

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

YOHANA GRAZIELY DE OLIVEIRA BUCZEK

**ESTAMOS TRATANDO DA LUTA DE CLASSES E DA REVOLUÇÃO?  
A APROPRIAÇÃO DO MARXISMO PELO GT TRABALHO E EDUCAÇÃO DA  
ANPEd SUL**

GUARAPUAVA – PR

2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

YOHANA GRAZIELY DE OLIVEIRA BUCZEK

**ESTAMOS TRATANDO DA LUTA DE CLASSES E DA REVOLUÇÃO?  
A APROPRIAÇÃO DO MARXISMO PELO GT TRABALHO E EDUCAÇÃO DA  
ANPEd SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, como requisito de qualificação para o título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alessandro de Melo

GUARAPUAVA – PR

2022

Catálogo na Publicação  
Rede de Bibliotecas da Unicentro

B926e Buczek, Yohana Graziely de Oliveira  
Estamos tratando da luta de classes e da revolução? A apropriação do marxismo pelo GT Trabalho e Educação da ANPEd SUL / Yohana Graziely de Oliveira Buczek. -- Guarapuava, 2022.  
xiv, 172 f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação, 2022.

Orientador: Alessandro de Melo  
Banca Examinadora: Carina Alves da Silva Darcoletto, Michelle Fernandes de Lima, Jean Paulo Pereira de Menezes

Bibliografia

1. Trabalho e Educação. 2. Teoria marxista. 3. ANPEd Sul. 4. GT Trabalho e Educação. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370.19



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, PROPESP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, PPGE



## TERMO DE APROVAÇÃO

YOHANA GRAZIELY DE OLIVEIRA BUCZEK

**“ESTAMOS TRATANDO DA LUTA DE CLASSES E DA REVOLUÇÃO? A  
APROPRIAÇÃO DO MARXISMO PELO GT TRABALHO E EDUCAÇÃO DA ANPED  
SUL”.**

Dissertação aprovada em 23/02/2022 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof. Dr. Alessandro de Melo  
(Orientador/UNICENTRO)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carina Alves da Silva Darcoletto  
(UEPG)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Michelle Fernandes Lima  
(UNICENTRO)

Prof. Dr. Jean Paulo Pereira de Menezes  
(UEMS)

GUARAPUAVA – IRATI  
2022

Home Page: <https://www3.unicentro.br>

*Campus Santa Cruz:* Rua Padre Salvatore Renna, 875, Bairro Santa Cruz – Fone: (42) 3621-1000 – CEP 85.015-430 – GUARAPUAVA – PR  
*Campus CEDETEG:* Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, 838, Bairro Vila Carli – Fone: (42) 3629-8100 – CEP 85.040-167 – GUARAPUAVA – PR  
*Campus de Irati:* Rua Prof.<sup>a</sup> Maria Roza Zanon de Almeida, Bairro Eng. Gutierrez – Cx. Postal, 21 – Fone: (42) 3421-3000 – CEP 84.505-677 – IRATI – PR

Dedico este trabalho à classe trabalhadora que com a produção diuturna da riqueza social permitiu o financiamento que possibilitou as condições materiais mínimas necessárias à realização desta pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos às pessoas que contribuíram direta e indiretamente com o desenvolvimento com esse processo de pesquisa e escrita da dissertação.

Ao meu filho Pedro, que por muitas vezes, com sua serenidade de criança, me perguntou: “vai estudar? Ainda não terminou a tarefa da sua escola?”

Ao Leandro, com quem compartilho o cotidiano e as angústias da vida e da jornada acadêmica. Quem não mediu esforços e ofereceu o suporte necessário para a concretização dessa pesquisa.

Ao meu orientador, professor Alessandro de Melo, por aceitar o desafio da temática, pelo processo de orientação da pesquisa e indicação de leituras que foram fundamentais em meu processo (inconcluso) de formação marxista.

Ao camarada e sempre mestre Ivo Tonet, quem muito me ensinou e ensina com sua coerência impassível em tempos de barbárie.

Ao camarada Jean Menezes pela disposição revolucionária de ler e contribuir de maneira incisiva e coerente com a elaboração deste trabalho. As discussões dos grupos e cursos foram absolutamente fundamentais em todo esse processo. Como você sempre diz: “Avante!”

Ao amigo Ali Davis, que esteve sempre presente e ouviu grande parte das minhas lamentações e inquietações com a pesquisa, além de ter me ajudado muitas vezes a pensar a delimitação da pesquisa e o processo de tabulação e análise dos dados.

À Noeli, amiga que o mestrado me deu, por todas as “sessões de terapia” que fizemos juntas, pela partilha dos momentos de angústia em que por muitas vezes nos questionamos se a melhor opção não seria desistir.

Ao Guilherme, pelos momentos de discussão da teoria marxista, pela partilha das angústias da vida acadêmica, e pela acolhida e apoio em Guarapuava durante o período que cursei as disciplinas presenciais.

Às professoras Michelle e Carina que compuseram a banca examinadora, agradeço pela disposição de tempo à leitura e pelas críticas e sugestões pontuadas na qualificação que contribuíram de maneira decisiva com o avanço e finalização desse trabalho.

