

TRABALHO-EDUCAÇÃO – UMA UNIDADE EPISTEMOLÓGICA, HISTÓRICA E EDUCACIONAL^{1 2}

Maria Ciavatta³

Resumo

Neste texto busquei refletir sobre dois termos, trabalho e educação, ambos substantivos, que têm sido assumidos como campo de pesquisa, nos últimos trinta anos, no Brasil. Semanticamente, independentes, têm, no entanto, servido aos pesquisadores para o estudo da relação trabalho e educação, como uma unidade semântica. Discuti alguns argumentos sobre sua unidade também do ponto de vista epistemológico, histórico e educacional, incluindo a distinção o trabalho como princípio educativo e o princípio educativo do trabalho.

Palavras-chave: Trabalho; Educação; Trabalho-Educação.

TRABAJO-EDUCACIÓN - UNA UNIDAD EPISTEMOLÓGICA, HISTÓRICA Y EDUCATIVA

Resumen

En este texto busqué reflexionar sobre dos términos, trabajo y educación, ambos sustantivos, que han sido asumidos como campo de investigación, en los últimos treinta años, en Brasil. Semánticamente, independientes, han servido, sin embargo, a los investigadores para el estudio de la relación trabajo y educación, como una unidad semántica. Discutí algunos argumentos sobre su unidad también desde el punto de vista epistemológico, histórico y educativo, incluyendo la distinción del trabajo como principio educativo y el principio educativo del trabajo.

Palabras clave: Trabajo; la educación; Trabajo-Educación.

WORK-EDUCATION - AN EPISTEMOLOGICAL, HISTORICAL AND EDUCATIONAL UNIT

Abstract

In this text I have tried to reflect on two terms, work and education, both substantives, that have been assumed in the last thirty years in Brazil, as a field of research. Semantically, independent, they have, however, served the researchers for the study of the relation work and education as a semantic unit. I have discussed some arguments about its unity also from the epistemological, historical, and educational point of view, including the distinction between work as an educational principle and the educational principle of work.

Keywords: Work; Education; Work-Education.

¹ DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.17i32.p28306>

² Este tema foi apresentado de modo preliminar, no Seminário de Produção Científica do Grupo THESE – Trabalho, História, Educação e Saúde (UFF-UERJ-EPSJV-Fiocruz), Rio de Janeiro, 4, 5 e 6 de dezembro de 2017.

³ Licenciada em Filosofia, Doutora em Ciências Humanas (Educação), PUC-RJ, Professora Titular em Trabalho e Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal Fluminense; Coordenadora do Grupo THESE - Projetos Integrados de Pesquisas em História, Trabalho, Saúde e Educação (UFF-UERJ-EPSJV-Fiocruz). mciavatta@terra.com.br

Introdução

Seriam “trabalho e educação” uma unidade semântica e científica? Esta dúvida foi expressa pelo Prof. Hugo Zemelman³ nos idos de 1990. Pode-se entender que os dois termos se conjugam para designar um fenômeno único? Os dois nomes constituiriam uma unidade epistemológica? Estando neles presentes, tanto pensamentos e práticas do campo do trabalho, como do campo da educação, poderia Trabalho-Educação estar designando fenômenos tão amplos e complexos como trabalho manual, trabalho intelectual, trabalho simples, trabalho complexo, trabalho rural, trabalho urbano, trabalho agrícola, trabalho industrial, trabalho infanto-juvenil, trabalho precário, trabalho escravo e outras formas de trabalho? Ou, no campo da educação, poderia designar as relações do trabalho com a educação, tais como educação profissional, formação profissional, ensino industrial, ensino técnico, educação tecnológica, educação de trabalhadores etc.?

Nesta segunda década do século XXI, o amadurecimento do campo da pesquisa nas ciências sociais e em educação nos permite avançar na busca de resposta à questão. Neste texto procuro discutir como os dois termos, trabalho e educação, ambos substantivos, com significados próprios, têm sido assumidos como uma unidade temática para a investigação científica, desde os primeiros estudos, nos últimos trinta anos, no Brasil.

Semanticamente, independentes, têm, no entanto, servido aos pesquisadores para identificarem um conjunto de questões relacionadas à educação e ao trabalho, sob o pressuposto implícito de que constituem uma unidade semântica. Queremos trazer à discussão alguns argumentos sobre sua unidade também do ponto de vista epistemológico, histórico e educacional.

Trabalho-Educação: uma categoria epistemológica?

Início pelo termo “epistemologia” para situar o campo de estudos em que se coloca a questão. No *Dicionário Básico de Filosofia* de Hilton Japiassú e Danilo

³Hugo Zemelman, sociólogo chileno, professor titular de El Colegio de México, foi professor visitante do Programa de Pós-graduação da UFF (Universidade Federal Fluminense) no Seminário Permanente de Produção do Conhecimento para o Mestrado e o Doutorado, em 1992/93.

