta na autorreflexão, no compartilhamento de memórias e experiências como possibilidades de autonomia na formação docente, ao permitir que professores/as conheçam, orientem, reformulem suas práticas; práticas que desejam ou propõem como transformadoras e subversivas por colaborarem para a desconstrução de ideologias que sustentam uma realidade de exclusão (VIANA, 2018, p. 62)

Ou:

O professor de inglês da EJA, assim como os professores das outras disciplinas, tem um compromisso social de vincular os conteúdos à realidade do aluno. A docência nessa modalidade tem a função de fazer os estudantes perceberem e compreenderem o outro, as outras visões de mundo e as outras culturas a fim de construir nele autoconfiança para tentar mudar sua própria realidade. (MEDEIROS, 2017, p.93)

O ordenamento da sociedade capitalista fincado na exploração da classe trabalhadora contribui para a percepção de uma dinâmica que produz exclusão, mas, ao tempo, é nesta sociabilidade que vivem os trabalhadores. Assim, partilham com a classe antagônica o modo de vida e, por conseguinte, preceitos, ideias e perspectivas. A reprodução desses valores não pode ser compreendida apenas como expressão da consciência.

Recolhendo as sentenças anteriormente citadas como verdadeiras, poderíamos apanhar como “transformadoras e subversivas” práticas educativas que pudessem ser alteradas a partir

da “autorreflexão” como propõe Viana (2018) ou construir no aluno, a partir do trabalho docente, “autoconfiança para tentar mudar sua própria realidade”, como exposto por Medeiros (2017). Ora, numa total simplificação, que flerta com o esotérico, pretende-se enfrentar questões concretas a partir de novas mentalidades. As passagens destacadas evidenciam o subjetivismo de perspectivas gnosiológicas consubstanciadas em concepções idealistas que não são capazes de estabelecer diálogo com a realidade e se constituindo como uma relevante implicação.

Vale lembrar, “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 1859, p. 49). Porém, como se constitui esse ser? Interditando o ser das coisas, tomamos a sua forma vigente como a única expressão, desta maneira, apanhar as determinações histórico-sociais permite entender que as relações das formas de produção da vida como a educação, por exemplo, nem sempre se apresentaram subsumidas a uma lógica mercantilizada. Essa relação é própria do modo de produção vigente. Permite-se, assim, verificar que se elas nem sempre foram assim, não se evidenciarão no futuro da mesma forma como se apresentam no presente, ou seja, abre-se terreno para a transformação social.

A produção do conhecimento que apreende o trabalho a partir de elementos sensíveis, ou tendo como horizonte máximo a imediaticidade dos fenômenos, ratifica o sentido do trabalho apenas como criador de valor, assim, constrange-se qualquer possibilidade de transgressão que ultrapasse as fronteiras individuais e/ou de pequenos grupos, restando assim, tão somente, a manutenção da ordem estabelecida.

À vista disso, confirma Tonet (2013, p.63-64)

As conseqüências deste ponto de vista da subjetividade para a reflexão acerca de qualquer fenômeno social são extremamente danosas. Se a realidade social não é uma totalidade articulada, mas uma coleção de fragmentos; se a fragmentação não é um produto histórico-social, mas uma determinação natural da realidade; se a nenhuma das partes da realidade pertence o caráter de matriz de todas as outras; se inexistente um fio condutor que perpassa e dê unidade ao conjunto da realidade social; se não existe história, mas apenas histórias; se não existe gênero humano, mas apenas grupos sociais diferentes e, no limite, indivíduos singulares; se as categorias são meros construtos mentais e não determinações da própria realidade; se não existe verdade, mas apenas verdades; se o conceito de realidade nada mais é do que uma construção mental; se perdido, rejeitado ou nunca efetivamente compreendido o fio condutor que articula todo o processo social – a autoconstrução do homem pelo homem a partir do trabalho – só resta ao sujeito interpretar e “transformar” o mundo segundo critérios por ele mesmo estabelecidos. No entanto, esses critérios não brotam simplesmente da interioridade pura do sujeito, pois ele mesmo já está configurado a partir de uma determinada realidade social objetiva.