E à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela concessão de bolsa durante um período do mestrado, o que foi fundamental para a consecução dessa pesquisa.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA ABORDAGEM MARXISTA .....</b>	<b>20</b>
<b>2.1</b>	<b>O trabalho como fio condutor da compreensão da história humana .....</b>	<b>20</b>
<b>2.2</b>	<b>A forma histórica do trabalho abstrato e a problemática do conhecimento.....</b>	<b>38</b>
<b>2.3</b>	<b>A relação entre trabalho e educação à luz da teoria marxista na atualidade.....</b>	<b>58</b>
<b>2.4</b>	<b>A crítica da forma burguesa de produção do conhecimento sob a perspectiva da classe trabalhadora .....</b>	<b>67</b>
<b>3</b>	<b>O GT TRABALHO E EDUCAÇÃO: PROPOSTA DE ESTUDOS DOS PROJETOS EDUCATIVOS A PARTIR DA MATERIALIDADE DO CAPITAL .....</b>	<b>74</b>
<b>3.1</b>	<b>A ANPEd como espaço de debates, produção e divulgação do conhecimento na área da educação .....</b>	<b>74</b>
<b>3.2</b>	<b>O GT Trabalho e Educação da ANPEd .....</b>	<b>78</b>
<i>3.2.1</i>	<i>Constituição e identidade do GT Trabalho e Educação .....</i>	<i>78</i>
<b>4</b>	<b>COMO SE APRESENTAM AS PRINCIPAIS CATEGORIAS MARXIANAS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO GT TRABALHO E EDUCAÇÃO?85</b>	
<b>4.1</b>	<b>Panorama geral e procedimentos metodológicos da pesquisa.....</b>	<b>85</b>
<i>4.1.1</i>	<i>Aspectos metodológicos: critérios utilizados para a seleção dos textos publicados no GT Trabalho e Educação, delimitação do objeto de pesquisa .....</i>	<i>87</i>
<i>4.1.2</i>	<i>Procedimentos metodológicos: descrição do processo de tabulação e de análise dos dados .....</i>	<i>91</i>
<b>4.2</b>	<b>Síntese dos principais autores, produções teóricas e categorias utilizadas nos artigos delimitados .....</b>	<b>94</b>
<b>4.3</b>	<b>Síntese da compreensão marxiana acerca das categorias delimitadas .....</b>	<b>102</b>
<b>4.4</b>	<b>Artigos da ANPEd Sul e categorias marxianas à mesa para debate: genealogia das autorias e cotejamento dos dados.....</b>	<b>106</b>
<i>4.4.1</i>	<i>Análise da categoria trabalho.....</i>	<i>108</i>



<i>4.4.2 Análise da categoria capital.....</i>	<i>123</i>
<i>4.4.3 Análise da categoria mercadoria.....</i>	<i>125</i>
<i>4.4.4 Análise da categoria mais-valia.....</i>	<i>127</i>
<i>4.4.5 Análise da categoria classes sociais.....</i>	<i>131</i>
<i>4.4.6 Análise da categoria comunismo.....</i>	<i>134</i>
<b>4.5 Qual o lugar histórico destinado à luta de classes e à revolução nas análises teóricas dos artigos do GT Trabalho e Educação?.....</b>	<b>139</b>
<b>5 NOTAS DE UMA CONCLUSÃO.....</b>	<b>148</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICE A – TABULAÇÃO E PLANIFICAÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>163</b>
<b>APÊNDICE B – QUADRO RESUMO DOS ARTIGOS ANALISADOS.....</b>	<b>167</b>

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Síntese da categoria trabalho e suas ramificações a partir das produções teóricas de Marx e Engels .....	105
Figura 2 – Genealogia categoria trabalho.....	108
Figura 3 – Genealogia da categoria capital .....	123
Figura 4 – Genealogia da categoria mercadoria .....	125
Figura 5 – Genealogia da categoria mais-valia .....	128
Figura 6 – Genealogia da categoria classes sociais .....	131
Figura 7 – Genealogia da categoria comunismo .....	135

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Relação de trabalhos publicados e trabalhos selecionados para a pesquisa por edição da ANPEd Sul.....	89
Gráfico 2 – Classificação dos autores referenciados nos artigos.....	94
Gráfico 3 – Produções teóricas mais referenciadas nos artigos.....	97

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Relação dos códigos atribuídos aos artigos .....	90
Quadro 2 – Quadro metodológico da pesquisa.....	91
Quadro 3 – Autores que apresentaram 5 ou mais produções teóricas referenciadas nos artigos .....	95
Quadro 5 – Ocorrências da categoria trabalho nos artigos .....	109
Quadro 6 – Lista de conceitos encontrados nos artigos.....	164

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Ocorrência das categorias delimitadas nos 23 artigos .....	100
---	-----

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES**

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
GT	Grupo de Trabalho
GTTE	Grupo de Trabalho Trabalho e Educação
SPD	Social Democracia Alemã
TE	Trabalho e Educação

BUCZEK, Yohana Graziely de Oliveira. **Estamos tratando da luta de classes e da revolução?** A apropriação do marxismo pelo GT Trabalho e Educação da ANPEd Sul. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Guarapuava, 2022.

## RESUMO

Temos por objetivo por meio dessa dissertação compreender a apropriação da teoria marxiana nos artigos publicados no GT Trabalho e Educação da ANPEd Sul no período compreendido entre 2012 e 2020. Nosso intuito principal foi analisar como as categorias marxianas têm sido apresentadas nos artigos em relação aos fundamentos presentes na tradição marxiana. Como referencial teórico utilizamos as orientações do Materialismo Dialético. No que se refere aos procedimentos metodológicos partimos da proposta de leitura imanente por subsidiar uma forma de análise que nos permitiu compreender a concretude e a materialidade de nosso objeto de investigação. Na análise consideramos o contexto sócio-histórico de produção dos artigos analisados e a utilização das categorias marxianas ao longo do corpo do texto. A problemática da pesquisa delinea-se a partir do seguinte questionamento: como se apresentam as categorias teóricas da concepção marxiana discutidas nas pesquisas publicadas no GT Trabalho e Educação da ANPEd Sul no período entre 2012–2020 em relação à luta de classes e a revolução? A partir desta pergunta norteadora e do arcabouço teórico metodológico adotado consideramos que nossas análises apontam que as referências marxianas têm sido utilizadas como um discurso de autoridade no texto. Ademais, sinalizam para um processo de esvaziamento da teoria marxiana. Isso pode ser percebido à medida que categorias fundamentais como luta de classes e revolução não foram utilizadas de maneira adequada na análise dos objetos específicos de cada texto.