Marcondes (1996), lê-se: “Segundo os países e os usos, o conceito de ‘epistemologia’ serve para designar, seja uma teoria do conhecimento (de natureza filosófica), seja estudos mais restritos, concernentes à gênese e estruturação das ciências” (p. 85). Neste caso, trata-se de entender a estruturação semântica e filosófica dos estudos sobre a relação entre o trabalho e a educação, dois termos gerais para designar uma gama de fenômenos teóricos e empíricos articulados.

Este campo de pesquisa, como toda investigação científica, supõe uma concepção de realidade, categorias e conceitos⁴ para tratar teórica e empiricamente, o objeto de estudo. Falo em concepção de realidade no sentido de que todo pesquisador tem uma concepção de mundo, de ser humano e de cultura dos quais participa por nascimento e por experiência de vida.

Na língua portuguesa, categoria e conceito são termos utilizados quase indistintamente nos trabalhos científicos, podem até ter o mesmo significado, enquanto termos que se referem a algum atributo dos seres. Mas também podem servir a uma ordenação mais precisa desses atributos, incluindo os epistemológicos,

Categorias e conceitos são questões fundamentais para o entendimento do próprio conhecimento que se pretende produzir. Ambos os termos lidam com objetos de estudo visíveis e invisíveis. Tanto os objetos e fenômenos visíveis quanto os invisíveis ou de pensamento, são seres materiais ou mentais (afetivos, emocionais, intelectuais etc.) em situação de relação com outros tantos seres. Podem designar, tanto conteúdos de ordem geral, quanto de natureza específica.

Categorias e conceitos gerais e específicos, primeiro, ambos se referem a seres em relação, mas servem para ordená-los de modo diferenciado. De preferência, no meu entendimento, as categorias ordenam, classificam os seres (de acordo com sua etimologia, *κατηγορία*, atributo), a exemplo de animais vertebrados e invertebrados, seres minerais, vegetais ou animais etc. Mas servem também às ciências sociais, quando falamos nas classes sociais, a exemplo de classes de alta, média ou de baixa renda, pobres e ricos, classes altas, médias etc.

Quando falo em categorias e conceitos gerais, ambos com potencial epistemológico nos trabalhos científicos, quero dizer que os termos ordenadores da realidade precisam de conteúdo teórico, de uma concepção de realidade para serem aptos a dar uma explicação dos fenômenos, e não apenas uma ordenação dos

⁴ Esta seção tem por base Ciavatta (2017); sobre categorias e conceitos, ver também Koselleck (1992).

mesmos. No caso dos conceitos, por sua etimologia (*conceptus*, concepção), eles não ordenam simplesmente, antes, dão conteúdo teórico aos termos, a ex. de economia, sociedade, classe, cultura etc. que expressam uma determinada concepção de realidade. Mas, sem perda do entendimento, no campo científico, muitos autores atribuem às categorias a densidade teórica própria aos conceitos.

Passando ao segundo aspecto, quais categorias são gerais e quais são específicas é uma questão do universo de seres (fenômenos, sujeitos, objetos) aos quais se referem. Ao tratar o tema história e historiografia, para ver como os trabalhos de pesquisa sobre trabalho e educação “constroem as categorias” (CIAVATTA, 2012), precisei de instrumentos analíticos com densidade teórica, explicativos do que é história e historiografia, trabalho e educação e outros afins. São conceitos que devem servir ao universo amplo de todos os seres que podem ser objeto da história ou da historiografia neste campo de estudos.

Tendo como referencial teórico principal a concepção marxista de mundo, de ser humano e de sociedade, selecionei os conceitos gerais, com o maior nível de universalidade, e que se constituem em instrumentos hábeis para o estudo da realidade social da educação e do trabalho. Selecionei um conjunto de termos com densidade teórica, conceitual. O que não significa que todos estes conceitos devam estar presentes nas pesquisas, da mesma forma. Depende de sua pertinência ao objeto de estudo e do recorte da realidade escolhido pelo autor da pesquisa. No campo de trabalho e educação, por exemplo, fazemos aproximações conceituais diferenciadas se tratamos de trabalho infantil, de precarização do trabalho ou de formação integrada na educação profissional.

Algumas categorias teóricas ou conceitos são de grande universalidade, capazes de auxiliar no estudo de todos os seres, a exemplo de tempo-espço, sujeito, totalidade, dialética, mediação, contradição, determinação, concreto e abstrato, essência e aparência. Outras, tais como, conhecimento, contexto, crítica, cultura, estrutura, igualdade, práxis, realidade, trabalho, ser social, verdade, pensamento crítico são também categorias gerais, mas não são de tão ampla aplicação como as primeiras. Um terceiro conjunto de categorias, mais específicas ao tema trabalho e educação, foram selecionadas em meus estudos e podem ser úteis para o tratamento de aspectos particulares ao conteúdo da pesquisa, a

exemplo de ensino industrial, educação profissional, trabalho precarizado, educação omnilateral, educação politécnica, educação sindical etc.)

Do ponto de vista epistemológico, Trabalho-Educação é uma categoria ou um conceito, cuja *epistême* (verdade, saber, conhecimento) tem por base objetos e acontecimentos externos ao termo linguístico, que constituem a realidade de onde se parte para a elaboração teórica da unidade dos termos.