O trabalho, apanhado em sua multiplicidade, deve ser apreendido na sua forma atual subsumida a lógica do sistema capitalista, entretanto, não pode ser negado na sua amplitude de sentidos. Com efeito, faz-se necessário apreendê-lo na sua gênese intimamente articulado as estruturas sociais que determinam a sua forma de ser, mas, do mesmo modo, não aprisionado a sua atual forma. De outra maneira, ainda que de forma inconsciente, além de não darmos conta de apreender a realidade em seu permanente movimento contraditório, negamos o embate entre classe sociais e ratificamos a falsa imutabilidade do vigente modo de produção.

Não obstante, evidenciamos o *trabalho* como categoria que marca a gênese do desenvolvimento do ser social, porém, a partir da prática imediata isso dificilmente será ponderado. Ademais, esta é uma característica essencial que não poderá ser apanhada de forma ajustada através de uma abordagem teórica que tenha como polo regente o sujeito.

Essa mediação entre as formas através das quais se produz e reproduz a vida e o complexo educacional, se evidenciou, ao longo de nossa pesquisa, em grande medida, cindida. As formulações teóricas que legitimam essa cisão se apresentam como hegemônicas entre as pesquisas analisadas, desse modo, não se atentam sobre a pressão que o trabalho exerce no mundo da educação e, por conseguinte, na influência que a educação exerce no mundo trabalho.

Pois bem, ao não apanhar a relação entre trabalho e educação, de um lado, inviabiliza-se a emergência da compreensão do trabalho enquanto condição estruturante da vida privando as possibilidades de uma apreensão dialética da totalidade social. Por outro, mesmo quando possível evidenciar a condição negativa do trabalho na sociedade capitalista, este trabalho pode ser reformado, restaurado, remendado, porém, jamais superado na sua forma vigente. Assim, desatinados os elos entre o atual modo produtivo e a educação, a produção teórica reproduz e conforma as relações sociais existentes.

CONSIDERAÇÕES

Penso que estamos atualmente numa situação sem precedentes, algo que não presenciamos em toda a história do capitalismo. Vivemos agora não apenas uma carência de ação, ou a ausência dos instrumentais e da organização para a luta (embora estes sejam frágeis, sem dúvida). Não se trata somente de saber como agir contra o capitalismo, mas de esquecer até mesmo como pensar contra ele

Ellen Wood

Destacamos que a presente pesquisa apresentou considerações introdutórias sobre implicações da relação trabalho e educação nas teses e dissertações nos programas de pós-graduação em educação no Brasil. A seleção das pesquisas, em momento algum, referendou os critérios estabelecidos pela CAPES, pelo contrário, tentamos enfatizar algumas de suas contradições. Com efeito, ainda assim, reconhecemos a influência deste organismo sobre a produção acadêmica no Brasil.

Assim, grifamos, do mesmo modo, que a nossa pesquisa sobre nenhum aspecto teve como objetivo desprestigiar as teses e dissertações selecionadas. De maneira inversa, assentimos as produções teóricas analisadas como essenciais para a produção do conhecimento, desta maneira, sinalizamos todo o nosso respeito aos autores das teses e dissertações analisadas

A partir dos critérios estabelecidos para a seleção (que certamente possuiu fragilidades) e com os propósitos expostos ao longo da pesquisa, fez-se necessário submetê-las ao crivo da crítica. Julgamos, entre outros motivos, que por inumeráveis limites, sobretudo da nossa formação e pelo tempo, que se evidenciou a todo instante com um ferrenho opositor, essa crítica se apresentou preambular e, por vezes, segmentada. Sublinhamos, de modo igual, que o estudo, por ora apresentado, ainda se encontra no “método de descenso”. Na interlocução com Harvey (2013, p. 17), acerca do método de investigação em Marx,

[...] partimos da realidade imediata ao nosso redor e buscamos, cada vez mais profundamente, os conceitos fundamentais dessa realidade. Uma vez equipados com esses conceitos fundamentais, podemos fazer o caminho de retorno à superfície – o método de ascenso – e descobrir quão enganador o mundo das aparências pode ser. Essa posição vantajosa nos permite interpretar esse mundo em termos radicalmente diferentes.