**Palavras-chave:** Trabalho e Educação; Teoria marxista; ANPEd Sul; GT Trabalho e Educação.

## 1 INTRODUÇÃO

A produção do conhecimento ocorre em âmbito social e é um processo isento de neutralidade, porque é sempre, em última instância, um elemento de mediação para a intervenção social humana. Sendo assim, não há produção do conhecimento que não esteja vinculada necessariamente a uma concepção de mundo ou a uma perspectiva de classe (TONET, 2018). A partir dessas considerações, destacamos que nosso objeto de investigação se refere à apropriação da teoria marxista na produção do conhecimento no Grupo de Trabalho (GT) Trabalho e Educação da ANPEd Sul.

Em nossa sociedade, a universidade, em seus moldes burgueses, é o lócus principal da produção de conhecimento. De acordo com os estudos de Nosella (2010), a maior parte da produção do conhecimento, no campo da educação, ocorre nesse espaço há aproximadamente quatro décadas, tendo como os principais representantes professores/pesquisadores de universidades públicas brasileiras vinculados a Programas de Pós-Graduação em Educação. Em linhas gerais, podemos afirmar que esses professores são os principais indivíduos que orientam e definem as problemáticas e discussões do pensamento educacional brasileiro.

Na amálgama dessas questões, o GT Trabalho e Educação se evidenciam em solo brasileiro como um espaço de referência nacional na produção do conhecimento em educação, tendo o marxismo como princípio teórico-metodológico dominante. Há quarenta anos contribui com a delimitação e análise do campo Trabalho e Educação a partir da atuação de pesquisadores vinculados a diversas instituições de educação superior do Brasil. Suas discussões desenvolvem-se majoritariamente a partir de pesquisas de mestrado e/ou doutorado, ou de outros projetos desenvolvidos por esses sujeitos junto a agências financiadoras ou internamente às universidades em que trabalham.

Para a adequada compreensão de nosso objeto é necessário apontar que vivemos um momento histórico explicitamente contrarrevolucionário, em nosso contexto é perceptível que a classe trabalhadora perdeu a hegemonia teórica e prática sobre o objetivo revolucionário inerente à sua própria condição de classe. O abandono paulatino do viés revolucionário e o predomínio do politicismo tem prevalecido nos espaços acadêmicos e, conforme demonstrou Bertoldo (2015), pode ser identificado nas produções teóricas. Contudo, essa questão não fica restrita ao plano teórico, mas demonstra sua complexidade



ao se desdobrar no nível prático que tem tomado protagonismo nos amplos círculos da classe trabalhadora como atestou Lessa (1997) e Tonet e Nascimento (2009).

Essas explicitações não se deram em virtudes de questões pessoais, mas se fundamentam em aspectos estruturais. Nossa preocupação central é investigar o tratamento que tem sido dado à teoria revolucionária e a transformação social no processo de produção do conhecimento no GT Trabalho e Educação da ANPEd Sul. Para isso, consideramos o momento histórico e social, em que a dominação ideológica da burguesia tem forte impacto na produção da vida social, de forma que a teoria social de Marx é, em grande medida, uma ilustre desconhecida dos trabalhadores que estão fora do espaço universitário.

A produção teórica do referido GT ocorre a partir da atuação de pesquisadores vinculados a universidades. Nesse sentido, compreendemos que dada a origem, natureza e função social da universidade, a mesma é permeada por uma ambiguidade, pois desempenha um papel de formação do pensamento crítico e ao mesmo tempo cumpre papel fundamental na dominação ideológica e manutenção da sociedade burguesa. Entretanto, entendendo que as relações sociais são atravessadas por contradições, essa instituição é um dos espaços que se constituem como majoritários na disseminação do marxismo.

Em um movimento de contradição, também reconhecemos que toda produção teórica de Karl Marx não ocorreu nos bancos da academia universitária. O autor não tinha o intento de atender exigências de determinado programa de pós-graduação ou preencher o currículo *Lattes* com a publicação desmedida de artigos, sob a imposição do produtivismo acadêmico. O autor dedicou a vida à luta teórica e prática pela abolição do trabalho assalariado e emancipação da classe trabalhadora e, nesse sentido, sua produção teórica foi desenvolvida a partir da crítica à ideologia burguesa e tinha apenas um destinatário e um objetivo: a classe trabalhadora e a revolução social, respectivamente. Nas palavras do autor: “E se esta crítica representa a voz de uma classe, só pode ser a da classe cuja missão histórica é derrubar o modo de produção capitalista e abolir, finalmente, todas as classes: o proletariado” (MARX, 1996, p. 12).

Se o trabalho desenvolvido no estudo da teoria marxista e a instrumentalização da classe trabalhadora, desenvolvidos pelos grupos que se centram no ambiente acadêmico, é coerente ou não, é assunto para outro momento, no entanto, existiram e, com certeza existem,

indivíduos e grupos que não prestam outro (des)serviço, senão como detratores do pensamento marxiano<sup>1</sup>.