Outro aspecto conceitual importante para a unidade epistemológica de Trabalho-educação é o conjunto dos processos sociais ou as mediações históricas que constituem sua totalidade social e permitem falar em conhecimento social e cientificamente produzido. Como ensina Marx (1979) com o exemplo da população, “síntese de múltiplas determinações (...) um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto, igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação.” (p. 229). A totalidade social construída não é uma racionalização ou modelo explicativo, mas um conjunto dinâmico de relações que passam, necessariamente, pela ação dos sujeitos sociais. Seus referentes são históricos, quais sejam, materiais, sociais, mentais, morais ou afetivos, de acordo com as relações que constituem determinada totalidade (CIAVATTA, 2016, p. 210).

Trabalho-Educação: uma categoria histórica?

O campo de pesquisa Trabalho-Educação busca pensar analiticamente e atuar socialmente sobre os processos educativos em sua relação com o mundo do trabalho.⁵ Sua constituição teórica como campo de pesquisa é um processo que acompanha a criação do GT ET (Grupo de Trabalho “Educação e Trabalho”) da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) em 1981 (CALAZANS, 1995, p. 54).⁶

⁵ Este tema foi, originalmente, desenvolvido em outros trabalhos, particularmente em fóruns de história da educação. O conceito de mundo do trabalho difere de mercado de trabalho onde ocorre a compra e venda da força de trabalho, o trabalho assalariado, o emprego e o desemprego, o trabalho precarizado, desregulamentado. Entretanto, por mundo de trabalho, entende-se o trabalho em geral e as condições de trabalho e de vida dos trabalhadores, a sua cultura, o pertencimento a grupos religiosos, políticos ou culturais, à classe trabalhadora, à história da classe operária (HOBSBAWN, 1987).

⁶ Além do GT Trabalho e Educação da ANPEd, até 2015, existiam, no Brasil, 34 grupos de estudos e pesquisas neste campo de investigação.

De “Educação e Trabalho”, o GT teve seu nome modificado à medida que as pesquisas foram exigindo maior aprofundamento teórico sobre as relações entre os dois termos e a sociedade, onde ocorrem os processos educativos e as atividades produtivas, do trabalho e da educação em suas diversas formas. Em 1988, por ocasião da 11^a. Reunião Anual da Associação, levou-se adiante o “aprofundamento da temática do trabalho no interior do capitalismo hoje, a questão do trabalho como princípio educativo” (FRIGOTTO, 1988, p. 25). No ano seguinte, 1989, o GT inverteu os termos e passou a se apresentar como Grupo “Trabalho-Educação”.⁷

No entanto, por alguma razão que não logrei identificar, o GT passou a se identificar como “Trabalho e Educação” em 1995, voltando a se identificar pelos dois termos, separados por “e”. Mas foi mantida a antecedência do termo “trabalho” o que significa situar a educação na totalidade onde ocorre a relação entre o capital e o trabalho, o modo de produzir a vida humana em seus diversos aspectos (sociais, econômicos, políticos, culturais), teoricamente, através da crítica à economia política e da história como produção social da existência (MARX, 1980 e outros; MARX; ENGELS, 1979).

São próprios dos pesquisadores do campo de pesquisa Trabalho-Educação, desde o início do GT TE da ANPEd, os estudos sobre as relações capitalistas de produção, o mercado de trabalho, as transformações do mundo do trabalho, as políticas educacionais, a educação profissional, técnica e tecnológica no ensino médio e em suas formas iniciais como a preparação para o trabalho de “órfãos e desvalidos”, a formação de trabalhadores, a educação de jovens e adultos, a educação politécnica, a formação integrada, o trabalho como princípio educativo, o princípio educativo do trabalho e outros temas. As pesquisas têm, como base teórica fundamental, o pensamento crítico expresso pelo materialismo histórico e por seus diversos interlocutores (MARX, 1980 e outros)⁸.

⁷ Constatamos que o Programa de Pós-graduação da UFF, identifica uma das linhas de pesquisa, por “Trabalho-educação”, reafirmando a unidade do campo de investigação sobre as relações recíprocas entre o trabalho e a educação (v. <http://www.ppg-educacao.uff.br/novo/index.php/campos-de-confluencia>).

⁸ A exemplo de Mészáros (2002 entre outros); Gramsci (1981 entre outros); Lukács (1978 entre outros); Antunes (2000 entre outros); Saviani (2007 entre outros); Frigotto (1994 entre outros), Ciavatta, 1990 entre outros). Em trabalho recente, Nogueira (2019) cita alguns grandes intelectuais interlocutores de Karl Marx (1818-1883): Max Weber (1864-1920), Gyorgy Lukács (1885-1971), Antonio Gramsci (1891-1937), Karl Korsch (1896-1961), Henri Lefvire (1901-1991), Jean Paul Sartre (1905-1980), Norberto Bobbio (1909-2004). Adam Schaff (1913-2006), Lucien Goldman (1913-1970), Zygmunt Bauman (1925-2017), Jurgen Habermas (1929) (p.46-53).