Assim, apesar dos limites de nossa pesquisa, estamos convencidos que, pelo menos, conseguimos abrir diálogos pertinentes. Compreendemos que toda pesquisa deve muito mais abrir portas em vez de fechá-las e, certamente, nas lacunas dos nosso trabalho, podem ser abertos invariáveis caminhos.

No decorrer da pesquisa, identificamos elementos que revelaram implicações teóricas na relação entre trabalho e educação nas teses e dissertações nos programa de pós-graduação em educação no Brasil. Esse movimento se deu, de forma concomitante, da tentativa de aprofundar nossos estudos acerca do materialismo dialético. O estudo da obra de Marx e Engels é condição imperiosa pelo seu rigor teórico e para que possamos compreender e avançar frente os desafios da realidade em sua permanente e contraditória transformação.

Nas linhas reservadas para as considerações finais das pesquisas, normalmente, são apresentados espécie de resumos que transcrevem o passo a passo supostamente empreendido na investigação. Não pretendemos utilizar esse espaço desta forma, entre os motivos para o desuso desta fórmula convencional, destacamos que o modo de exposição se diferencia do modo de investigação - esses movimentos não podem ser compreendidos mecanicamente – mas, ainda assim, faz-se importante retomarmos alguns pontos.

No capítulo derradeiro, dedicamo-nos em revelar as implicações teóricas constatadas, a partir das nossas análises, nas teses e dissertações estudadas. Com efeito, denotamos, de maneira constante, a ausência de reivindicação de qualquer perspectiva teórica e/ou a presença de abordagens teóricas que primam e se apresentaram circunscritas ao empírico. Vale ressaltar, mesmo as pesquisas que não reivindicam filiação a qualquer corrente teórica estão perpassadas, vezes de maneira implícita outras não, por determinadas tradições teóricas.

Foi possível constatar o inadequado pluralismo metodológico apresentado como solução ajustada para lidar com a complexidade da realidade, bem como, evidenciou-se, sobremaneira, o superdimensionamento da prática em detrimento da teoria. Aqui, enfatizando a divisão social do trabalho no atual modo de produção, conforme exposto ao longo da nossa pesquisa, compreender a realidade de forma complexa cabe àqueles que dominam, já o universo da prática imediata por dentro da ordem estabelecida encontra-se disposto para todos em posição de subalternidade.

Analisamos os sentidos/apreensões do trabalho nas teses e dissertações selecionadas, desse modo, destacamos que de forma praticamente uníssona as pesquisas se consubstanciaram a partir de abordagens gnosiológicas, isto é, tendo como polo regente o sujeito em relação ao objeto. A maioria das pesquisas estava relacionada com o trabalho docente, assim, cabe ressaltar a existência de um controverso debate acerca da função da educação em um modelo social cindido em classes.

Numa fase de desenvolvimento marcado por aceleradas transformações sociais, conhecimentos de caráter técnico-científicos se integrando, cada vez mais, em diferentes processos produtivos, elencamos como essencial o debate acerca da finalidade da educação na reprodução das relações sociais predominantes e, por contradição, para além delas. Contudo, apanhando as conexões da expressão ideal do mundo com a sua materialidade, isto é, com o conjunto das relações sociais existentes, podemos concluir afirmando que nas teses e dissertações estudadas prevalecem abordagens teóricas subjetivistas que privilegiam como possibilidade de conhecer a realidade a experiência imediata, assim, marcadas por um ponto de vista gnosiológico e se caracterizando pela ausência de uma crítica ontológica.