A história já nos mostrou isso com grandes intelectuais como Karl Kaustsky (1854–1938) e Eduard Bernstein (1850–1932) que deixaram de ser revolucionários para se tornarem recapadores da ordem sócio metabólica do capital. As teses reformistas por eles defendidas foram combatidas arduamente sob a pena de Rosa Luxemburgo (1871–1919), entretanto, assumiram formas muito mais sofisticadas e são amplamente propaladas na atualidade. As implicações desse fato estão demonstradas na vida objetiva dos trabalhadores, que são levados de um lado para outro, mergulhados nas águas do reformismo, agonizando com os desdobramentos que a contradição capital x trabalho provoca em sua existência.

Para o desenvolvimento do processo de investigação, delimitamos a seguinte problemática: como se apresentam as categorias teóricas da concepção marxiana discutidas nas pesquisas publicadas no GT Trabalho e Educação da ANPEd Sul no período entre 2012–2020 em relação à luta de classes e a revolução?

Tendo essas considerações por base, objetivamos analisar as formas de apropriação do marxismo pelo GT Trabalho e Educação da ANPEd Sul nos trabalhos publicados no período 2012 a 2020, dessa forma, elencamos três objetivos específicos a serem discutidos no processo de investigação:

- i) Identificar nos trabalhos acadêmicos publicados no GT Trabalho e Educação da ANPEd Sul as principais obras e conceitos marxistas utilizados;
- ii) Analisar os conceitos presentes em termos da teoria marxiana;
- iii) Discutir as principais genealogias encontradas no campo do marxismo e educação a partir do recorte adotado a partir da análise das seguintes categorias: trabalho; capital; mercadoria; mais valia; classes sociais e comunismo.

Nosso processo de investigação partiu de pressupostos racionais, fundamentais para a teoria marxista, e que podem ser constatadas de modo empírico e colocados no crivo da prova histórica:

---

<sup>1</sup>Optamos pela utilização do termo marxiano porque nossa análise se desenvolveu tendo como parâmetro os escritos do próprio Marx. Nesse sentido, utilizamos o termo marxiano quando nos referimos a obras e categorias presente no pensamento de Marx, e o termo marxista quando nos referimos a obras e/ou categorias presentes no pensamento de autores que se situam na tradição marxista, ou seja, parte da análise marxiana para desenvolver seus estudos.

- i) A categoria da luta de classes é fundamental e presente em toda a análise social do compêndio marxista (MARX, 2013);
- ii) As classes sociais são os sujeitos fundamentais do processo de produção do conhecimento (TONET, 2018);
- iii) A constatação da decadência da perspectiva revolucionária da classe trabalhadora ao longo do processo histórico (LUXEMBURGO, 2007).

Por que escolhemos o campo Trabalho e Educação como delimitação de nossa investigação? As discussões acerca dessa temática têm sido elaboradas no Brasil aproximadamente desde a década de 1970, tanto sob o ideário burguês da Economia Política quanto pela ótica marxista. No GT Trabalho e Educação, essas discussões se desenvolveram tendo como pano de fundo as relações estabelecidas entre o mundo do trabalho e a educação, considerando a realidade e a história como espaços de produção social dos homens (TREIN; CIAVATTA, 2003). As produções científicas, debates e discussões são desenvolvidos pelos pesquisadores de diversas instituições e se baseiam, dialogam ou se confrontam com o referencial teórico-metodológico do materialismo histórico (UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, [c201-?c]).

A partir da problemática apresentada, orientados pelo compêndio teórico-metodológico do Método Dialético de Marx<sup>2</sup>, partimos da análise do movimento real e concreto de nosso objeto, buscamos extrair suas categorias de análise, que não se apresentam como absolutas, pelo contrário, por sua própria natureza são transitórias e históricas. Essa abordagem teórica, por seus próprios fundamentos, nos possibilita desvelar nosso objeto em sua existência efetiva e perquirir as conexões e relações que estabelece com outras esferas da realidade (PAULO NETTO, 2011).

No que se refere aos procedimentos metodológicos, consideramos a concretude como base de investigação dos fenômenos, portanto, quando temos como objeto de investigação a apropriação da teoria marxiana, sua materialidade é observada na forma e finalidade dessa apropriação. Não nos detemos à mera decodificação ou interpretação dos textos, mas

---

<sup>2</sup>O método em Marx não se refere à perspectiva moderna de método exógeno ou pré-concebido em relação ao objeto de investigação, que pode ser aplicado e desenvolvido a partir de um conjunto de regras procedimentais. “Marx não nasce marxista e seu método não surge pronto e acabado. Há um longo caminho na construção do método, na identificação de categorias da realidade, e na construção de sua perspectiva histórica. Sua perspectiva de método não foi construída em uma ou outra obra, mas percorre toda sua trajetória que se fez revolucionária” (MENEZES, no prelo, p. 106). O autor inaugura uma perspectiva de método radicalmente nova em relação à construção do conhecimento na perspectiva epistemológica moderna, que tem a centralidade de investigação no objeto, nesse sentido, só é possível falar do caminho percorrido na investigação ao concluí-la.

analisamos os artigos e a utilização das categorias delimitadas em seu contexto histórico e situação de produção.