A diferença de grafia não parece ter sido sentida como significativa no interior do GT Trabalho-Educação da ANPEd, cujas reuniões anuais acompanho desde os primeiros anos de sua criação.⁹ Mas, do ponto de vista epistemológico, cabe observar que o termo “Trabalho-Educação” é uma unidade, enquanto “Trabalho e Educação” são dois termos justapostos, mantendo cada um seu significado próprio. Conheço apenas um trabalho que faz uma reflexão epistemológica específica sobre a questão, Lucília Machado (2005), para quem “O uso do hífen implica a ideia de indissociabilidade e de mútua implicação” (p. 128).¹⁰

Machado, citando Cours-Salies (1995, apud op. cit., p. 10), lembra que o termo trabalho tem sido utilizado com diferentes sentidos: “fator de produção mensurável e intercambiável, emprego, qualquer atividade humana orientada por uma situação concreta” (ibid.). Esta é uma questão teórica e de pesquisa das políticas educacionais nas sociedades capitalistas para a superação de uma visão do trabalho e da educação profissional restrita às necessidades do mercado de trabalho.¹¹ Compartilho da análise da autora que cita duas referências importantes à estruturação do pensamento do GT Trabalho-Educação, Gramsci e Lukács.

Lukács (1978) trouxe uma contribuição fundamental a este campo de pesquisa, ao sentido do trabalho, quando trata das “bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem”. O trabalho “enquanto base dinâmico-estruturante de um novo tipo de ser”, produto do desenvolvimento da reprodução dos seres inorgânicos, aos seres orgânicos da natureza, e destes à separação “dos seres vivos na competição biológica com seu mundo ambiente. O momento essencialmente separatório é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência” (p. 4). É o que nos faz humanos.

Segundo o autor, “O produto, diz Marx, é um resultado que no início do processo já existia `na representação do trabalhador`, isto é, de modo ideal”, no pensamento (Lukács, ibid.). Lucília Machado (op. cit.) também considera que a premissa fundamental do campo Trabalho-Educação “deriva de nossas leituras

⁹ Especificamente, desde 1983.

¹⁰ Outros termos em que dois nomes adquirem unidade semântica: arco-íris, tenente-coronel, tia-avó.

¹¹ V. a explicitação detalhada destas questões em Ciavatta (2009, p. 17 e ss.).

marxianas sobre o processo de hominização”, sobre a essência do homem (p. 130).¹²

Em seu artigo, Machado (id.) conclui que Trabalho-Educação tem um sentido específico: “trabalho e educação não são dois objetos de pensamento que possam ser classificados, a rigor, como elementos ou noções simples. Um já contém o outro antes mesmo de colocados em associação” (p. 129).

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. Cabe reconhecer a importância política da educação na vida da sociedade, e sua insuficiência conceitual como campo disciplinar para a pesquisa científica. Machado (id.) também argumenta, em seu texto, que a delimitação dos fenômenos no campo Trabalho-Educação não deve ocorrer em prejuízo das dimensões históricas da totalidade de todo fenômeno social, de suas múltiplas determinações e mediações (p. 128).

Não obstante a grande obra de Marx ser a crítica ao modo de produção capitalista, sua análise não se faz apenas pelo aspecto econômico. Sua teoria considera a economia como parte da vida social. Refere-se, assim, à vida de homens e mulheres que não apenas trabalham. Eles comem, se reproduzem, vivem em sociedade, estabelecem relações, constroem laços de amizade e de colaboração ou competição, pertencem a diferentes grupos e classes sociais, têm ideologias, afetos etc. (MARX; ENGELS, 1979).

São sujeitos que constroem sua história em espaços-tempos determinados. Esta é uma concepção ampliada do sentido do trabalho para a superação do viés marxista economicista e da visão anticlassista pós-moderna. Assim, “historiadores de ofício” marxistas elaboram suas análises históricas sobre mundo do trabalho, trabalhadores, formação da classe operária e questões afins, a exemplo de Hobsbawm (1987 e outros); Thompson (1987 e outros).

Diferente da história tradicional que registrou a vida humana dando protagonismo aos heróis, aos poderosos, aos grandes feitos, Marx eleva todos os atos da vida humana ao nível do acontecimento. A história é a produção social da existência (MARX; ENGELS, op. cit.). Esta é sua concepção inovadora de história, tão apropriada por muitos historiadores que incorporaram novas abordagens, novos

¹² Citando *O capital* (MARX, 1980), a *Ideologia alemã* (MARX e ENGELS, 1979) e os *Manuscritos econômico-filosóficos* (MARX, 2004) (ibid.)

temas, novos objetos, os grandes acontecimentos e os fatos do cotidiano, como algumas vertentes da *École des Annales*¹³, a “história a contrapelo” (BENJAMIN, 1987), “a história dos de baixo” ou “a história dos vencidos” (DECCA, 1984).