Desse modo, interditando as possibilidades de indagar-se acerca do ser das coisas, com o olhar centrado para a imediatividade, envolto nas aparências fenomênicas, estreitando-se sobre as regularidades sensíveis, a teoria se consubstancia num mero mecanismo de reprodução das relações sociais existentes. Decerto, as implicações teóricas reveladas a partir da investigação das teses e dissertações fez vir à tona uma cara categoria de análise da tradição marxista, isto é, a categoria *ideologia*. Não pretendemos desenvolvê-la aqui, mas cabem alguns movimentos de aproximação. No diálogo com Iasi:

A ideologia não pode ser compreendida apenas como um conjunto de ideias, que pelos mais diferentes meios (meios de comunicação de massas, escola, igrejas, etc.) são enfiadas na cabeça dos indivíduos. Isto levaria ao equívoco de conceber uma ação anti-ideológica como a simples troca de velhas por "novas" ideias.

De acordo com Löwy (2013, p. 18), “existem poucos conceitos na história da ciência social moderna tão enigmáticos e polissêmicos quanto o de “ideologia””, não intentamos levantar todas as polêmicas acerca da categoria dentro da tradição marxista, mas, seguindo a pena de Marx e Engels (1845-1846, p. 47):

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação.

Ou seja, ocultando determinações histórico-sociais, naturalizando o atual modo de produção se *reproduz*, como verificado, mesmo, muitas vezes, a despeito do objetivo dos

autores, *as atuais relações sociais* e, desse modo, a teoria caracteriza-se como expressão ideológica, implicando na mistificação das relações entre trabalho e educação.

A conclusão da pesquisa nos convenceu, ainda mais, que não seria possível revelar implicações teóricas da relação entre trabalho e educação nas teses e dissertações estudadas, com o mesmo grau de criticidade, abrindo mão do rigor analítico da dialética materialista. Destarte, ainda de modo bastante inicial, expomos algumas considerações sobre método na medida em que apanhamos determinações fundamentais para compreender o nosso objeto, a saber: a intrínseca relação entre trabalho e educação, bem como uma abordagem histórica e uma aproximação política acerca do tema.

Como sinalizado na introdução deste escrito, os ideólogos que propagaram o fim do trabalho tiveram significativa influência na produção teórica no século XX, sabido isto, faz-se necessário a todo o momento o exame crítico de abordagens mais sutis que por vezes, com muito menos alarde, vão ganhando forma e se hegemonizando na produção científica. Desse modo, espriam-se para outras esferas da vida social, tanto na sua forma, bem como no seu conteúdo, servindo um determinado grupo social e conformando o atual estado de coisas.

Dito de outro modo, ao revelarmos as implicações teóricas, desvelamos as ideologias que nas suas formas, explícitas ou veladas, expressam no interior da produção acadêmica a reprodução do conjunto das relações sociais vigentes, desta maneira, obscurecem essencialidades e, ao contrário dos interesses da classe trabalhadora, legitimam o atual modo de produção como insuperável, podendo quando muito, ser reparado aqui, ali e acolá, mas sem nenhum anseio de transformação radical. Assim, no diálogo com Marx e Engels (1850, n.p.), “[...] não pode tratar-se da transformação da propriedade privada, mas apenas do seu aniquilamento, não pode tratar-se de encobrir oposições de classes, mas de suprimir as classes, nem de aperfeiçoar a sociedade existente, mas de fundar uma nova.”

Neste sentido, seguimos com Marx, (1843-1844, p. 157), “a arma da crítica não pode, é claro, substituir a crítica da arma, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria também se torna força material quando se apodera das massas”. Num período da irracional defesa da impossibilidade de apreender a realidade, do culto ao fragmentado, das concepções subjetivistas, de negação da história, do fim da verdade, não há porque permanecer numa posição recuada. De modo oposto, há necessidade de avançarmos numa perspectiva

revolucionária, munidos também das armas teóricas, para além do atual modo de produzir e reproduzir a vida que conduz a humanidade para o caminho da barbárie.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, Gilberto Luiz. *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas*. Campinas: Autores Associados, 2005

ANDERY, Maria Amália *et all*. *Para compreender a ciência hoje: uma perspectiva histórica*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo, 1999.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao Trabalho??: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez; Campinas, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995

ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de. *Trabalho docente, infância e políticas de alfabetização: um estudo sobre a identidade das professoras de 1º ciclo de Belo Horizonte*, 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2019

ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. Tradução: Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BARATA-MOURA, José. *As teses das “Teses”*: para um exercício de leitura. Lisboa, Avante! 2018.