Consideramos que o movimento real é permeado de contradições, e não se identifica necessariamente com a aparência fenomênica expressa pelo objeto, nesse sentido, é fundamental que o pesquisador elabore um processo de investigação que contemple o rigor metodológico, que, por sua vez, não é entendido por nós como a aplicação de um conjunto de técnicas e procedimentos existentes a priori ao processo de pesquisa. Entendemos que nosso objeto de estudo possui natureza histórica e social, assim, a elaboração de nossos procedimentos metodológicos primou pelo rigor à medida em que buscamos traduzir teoricamente o movimento de nosso objeto e apreender a estrutura dinâmica de sua essência, a partir da captura das categorias que compõem sua totalidade. Nesse processo, não há neutralidade, a perspectiva classista por parte do pesquisador, deve ser assumida e declarada.

Os procedimentos de análise vincularam-se à proposta de leitura imanente dos artigos, ou seja, não investigamos somente as questões formais do texto, mas também os elementos externos a eles, entendendo o GT Trabalho e Educação da ANPEd Sul como espaço e a condição de produção que podem expressar seu real significado. Não tivemos por intuito desenvolver uma espécie de “marxômetro” que funcione como instrumento de análise e enquadramento dos trabalhos que podem ser classificados como marxistas ou não, mas nos parece fundamental que seja averiguada por este ou outros instrumentais a utilização da teoria marxista em um dos principais, senão o principal, espaço de discussão e produção de conhecimento da área investigada: trabalho e educação.

Dividimos a exposição do trabalho em três capítulos. No primeiro capítulo após a Introdução, discutimos as questões acerca das relações entre trabalho e educação, e as influências da base social produtiva na produção do conhecimento, destacando a perspectiva teórica de Marx como suprassunção da forma burguesa de conhecimento. Em seguida, tratamos da constituição e da natureza da ANPEd Sul e do GT Trabalho e Educação, com destaque, acerca desse último para os elementos que constituíram sua identidade. No quarto capítulo apresentamos o processo de delimitação e análise dos dados dos artigos publicados nos anais da ANPEd Sul, investigamos a utilização das categorias delimitadas, presentes nos artigos da ANPEd Sul, em relação às obras de Marx e Engels.

## **2 A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA ABORDAGEM MARXISTA**

Neste capítulo, elaboramos apontamentos sobre a natureza dúplice da categoria trabalho: momento de autoconstrução da vida social humana e a forma abstrata que assume na sociedade capitalista, consubstanciando a dominação do capital sobre o trabalho a partir da produção da mais-valia. Resgatamos a perspectiva da centralidade do trabalho no processo de produção da vida social e analisamos a educação como um complexo social fundado a partir do trabalho que desempenha papel fundamental no processo de reprodução ideológica e social no interior da luta de classes. Por fim, realizamos breves considerações em como Marx, a partir da ótica da classe trabalhadora, suprassume a perspectiva burguesa de conhecimento e origina uma forma radicalmente nova de produzir conhecimento na perspectiva da classe trabalhadora.

### **2.1 O trabalho como fio condutor da compreensão da história humana**

O estudo da categoria trabalho sobre os pressupostos da perspectiva marxista é um esforço extremamente complexo porque esse objeto é permeado de contradições. Nesse primeiro momento, partimos da categoria trabalho em sua forma genérica, entendida enquanto atividade vital da autoconstrução humana destinada à produção de valores de uso, desvinculada de suas formas ulteriores de desenvolvimento e complexificação social.

Esse caminho metodológico é necessário para situarmos e compreendermos o processo de constituição da história humana a partir da produção da vida social. Distancia-se de nossa intenção compreender o trabalho na forma dominante que assume na base dos diferentes tipos de sociedades, a título de exemplo, o trabalho escravo, o trabalho servil, o trabalho assalariado e o trabalho associado. Importa-nos apreendê-lo enquanto categoria ontológica<sup>3</sup> de produção humana, como atividade específica que transforma a natureza a partir de finalidades conscientemente postas.

Para discutirmos essa concepção de trabalho, partimos da produção de Karl Marx (1818–1883) e Friedrich Engels (1820–1895), principais autores que forneceram as bases da compreensão em termos estruturais da sociedade capitalista, e György Lukács (1885–1971), teórico que recupera a centralidade ontológica do trabalho e a categoria da totalidade nunca abandonada pelo pensamento marxiano. De acordo com os pressupostos da perspectiva

---

<sup>3</sup>Tomamos o trabalho enquanto categoria ontológica de produção da vida humana, ou seja, condição de efetivação do intercâmbio material necessário à vida social, necessidade do mundo humano, independente do modo de produção que vigora (LESSA; TONET, 2012).

teórico-metodológica marxiana, interessa-nos compreender a origem, a natureza específica e a função social (TONET, 2013) que o trabalho, em seu sentido genérico, desempenhou na história humana. Importa-nos compreender o ser social em seus termos essenciais de existência, apartado das formas concretas assumidas na historicidade social.

A teoria marxiana explicita o caráter dúplice do trabalho que se materializa nas dimensões ontopositiva e ontonegativa. Respectivamente, é trabalho útil, concreto, a atividade que objetiva produtos destinados a atender necessidades humanas de quaisquer tipos; e trabalho abstrato a forma inerente à sociedade capitalista, em que viceja o valor de troca e a acumulação de ilimitada de mais-valor. Para Marx (2013), o trabalho é condição da vida humana e se fará presente em qualquer forma social, todavia, na sociedade capitalista, sua função e finalidade está relacionada estruturalmente à produção de valor de troca e substancialmente produz uma condição desumanizadora e desefetivadora do homem.

Em sua obra de maturidade, *O Capital*, Marx (2013) analisou detidamente o trabalho assalariado no capitalismo. A opção metodológica de análise adotada partiu da forma social mais complexa para a menos desenvolvida, esse caminho o permitiu compreender todo o desenvolvimento histórico anterior. Identificou que é por meio do trabalho que os indivíduos produzem objetivamente a vida material e espiritual.