Do ponto de vista teórico-metodológico, duas questões ainda merecem atenção: a história como processo e a história como método.¹⁴ É Marx quem vai explicitar os elementos políticos e ideológicos da história ao concebê-la como o processo da vida real dos homens e como a ciência desse processo, como conhecimento de uma matéria e a matéria desse conhecimento, ou ainda, a história como processo vivido, a história como objeto e como método de conhecimento (ODÁLIA, 1965; CIAVATTA, 2009). Na obra marxiana, a história e a pesquisa histórica não se colocam como uma questão de etapas definidas fora de um objeto de estudo. O que não significa que a questão do método esteja ausente de sua obra. Até porque, no pequeno e denso texto que é o “Método da economia política” (MARX, 1977), estão expostas as principais questões teórico-metodológicas sobre as quais Marx (1980) elaborou *O capital*.

O tratamento historicizado dos fenômenos envolve diferentes temporalidades, tanto em relação ao tema de estudo, quanto ao espaço-tempo em que ocorrem os acontecimentos tratados e aos sujeitos em foco nas pesquisas. Ter como fundamento o método da economia política e a história como produção social da existência significa considerar os objetos, fenômenos e acontecimentos na totalidade social de que fazem parte. São as mediações, isto é, os processos sociais complexos que os constituem enquanto tais, são as contradições que se apresentam pelas ações e interesses que se opõem entre os diferentes sujeitos, grupos e classes sociais.

Metodologicamente, no tratamento do tema, a historicidade deve estar presente na superação da visão geral política ou sociológica pela análise da especificidade do acontecimento histórico, irrepetível no tempo e no espaço do mundo que é exterior ao pensamento. Na narração ou na narrativa¹⁵ dos acontecimentos, deve-se tratar de sua particularidade histórica e,

¹³ Referimo-nos, especialmente, à *École des Annales* e seus desdobramentos (entre outros, Burke, 1991)

¹⁴ Para maior detalhamento destas questões, ver Ciavatta, 2009.

¹⁵ Não obstante os diversos sentidos dados ao termo narrativa, tradicionalmente, a narrativa histórica refere-se ao modo como a realidade é representada em cada sociedade (oral, escrita, iconográfica etc.) ou aos modos de pensar a história e de escrevê-la (TRAVERSO, 2008).

consequentemente, contemplar as categorias espaço-tempo, totalidade social, contexto, mediações, contradições, sujeitos sociais, fontes da pesquisa.

Na historiografia com base no materialismo histórico, cabe ainda ter presente a visão crítica sobre as políticas (sociais, econômicas, políticas, culturais, educacionais) que determinam o curso das relações de trabalho e da educação, como o trabalho simples e o trabalho complexo, o trabalho alienado, assalariado ou precarizado, a divisão social do trabalho e das classes sociais, os diversos sistemas educativos etc.¹⁶

Trabalho-Educação: o trabalho como princípio educativo e ou princípio educativo do trabalho?¹⁷

O trabalho como princípio educativo ou o princípio educativo do trabalho são termos que se referem a uma mesma realidade, conceituados de pontos de vista diferenciados, ambos com base no materialismo histórico. Ao falar em "princípio" educativo, não faço apelo ao seu sentido clássico de princípio como "ponto de partida" ou "fundamento" de um processo qualquer, "causa" da qual parte um processo de conhecimento. Assumo o termo no sentido de racionalidade do real, cuja gênese está em Hegel, quando o pensamento se obriga a uma busca para compreender a razão no interior da própria trama do ser. "Princípios são leis ou fundamentos gerais de uma determinada racionalidade, dos quais derivam leis ou questões mais específicas" (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 749).

Trata-se, assim, de pensar o trabalho como princípio educativo a partir de uma concepção ontológica do ser, o que se opõe à tradição filosófica que separa razão e realidade e entende o racional como uma norma que se impõe ao ser, para julgá-lo e opor-lhe uma regra superior (AKOUN, 1977, P. 409). O que significa pensar historicamente o conceito, pensar a racionalidade, a normatividade implícita em determinados processos sociais que tornam (ou não) o trabalho capaz de educar

¹⁶ No Brasil, particularmente, após o regressivo cancelamento da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) e de outros direitos complementares, das conquistas dos trabalhadores, dos anos 1940 até os dias atuais, o Decreto-Lei 5.452, de 01/05/1943, pela Lei 6.019, de 03/01/1974, pela Lei 8.036, de 11/05/1990 e a Lei 8.212, de 24/07/1991, pela atual reforma (contrarreforma) trabalhista: Lei 13.467, de 13/07/2007 (vigência em 11/11/2017) e a Medida Provisória 808, de 14/11/2017, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho no sentido da desregulamentação e precarização dos direitos dos trabalhadores; a extinção do Ministério de Trabalho (MP 870/2019).

¹⁷ Esta seção tem por base Ciavatta, 2009.

no sentido de formação humana, de desenvolver o homem nas suas potencialidades.