BELL, Daniel. *O Advento da Sociedade Pós-Industrial: uma tentativa social*. Tradução: Heloysa de Lima Dantas. São Paulo, Ed. Cultrix. 1977.

BITENCOURT, Laís Caroline Andrade. *Docência com bebês: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professores e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma instituição de educação infantil*, 2020. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2020.

BIZERRA, Fernando Araújo.; BARBOSA, Mayra de Queiroz. Ontologia, Trabalho e Educação. In_ *Marx e a educação* / (Organizadoras) Edna Bertoldo ... [et al.]. – Maceió: Coletivo Veredas, 2021.

CAMILO, Rúbia da Conceição. *Docência compartilhada na educação infantil: implicações das formas de organização do trabalho nas identidades docentes de professoras de crianças de zero a dois anos de idade*, 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2019

CHASIN, José. Método Dialético. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/chasin/ano/mes/metodo.htm> Aulas ministradas durante o curso de pós-graduação em Filosofia Política, promovido pelo Dep. de Filosofia e História da Universidade Federal de Alagoas, de 25/01 a 06/02 de 1988. Acesso: 26/mar./2023

- CHAUI, Marilena de Souza. *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- CHAUI, Marilena de Souza. A reforma do ensino. *Revista Discurso*, n. 8, pp. 148- 149, 1978. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/37840/40567> Acesso: 25/mar./2023
- CHAUI, Marilena de Souza. *Contra a universidade operacional e a servidão voluntária* (intervenção realizada no Congresso da Universidade Federal da Bahia, em julho de 2016) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LJr3SY2UpoE> Acesso: 25/mar./2023
- CIAVATTA, Maria. Trabalho-Educação - Uma unidade epistemológica, histórica e educacional. *Trabalho necessário*, v. 17, n 32, p. 132-149, 2019.
- COELHO, Eurelino. Constantes pós-modernas: críticas fracas e sua força. *Germinal: Marxismo e Educação Em Debate*, 14, v.3, p. 19–37, 2022 Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/50765/28262> Acesso: 08/abr./2023
- CONDORCET. Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, Marquês de. *Escritos sobre a instrução pública*. Tradução de Maria Auxiliadora Cavazzotti, Ligia Regina Klein e Fani Goldfarb Figueira. Campinas: Autores Associados, 2010.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da Educação Superior: regulação e emancipação. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Org.). *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. Florianópolis: Insular, 2003.
- DUAYER, Mario; SIQUEIRA, Andrea Vieira; ESCURRA, María Fernanda. A ontologia de Lukács e a restauração da crítica ontológica em Marx. *R. Katál.*, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 17-25, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/Qvnb9nhHRwScVNkQW87xLrH/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 01/abr./2023.
- DUAYER, Mario. Marx e a crítica ontológica da sociedade: crítica à centralidade do trabalho. *Verinotio*: revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas. Ano XI. out/2016. n. 22. Disponível em: <http://www.verinotio.org/sistema/index.php/verinotio/article/view/334/321> Acesso: 01/abr. 2023.
- DUAYER, Mario. Trabalho em Marx e educação. *ENFIL*: revista encontros com a filosofia. Ano VI, n. IX, 2018 (maio). Disponível em: <https://periodicos.uff.br/enfil/article/view/44332/25313> Acesso: 01/mai./2023.
- DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* 1º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- DUARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. In: DUARTE, N. DELLA FONTE, S. *Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica*. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2010

DRUCK, Graça. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? In: *Caderno CRH*, Salvador, vol. 24, n.1, p.37-57, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccrh/a/qvTGPNcmnSfHYJjH4RXLN3r/?format=pdf&lang=pt>

ENGELS, Friedrich.[1878]. *Anti-Dühring*: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring. Tradução: Nélio Schneider, 1ª Ed. São Paulo, Boitempo, 2015.