A explicitação da natureza dúplice do trabalho evidenciou que a categoria<sup>4</sup> trabalho não se circunscreve aos limites do trabalho assalariado, forma dominante da sociedade do capital. Essa categoria é: “[...] decisiva da autoconstrução humana, da elevação dos homens a níveis cada vez mais desenvolvidos de socialidade” (LESSA, 2012, p. 26). O trabalho em sentido genérico, é entendido como modelo de toda práxis social humana e por meio dele os homens transformam a natureza e produzem objetos com valores de uso necessário à vida social.

Essa produção se refere tanto ao âmbito material (ferramentas, alimentação, vestimentas, moradia, utensílios etc.) quanto espiritual (música, arte, literatura). Essa atividade cumpre a função de suprir demandas de ordem biológica e social ao passo que

---

<sup>4</sup>Marx (2010d, p. 11) trata acerca do Método da Economia Política, apresenta uma conceituação do que expressa uma categoria de análise, “as categorias são, assim, formas de existir, determinações de existência, e com frequência só exprimem aspectos particulares e isolados”. Infere-se que as categorias existem objetivamente na realidade material da qual são abstraídas, expressam determinações históricas, transitórias e concretas que refletem a forma de ser do objeto.

alarga o horizonte de reprodução e desenvolvimento da sociedade humana, conferindo níveis sociais cada vez mais elevados e distantes dos limites naturais (TONET, 2012).

Para Marx (2010b; 2013), o trabalho é o primado do ser social, é a base pela qual o homem se autoengendra e se lança no mundo enquanto espécie tipicamente humana. Essa atividade cria um tipo de ser radicalmente novo, o ser social. O verbo criar designa que o trabalho origina um ser até então inexistente e essencialmente distinto dos seres orgânicos e inorgânicos. Em virtude dessa potencialidade criativa, Marx e Engels (2009) e Marx (2013) considera o trabalho como categoria fundante do ser social.

Segundo Lukács (2013), o ser social se desenvolveu por meio de um salto ontológico, a partir das formas de ser precedentes: ser inorgânico e ser orgânico<sup>5</sup>. Esse salto se caracterizou por um processo de ruptura na continuidade normal do desenvolvimento, que ocasionou uma transformação na forma de ser que se caracterizou pela emersão de uma essência qualitativamente superior em relação àquelas formas anteriores.

Por esse motivo, Lukács (2013, 2010) admite o trabalho enquanto protoforma do ser social. Essa compreensão requer a apreensão de um conjunto de elementos essenciais que caracterizam essa atividade humana, abstraída de suas formas concretas assumidas em cada modo de produção fundado. Segundo o autor, é por meio do trabalho que os indivíduos dominam e transformam a natureza, submetem-na às suas finalidades, de forma intencional, para produzirem uma objetividade não existente no meio natural, com o intento de atender necessidades individuais e sociais, requeridas à sua existência. Esse processo fica explícito nas palavras do autor, ao destacar que:

[...] um projeto ideal alcança a realização material, o pôr pensado de um fim transforma a realidade material, insere na realidade algo de material que, no confronto com a natureza, representa algo de qualitativamente e radicalmente novo (LUKÁCS, 2013, p. 53).

Essa relação social é marcada pela dialética, pois transforma a subjetividade do homem à medida em que ele age sobre a natureza, ou seja, os indivíduos produzem o que

---

<sup>5</sup>De acordo com Lukács (2013), existem fundamentalmente três tipos de ser: o ser inorgânico; o ser orgânico e o ser social. A primeira forma de manifestação do ser é a inorgânica, constituída por elementos químicos e leis físico-químicas, caracterizada pela ausência de vida e incapacidade de reprodução. A esfera do ser orgânico surge a partir da esfera inorgânica e caracteriza uma forma radicalmente nova de ser marcada pela existência de organismos dotados de vida e com capacidade de reprodução. Nota-se que entre essas duas esferas de ser há uma relação de autonomia relativa da esfera posterior em relação à anterior, na medida em que esta só pode continuar a existir e reproduzir-se em virtude daquela. Por exemplo, para que plantas consigam realizar seu metabolismo biológico necessitam dos elementos químicos do mundo orgânico, enquanto o mundo orgânico não depende dos organismos vivos para continuar existindo. A existência do ser social, por sua vez, implica a existência das duas formas de ser precedentes.

necessitam às suas vidas sociais *pari passu* que se constituem enquanto seres humanos nesse processo. Nesse sentido, o trabalho é a sempre síntese entre sujeito e objeto mediada pela prática humana. Desenvolve-se enquanto mediação do momento objetivo e subjetivo, com predominância do primeiro. Vejamos o que diz Marx, nesta clássica passagem, em suas precisas afirmações:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, **por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza**. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. O estado em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho deixou para o fundo dos tempos primitivos o estado em que o trabalho humano não se desfez ainda de sua primeira forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele constrói o favo em sua cabeça antes de construí-lo em cera. **No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto idealmente**. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais (MARX, 2013, p. 216–217, grifos nossos).

Nos permitimos referenciar esse longo trecho de citação devido à riqueza e precisão com que o autor emprega suas palavras. Destacamos a seguir os aspectos essenciais que caracterizam a atividade de autoconstrução humana na perspectiva marxiano-lucasiana. Em primeiro lugar: o trabalho é uma relação estabelecida de forma ativa entre o homem e a natureza, necessariamente ativa porque todo o processo é mediado, orientado e controlado pelo indivíduo de forma consciente e intencional.