No Brasil, muitos são os autores que tem desenvolvido este princípio da fundamental importância do trabalho na educação (a exemplo de FRIGOTTO, 1985; KUENZER, 1988; CIAVATTA FRANCO, 1990; SAVIANI, 1994; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012). Nesta concepção, destaca-se a concepção gramsciana do trabalho que educa. O trabalho como princípio educativo é uma expressão tida como elucidativa da importância do trabalho na educação do jovem, não apenas no seu aspecto de preparação estrita para o exercício disciplinado do trabalho, mas também no acesso ao conhecimento técnico e científico dos processos produtivos e no entendimento das relações de classe subjacentes ao trabalho e à educação nas sociedades capitalistas.

Nas suas reflexões sobre o trabalho como princípio educativo, Gramsci (op. cit.) parte, basicamente, de duas questões: a relação educação e política e a relação educação e trabalho. Ele assume que educar é formar o homem que é um produtor e consumidor de bens materiais e espirituais, e que esta produção somente pode ocorrer em uma comunidade humana, isto é, em sociedade. O homem é um ser (animal) político segundo Aristóteles. Significa que ele não apenas produz e consome, mas também decide sobre a produção e seu uso; ele se prepara, ele se educa para a vida política, para a função de dirigente em sua sociedade.

Cabe aqui, resgatar, brevemente, a gênese histórica da expressão. Gramsci (op. cit.) polemiza a reforma Gentili de 1923, na Itália, quanto aos conteúdos e quanto à estrutura do ensino humanista tradicional. Mas seu foco principal é a crítica a uma educação escolástica separada da realidade do trabalho, das transformações da sociedade, do desenvolvimento tecnológico. Na Introdução, Manacorda (1981) argumenta que sua crítica é “cultural e política no sentido amplo”, a uma educação de classe (p. 26). Opondo a escola oligárquica à escola ampliada para toda a população, a escola democrática, Gramsci (op. cit.) defende que é preciso criar um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que leve o jovem às portas da escolha profissional, considerando-o com pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (p. 150).

Manacorda (op. cit.) expõe o pensamento de Gramsci que critica a escola tradicional e coloca-se a favor de um “novo tipo de intelectual – o técnico vinculado à

produção industrial – cuja função consiste em ser sempre persuasivo, ser construtor, organizador. Sua formação vai da técnica-trabalho à técnica-ciência e à concepção humanístico-histórica”. Gramsci reflete sobre a relação pedagógica a partir dos valores culturais e da relação política, ele “unifica a razão historicista e a tecnológica na ‘história da ciência e da técnica’ como base formativa da nova escola unitária” (p. 28)

Na expressão o princípio educativo do trabalho, destaca-se também a importância do trabalho que educa, mas seu foco específico é o trabalho na sociedade capitalista. Não se trata apenas de uma diferenciação semântica, mas da concepção do trabalho e da relação do ser humano com o trabalho. Um dos autores dessa especificação do termo assim o explicita:

O elemento central que define a concepção do princípio educativo do trabalho funda-se na explicação marxiana de que é o trabalho que humaniza o homem, mas que no modo de produção capitalista, em que encontra-se subsumido ao capital, é fonte de alienação, que educa os trabalhadores no sentido de uma sociabilidade de relações sociais estranhadas (TITTON, 2008, p. 6).

Outros autores (PALARO; BERNARTT, 2012) tratam do “trabalho como princípio educativo e princípio da alienação” (p. 293). Apoiando-se em Tumolo (2006, apud op. cit., p. 299), fazem uma leitura do trabalho, em Marx, como estranhamento do trabalhador diante do produto do trabalho que não lhe pertence, dadas as condições de exploração, na sociedade capitalista (id., p. 297-299).

A argumentação retoma uma discussão antiga no GT Trabalho-Educação, nos anos 1990: se o trabalho é fonte de exploração e de alienação na sociedade capitalista em que vivemos, como pode ser educativo? O encaminhamento teórico-prático dada à questão tem base em alguns argumentos.

O primeiro deles é a necessidade do exame das condições de trabalho, a partir da análise da mercadoria, nos elementos que Marx (1980) sintetiza como “o fetiche da mercadoria”: a dissimulação da expropriação do produto do trabalho, do conhecimento produzido e da sociabilidade que se gera na produção, quando o trabalho humano assume a forma de valor, na compra e venda da força de trabalho (p. 79-93). As condições históricas de exploração e alienação do trabalho educam no sentido adverso aos interesses da classe trabalhadora, para a realização dos interesses de classe do proprietário dos meios de produção.

Mas não são todas as formas de trabalho para suprir nas necessidades básicas da sobrevivência que se situam nas relações mercantis da produção alienada. São as condições de trabalho que constituem sua totalidade social, como “síntese de múltiplas determinações” que definem o caráter educativo ou alienador do trabalho. Ele faz parte do mundo da necessidade e da liberdade teorizado por Lukács ao tratar da ontologia do ser social (1978 e outros).

Introduzimos assim o segundo argumento crítico da análise do princípio educativo do trabalho reduzido ao trabalho alienado. O resgate da concepção dialética da realidade como totalidade social inclui o trabalho alienado na submissão às relações produtivas capitalistas; e do trabalho não alienado como produção da vida do ser humano em suas múltiplas dimensões. Esta concepção situa-se na totalidade das ações humanas, no campo da história como produção social da existência. Ontologicamente, é pelo trabalho, que o ser humano produz os meios de vida e também se educa, produz conhecimento e sociabilidade.