ENGELS, Friedrich. *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. S.d. Disponível em:

<https://pcb.org.br/portal/docs/dosocialismoutopico.pdf> Acesso: 27/nov./2011.

ENGELS, Friedrich. [1876]. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salet (orgs.).*História, natureza, trabalho e educação*. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FORTES, Ronaldo Vielmi. As três determinações fundamentais da análise lukacsiana do trabalho: modelo das formas superiores, prioridade ontológica e abstração isoladora Crítica da ideia da centralidade de trabalho em Lukács. In: *Verinotio* – Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas. Ano XI. out./2016. n. 22. Disponível em:

<http://www.verinotio.org/sistema/index.php/verinotio/article/view/335/322>

Acesso:

15/mar./2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; e RAMOS, Marise. *Ensino Médio Integrado*: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2013.

GORZ, André. *Adeus ao proletariado*: para além do socialismo. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1987.

GRÜNER, Eduardo. Leitura Culpadas: Marx. (ismos) e a práxis do conhecimento. In: BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina. *A teoria marxista hoje*: problemas e perspectivas. 1ª ed., Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2006.

HABERMAS, Jürgen. *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Tradução: Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural: Acumulação flexível – transformação sólida ou reparo temporário. Edições Loyola, São Paulo, 1992.

HARVEY, David. *Para entender O capital*. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do espírito*. Trad. Paulo Menezes. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 2002.

IASI, Mauro Luís. *Processo de consciência*. São Paulo: CPV, 1999.

IASI, Mauro Luís. O Método: categorias fundantes do século XXI. *Revista Trabalho Necessário*, v. 17, n. 32, p. 33-67, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28302/16433> Acesso: 22/dez./2022

IASI, Mauro Luís. *O dilema de Hamlet: o ser e o não ser da consciência*. 1. ed. São Paulo: Viramundo, 2014.

LAVOURA, Tiago; MARTINS, Lígia. Materialismo histórico-dialético: contributos para investigação em educação. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018.

LEFEBVRE, Henri. *Marxismo*. Tradução: Willian Lagos –Porto Alegre: L&PM, 2009.

LÊNIN, V. I. [1899]. *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

LÊNIN, V. I. [1917]. *O estado e a revolução*. Editora Hucitec, São Paulo, 1983

LIMA, Natália Valadares. *A política de reconhecimento de saberes do ponto de vista da atividade de trabalho docente na educação profissional*, 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2019

LOMBARDI, José Claudinei. *Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels*. 2010. 377 f. Tese (livre docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2010.

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. Tradução: Juarez Guimarães e Suzanne Felice Léwy. São Paulo: Ed. Cortez, 2013

LUKÁCS, Geörge. O que é marxismo ortodoxo. In_ *Táctica y Ética: escritos tempranos*. Buenos Aires: El cielo por asalto, 2005.

LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social I*. Tradução Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. - São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, György. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível*. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUKÁCS, Georg. *Introdução a uma estética Marxista: sobre a particularidade como categoria da estética*. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

MACEDO, Horácio. A universidade num país periférico. *Germinal: Marxismo E educação Em Debate*, v. 14 n.3, p. 620–626, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/52234/28314> Acesso: 13/jan./2023

MACHADO, Lucília. Trabalho- educação como objeto de investigação. *Revista do NETE-UFGM*, v.14, n.2, jul.-dez.,2005.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2002

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. [1845-1846]. *A ideologia alemã*. Tradução: Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. [1850]. *Mensagem da Direcção Central à Liga dos Comunistas*. Obras Escolhidas em três tomos, Editorial Avante! Primeira Edição: Distribuído sob forma de panfleto em 1850.

MARX, Karl. [1859]. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução e introdução: Florestan Fernandes. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular 2008.

MARX, Karl. [1844]. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. [1843-1844]. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. Tradução: Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 3.ed. - São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. [1890]. *O capital: crítica da economia política*. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. 2. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2017.