Neste ponto reside uma diferença nevrálgica entre seres humanos e animais. O trabalho desenvolvido pelo ser humano sobre a natureza é um processo orientado e mediado



pela consciência com a finalidade de objetivar um projeto idealizado anteriormente, conforme afirma Marx (2013, p. 117), a atividade de trabalho: “[...] é determinada por seu escopo, modo de operar, objeto, meios e resultado”. Nesse sentido, a consciência é uma necessidade ontológica do ato de trabalho em decorrência de que a finalidade dessa atividade determina e orienta as ações humanas idealizadas na consciência. Por esse motivo, Lukács (2013) entende que a especificidade do trabalho consiste em efetivar pores teleológicos primários por meio de ações orientadas conscientemente a partir de finalidades postas.

Esse é o ponto principal que difere seres humanos de animais. Ainda que animais realizem construções arquitetônicas fantásticas, como o exemplo da abelha e da aranha citados por Marx (2013) em *O Capital*, sua atividade não extrapola os limites biológicos que remetem à satisfação instintiva de necessidades imediatas. Daí a afirmação de Marx (2010b, p. 85) que reitera que o animal “[...] produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou para sua cria; produz unilateralmente, enquanto o homem produz universalmente”

O animal não opera com a consciência, sua atividade é marcada pela adaptação e reposição constante daquilo que é necessário à sobrevivência imediata dos membros da espécie. A atividade humana, em contrapartida, traz a marca indelével do processo criativo. Isso ocorre, segundo Tonet (2018, p. 33), porque não há no animal: “[...] a formação de conceitos, ideias e juízos que se desliguem daquela situação imediata, sejam armazenados na consciência, e possam ser utilizados em outro contexto”.

Fica explícito que a maneira como seres humanos e animais satisfazem suas necessidades evidencia uma linha divisora de águas entre as duas espécies e confere a conotação de ser social à espécie humana. Nesta última, os indivíduos satisfazem suas carências biológicas e sociais por meio da produção de valores de uso, em um processo de apropriação e transformação ativa da natureza a partir de suas necessidades e desejos.

O trabalho enquanto forma de práxis humana desenvolvida pelos homens, a partir da efetivação de pores teleológicos, exige a atividade dirigida conscientemente por finalidades postas anteriormente. Como resultado, realiza na materialidade concreta um projeto ideal, essa atividade caracteriza essencialmente os homens e os diferencia dos animais (LUKÁCS, 2013). “É no trabalho que se efetiva o salto ontológico que retira a existência humana das determinações meramente biológicas” (LESSA, 2012, p. 25).

Essa autoatividade se desenvolve em um processo dialético de objetivação da subjetividade e subjetivação da objetividade mediado pelo processo criativo: “[...] ao atuar,

por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (MARX, 2013, p. 216). Essa relação transforma dialeticamente a objetividade e a subjetividade humana e consome um distanciamento cada vez maior do homem de suas bases naturais em direção à vida social. Nota-se que utilizamos a palavra distanciamento e não ruptura, isto se deve ao fato que por mais que as relações sociais se tornem extremamente complexas e mediadas por outros complexos sociais localizados fora da esfera produtiva, o homem necessita, ainda que a partir de diversas mediações, transformar a natureza para produzir e reproduzir a vida social.

Em segundo lugar, os animais se adaptam às condições oferecidas pelo meio natural para sobreviver e se reproduzir. A espécie humana foi capaz de utilizar suas potencialidades psicofísicas para se apropriar e transformar o meio natural de acordo com suas necessidades sociais devido ao fato de que: “[...] a natureza não está, nem objetiva nem subjetivamente, imediatamente disponível ao ser humano de modo adequado” (MARX, 2010b, p. 128).

Todo o conteúdo da riqueza material e cultural é produzido socialmente a partir do momento que o homem começa a em conformidade com a vida social. Alexis Nikolaevich Leontiev<sup>6</sup> (1903–1979), em sua obra *O Desenvolvimento do Psiquismo* (1978), destaca esse processo de apropriação da natureza e o caráter criativo do trabalho, no sentido de originar algo radicalmente novo, tanto objetivamente quanto subjetivamente.

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na na função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer às suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e os bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento de mundo circundante deles mesmo enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte (LEONTIEV, 1978, p. 283).

Em terceiro lugar, para executar a atividade de trabalho, é mister que o homem submeta suas ações, direcione suas funções psíquicas e controle sua natureza animal de

---

<sup>6</sup>Alexei Nikolaievich Leontiev nasceu em 05 de fevereiro de 1903 (18 de fevereiro pelo Calendário Antigo) em Moscou e faleceu em 21 de janeiro de 1979. Leontiev fez parte da chamada *troika*, grupo constituído por ele, Alexander Romanovich Luria e Lev Semenovich Vigotski, autores esses que compõem a corrente da Psicologia Histórico-Cultural. Leontiev dedicou atenção especial a compreender de modo histórico e objetivo a natureza sócio-histórica do psiquismo humano. Tendo por base a teoria marxista, defendia que o desenvolvimento humano não depende somente de caracteres biológicos, mas sobretudo da apropriação da produção humana criada no decurso do processo histórico. A principal característica desse processo de apropriação é que ele cria no homem novas aptidões e promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, nisto reside a natureza sócio-histórica do psiquismo e a principal diferença do processo de aprendizagem humano em relação à aprendizagem dos animais.

acordo com a finalidade pretendida. O trabalhador ao atuar e modificar a matéria natural da realidade externa, reestrutura sua subjetividade, se afasta de sua natureza animal e dos limites biológicos dando início a um processo contínuo de humanização. Torna-se um ser social, todavia, sem perder sua vinculação de ser natural.