Terceiro, nesta visão dialética da realidade, a categoria contradição amplia a compreensão do argumento anterior. Considero o ser humano em seu permanente movimento de transformação, e o trabalho que, mesmo nas condições mais perversas de exploração, engendra a percepção da exploração e os movimentos contraditórios no sentido da libertação, como Lukács (op. cit.) expõe a dialética da necessidade e da liberdade inerente a todo trabalho humano. Quando os autores (TITTON, 2008; PALARO; BERNARTT, 2012), identificam as ações educativas apenas com o trabalho alienado, na relação Trabalho-Educação, abrem mão da historicidade das ações humanas, da totalidade social em que elas ocorrem e das contradições inerentes a toda e qualquer aspecto da vida humana.

Outra possibilidade de interpretação do pensamento destes autores, é o recurso a outros pensadores, a exemplo de Mészáros (2002; 2005 entre outros)¹⁸ que, na crítica à escolaridade forma, considera que o trabalho somente poderia educar após o fim do sistema de exploração capitalista, o que, implicitamente, requer um processo revolucionário. Esta pode ser uma perspectiva de futuro, mas, no presente, significa abrir mão das ações de intervenção na concepção de educação básica e profissional nos sistemas de ensino.

¹⁸ No entanto, ressalvamos a consistente análise de Mészáros (op. cit. e outros), das relações sociais capitalistas no uso instrumental da educação e dos sistemas de ensino a serviço do capital, assim como da concepção da “educação além do capital” (op. cit.).

Um último aspecto sobre a questão está no trabalho teórico-prático do campo Trabalho-Educação que buscou superar a visão estrita dos processos escolarizados e de preparação para o trabalho pautados pelas necessidades da produção capitalista que exige comportamentos, disciplina, qualificações, competitividade, produtividade, desregulamentação das relações de trabalho. Cabe ressaltar ainda que os processos educativos não ocorrem apenas na escola, mas também nos espaços informais da educação para o trabalho, para a cidadania, para a cultura, nos movimentos sociais e em suas organizações.¹⁹

Todo empenho teórico e prático dos pesquisadores que utilizam a base teórica do materialismo histórico, está no sentido de superar a compreensão de formação profissional apenas como treinamento para atividades manuais, e conceber a educação como formação humana, como um processo de ampliação do conhecimento e da leitura do mundo. Como o trabalho, a formação humana deve ser entendida e praticada em relação aos conceitos de totalidade da vida social e do trabalho como atividade estruturante da vida humana em todo seu potencial, dignidade e ética.

Esse é o *locus* mais visível da educação pelo trabalho, seja no sentido técnico seja no sentido político, como movimento que oscila nas duas direções: tanto educação pelo trabalho na sua negatividade, enquanto submissão e expropriação do trabalho, quanto na sua positividade enquanto espaço de luta, conhecimento e transformação das mesmas condições. É nas relações imediatas do trabalho produtivo e nas relações mediatas da política que ocorrem os embates entre o capital e o trabalho e o “fazer-se trabalhador” (THOMPSON, 1987).

Observa-se que, à medida que a escola adquire a finalidade de preparar para as exigências da produção capitalista, ela assume, também, as exigências da ordem social desenvolvida nos processos de trabalho, tais como disciplina, exatidão, submissão física, técnica e moral, cumprimento estrito dos deveres, pontualidade, contenção corporal e afetiva. São os cursos breves para o trabalho simples, através dos mecanismos políticos e orçamentários do Estado; e relega a segundo plano, sob mil artifícios ideológicos, o direito à educação pública e de qualidade que fundamenta as demandas da sociedade civil. A estes se contrapõem pesquisadores e professores nos processos de resistência pedagógica, e os próprios trabalhadores

¹⁹ Esta reflexão recupera a análise de Ciavatta (2012, p. 141-145) com base em Rodrigues (2001).

nas inúmeras iniciativas organizacionais e educativas de superar a alienação imposta pelo sistema capital. ²⁰

Considerações finais

Neste breve texto, sobre a pertinência de um campo epistemológico de Trabalho-Educação, busquei argumentar sobre a unidade dos dois termos como unidade semântica com sentido epistemológico, histórico e educacional. Neste percurso, foi importante a leitura do texto de Lucília Machado (2005) sobre a unidade do termo Trabalho-Educação.

Concordo que este constitui uma *epistème* no sentido marxista de categoria teórica ou conceito, com base na concepção de Marx da totalidade social e da contradição entre o capital e o trabalho na sociedade capitalista, e na concepção da história como produção da existência dos seres humanos em todos os tempo-espacos.