MATTOS, Marcelo Badaró. A classe trabalhadora: de Marx ao nosso tempo. 1.ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

MEDEIROS, Leticia Miranda. *Processos formativos de docentes de inglês que trabalham na educação de jovens e adultos: estudo com egressos da Faculdade de Formação de Professores*, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

MORAES, Maria Célia M. de. O recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 14, n. 1, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414102> Acesso: 03/mar./2023

MORAES, Maria Célia Marcondes de. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/XRhPdszWXysJVjLmTMj3VrH/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 22/mar./2023

MOURA, Mauro Castelo Branco de. (2021). *Engels: pensador maiúsculo*. *Germinal: Marxismo E educação Em Debate*, 12 (3), 34–44. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/42953/23898> Acesso: 12/dez./2022.

NETTO, José Paulo; e BRAZ, Marcelo. *Economia Política: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2007.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo. Relendo a teoria marxista da história. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). *História e História da Educação*. 4. ed. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010.

NETTO, José Paulo. *Karl Marx: uma biografia*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020

PEIXOTO, Elza. M. de M. Análise da Produção do conhecimento: a prática como direção da crítica. *Germinal: marxismo e educação em debate*, v. 9, n.2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/23638/14878> Acesso: 12/jun/2023.

PEREIRA, Jorge Adilson Gondim. *Conhecimento tácito no trabalho docente na educação física escolar: importância, sentidos e significados*, 2021. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2021

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. *Trabalho e educação: uma perspectiva histórica*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

PONCE, Aníbal. *Educação e Luta de Classes*. Tradução: José Severo de Camargo Pereira. – 16. ed. - São Paulo: Cortez, 1998.

POULANTZAS, Nicos. Marx e Engels. In: CHÂTELET, François. *História da Filosofia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1981.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 13/ago./2022

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Meio Século de Pós-graduação no Brasil: do período heróico ao produtivismo pela mediação de uma modelo superior às suas matrizes. *Movimento-Revista de Educação*, Niterói, ano 7, n. 14, Edição Especial, p. 12-39, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/46475/27269> Acesso: 02/abr./2023

SANTOS, Flávia Geane dos. *Escola Técnica Federal de Mato Grosso (1968 a 2022): do ensino profissional técnico para as classes trabalhadoras à educação apartada do trabalho*, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

SERAFIM, Milena Pavan; GONÇALVES JUNIOR, Oswaldo; DIAS, Rafael. A debandada da CAPES: um novo capítulo na história da Pós-Graduação Brasileira. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 27, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/4967> Acesso: 1/abr./2023.

SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação”: é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 24, n. 1, p. 49-88, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10141/9382> Acesso: 02/abr./2023

SOUSA, Luciana Pereira de. *Contradições na atividade de trabalho das professoras dos anos iniciais em uma escola do estado de Tocantins*, 2020. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2020

SOUZA JÚNIOR, Hormindo Pereira de. As origens da ontologia do ser social: a questão do método. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 143–155, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9417/6711> Acesso: 01/ago./2022.

TONET, Ivo. *Método científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TONET, Ivo. Pluralismo Metodológico: Falso Caminho. *Revista GESTO-Debate*, n.5 p. 01-12, 2022. Recuperado de: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17140> Acesso: 28/mai.2023

VAISMAN, Ester; ALVES, Antônio José Lopes. Apresentação. In: CHASIN, J. *Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica*. São Paulo: Boitempo, 2009.

VAISMAN, E. Marx e a Filosofia: elementos para a discussão ainda necessária. *Nova Economia*, [S. l.], v. 16, n. 2, 2006. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/novaeconomia/article/view/471/467> Acesso: 12/dez.2022

VASSAPOLLO, Luciano. O trabalho atípico e a precariedade: elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista. In: ANTUNES, A. (org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil I*. São Paulo. Boitempo, 2006.

VIANA, Janaína Nery. *Narrativas de professores de Língua Portuguesa e Literatura: Vozes Negras em busca de possibilidades para o trabalho com a lei federal 10.639/03 na Educação Básica*, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores

WOOD, Ellen Meikins. Anti-eurocentrismo eurocêntrico. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v.14, n.1, p.490-504, abr. 2022. Disponível em:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/46481/26664> Acesso:
13/ago.2022