Sua unidade também tem apoio na concepção dialética do trabalho como princípio educativo, que tem sentido positivo quando a educação para o trabalho se torna formação humana, com o desenvolvimento de todo potencial intelectual, físico e afetivo de produção da vida, de compreensão dos processos sociais e de resistência à exploração. Mas Trabalho-Educação contempla também a formação para o trabalho no seu sentido negativo, como meio de alienação e sujeição dos trabalhadores às condições adversas em que o trabalho soe se apresentar. São as condições de trabalho e de educação, expressas na totalidade dialética de sua especificidade e de suas contradições históricas que permitem compreender os processos de humanização e os de alienação.

Semanticamente, as expressões o trabalho como princípio educativo e o princípio educativo do trabalho se equivalem. A primeira, com base na concepção dialética da totalidade social, concebe o trabalho na produção ontológica, estruturante da vida em sua positividade, e na particularidade negativa das relações

²⁰ A exemplo dos estudos de Manfredi (2002 e outros).

sociais de trabalho na sociedade capitalista. A segunda, reduz o trabalho e a educação à sua negatividade em decorrência da alienação histórica do trabalho na sociedade capitalista.

A discussão remonta aos anos 1990, no GT Trabalho-Educação da Anped. Como busquei desenvolver neste texto, com base em uma concepção dialética da totalidade social do trabalho e da educação e de suas contradições, o que distingue as duas expressões é a concepção epistemológica e histórica dos processos que a constituem.

Referências

AKOUN, André (dir.) **La Philosophie**. Paris, CEPL, 1977.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política**. 3ª. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BURKE, Peter. **A Escola des Annales. 1929-1989. A revolução francesa da historiografia**. São Paulo: UNESP, 1991.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. ANPED – Trajetória da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação no Brasil. **Documentos ANPED**, Setembro, 1995.

CIAVATTA Franco, Maria. **O trabalho como princípio educativo – Uma investigação teórico-metodológica**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, PUC-RJ, Rio de Janeiro, 1990.

_____. A historiografia em Trabalho e Educação e o Pensamento Crítico. Como se escreve a história da educação profissional. **Projeto de Pesquisa (CNPq, 2013-2018)**. Rio de Janeiro, 2012 (Impresso e digital).

_____. **Como se escreve a história de trabalho-educação. Caminhos para a historiografia**. Niterói: UFF, 2017 (impresso e digital).

_____. **Mediações históricas de relação trabalho e educação. Gênese da disputa na formação dos trabalhadores (1930-1960)**. Rio de Janeiro: Lamparina / CNPq / FAPERJ, 2009.

DECCA, Edgar de. 1930. **O silêncio dos vencidos**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva. Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** São Paulo: Editora Cortez, 1984.

_____. Trabalho como princípio educativo; por uma superação das ambiguidades. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 175-182, set. dez. 1985.

_____. Educação e trabalho. **Boletim da ANPEd**, 11^a. Reunião Anual, UFRGS, Porto Alegre, 25 a 29 de abril de 1988, v. 10, n. 2-3, abril-setembro 1988, p. 25.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1994.

_____; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli et al. **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

GRAMSCI, Antônio. **La alternativa pedagógica.** Barcelona: Fontamara, 1981.

HOBBSAWM, Eric. **Mundos do trabalho.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**, 3^a. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KOSELLECK, Reinhardt. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. **Revista Estudos Históricos**, CPDoc/FGV, v. 5, n. 10, p. 134-146, 1992.

KUENZER, Acácia Z. **Ensino de 2º. Grau: o trabalho como princípio educativo.** São Paulo: Cortez, 1988.

LUKÁCS, Georg. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas.** São Paulo, nº 4, 1978.

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

MANACORDA, Mário A. Introducción. In: GRAMSCI, Antonio. **La alternativa pedagógica.** Barcelona, Fontamara, 1981.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **O capital. (Crítica da Economia Política).** 2 vol. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004.

_____ e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (I – Feuerhach)**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MÉSZÁROS, Istvan. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

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

NOGUEIRA, Marco Aurélio. O bode expiatório. **Época**, Editora Globo, s.n., 19-01-2019, p. 46-53.

ODÁLIA, Nilo. O tempo e a história. **Tempo Brasileiro**, n. 7, p. 53-70, 1965.

PALARO, Ricardo; BERNARTT, Maria de Lourdes. O trabalho como princípio educativo e como princípio de alienação: possibilidades e limites da pedagogia da alternância. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 46, p. 296-308, jan. 2012.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, CEDES, Campinas, n. 76, Especial, p. 232-257, 2001.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

TITTON, Mauro. **O princípio educativo do trabalho e o trabalho enquanto princípio educativo: ampliando o debate com os movimentos de luta social**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-4589-int.pdf> Acesso em 16/12/2018.

THOMPSON, E.P. **A formação da classe operária inglesa. A força dos trabalhadores**. Vol. III. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TRAVERSO, Enzo. La escritura de la historia entre literatura, memoria y justicia. **Actuel Marx / Intervenciones**, Universidad Bolivariana, Santiago, Chile, n. 6, p. 13-26, Primer semestre 2008.

Recebido em: 31 de janeiro de 2019.
Aceito em: 13 de maio de 2019.
Publicado em: 28 de maio de 2019.