Isso pode ser observado no processo histórico evolutivo do homem. A partir do momento que ele começa imprimir forma objetiva ao ser inorgânico, com a finalidade de obter valores de uso, seus membros e sua antropomorfia é modificada. Vere Gordon Childe (1892–1957), em *A Evolução Cultural do Homem* (1971), considera que, historicamente, em seu processo de evolução, à medida que o homem se torna bípede, ele desenvolve e libera seu complexo apendicular superior para movimentos requeridos a outras atividades. Essa evolução humana é possibilitada pelo trabalho, e permite, por exemplo, que a estrutura óssea da mão se torne tipicamente humana e desenvolva movimentos exclusivos, como o movimento de 180° do pulso e o movimento de pinça operado pelo dedo polegar e indicador. Nesse mesmo sentido, contribui Engels (1982b):

Mas aqui precisamente é que se percebe quanto é grande a distância que separa a mão primitiva dos macacos, inclusive os antropóides mais superiores, da mão do homem, aperfeiçoada pelo trabalho durante centenas de milhares de anos. O número e a disposição geral dos ossos e dos músculos são os mesmos no macaco e no homem, mas a mão do selvagem mais primitivo é capaz de executar centenas de operações que não podem ser realizadas pela mão de nenhum macaco. Nenhuma mão simiesca construiu jamais um machado de pedra, por mais tosco que fosse.

Esse desenvolvimento contribui com o processo de humanização do homem, que por intermédio do trabalho, por exemplo, foi capaz de imprimir forma objetiva às rochas e criar lanças, ou seja, modificar o ser inorgânico e atribuir-lhe uma segunda existência, de forma exógena ao homem, como valor de uso. As ferramentas criadas desse processo são designadas por Childe (1971) como equipamento extracorpóreo ou extensão inorgânica da mão, devido ao fato de que uma lança permite ao indivíduo humano realizar atividades que com a mão nua seria impossível, como abater animais de grande porte, por exemplo. Portanto, não se trata de um intercâmbio animalesco com a natureza, mas dotado de teleologia.

O trabalho é a impressão de forma objetiva que transforma o ser inorgânico, exógeno ao homem, despojado e disposto no cosmos, em um valor de uso. O homem por intermédio de seus membros psicomotores, e da ideação prévia, transmuta, modifica, rearranja a matéria, transformando-a em coisa que se dispõe de forma inanimada e exógena ao seu ser.

Com isso, ele executa uma redução drástica nas barreiras naturais, e edifica todo o construído do mundo humano.

Sobre esse caráter de transformação dialética da subjetividade e objetividade levada a cabo pelo trabalho, Lukács (2013, p. 146) afirma que:

O momento da transformação do sujeito que trabalha, momento sublinhado por todos aqueles que compreenderam realmente o trabalho numa perspectiva ontológica, é um despertar sistemático de possibilidades. São poucos, provavelmente, os movimentos, as operações, manuais, etc. utilizados durante o trabalho, que o homem conhecia ou nos quais tinha se exercitado anteriormente. Somente mediante o trabalho estes movimentos se transformam de mera possibilidade em habilidade que, num desenvolvimento contínuo, tornam reais sempre novas possibilidades humanas.

Por meio do trabalho, o homem foi capaz de ampliar e complexificar seu repertório de conhecimentos, criar ferramentas que facilitassem seu trabalho, descobrir novas formas de intervenção, novas possibilidades de transformar a natureza e desenvolver habilidades requeridas a essa atividade. O desenvolvimento de novas descobertas possibilitadas pelo trabalho forneceu as bases para a ciência.

Para que continuem vivos e se reproduzindo, os indivíduos necessitam satisfazer necessidades de ordem primária: “[...] os homens, antes do mais, têm primeiro que comer, beber, abrigar-se e vestir-se, antes de poderem se entregar à política, à ciência, à arte, à religião etc.” (ENGELS, 2018, p. 367). A citação de Engels evidencia um aspecto importante do trabalho para o desenvolvimento da história humana: a capacidade de conferir às necessidades humanas da dimensão natural do trabalhador, a princípio consideradas elementares, um tom cada vez mais elaborado e social. Com a satisfação dessas necessidades, o desenvolvimento humano vai paulatinamente complexificando-se e promovendo o processo de humanização. Vale lembrar nesse momento da seguinte passagem marxiana:

[...] a fome é fome, mas a fome que se satisfaz com carne cozida, que se come por meio de uma faca ou de um garfo, é uma fome muito distinta da que devora carne crua com ajuda das mãos, unhas e dentes (MARX, 2008, p. 248).

Essa ilustração de Marx demonstra que por mais que a fome seja uma necessidade biológica, de ordem imediata, e como tal, precisa ser diariamente satisfeita para proporcionar a existência física do indivíduo, em certo momento histórico-social ela abandona seu caráter meramente animalesco e complexifica-se, tornando-se, refinada, social e humanizada.

A satisfação das necessidades sociais de qualquer tipo ocorre mediante a produção de bens úteis, de valores de uso, como vimos, em níveis cada vez mais complexos. Referimo-nos à categoria valor de uso em uma relação contraditória com a categoria do valor de troca, que permeia a análise marxiana sobre o trabalho assalariado no capitalismo.

Atentemo-nos ao que diz Marx sobre essa categoria. O autor destaca que os valores de uso compõem o conteúdo da riqueza material das sociedades, e se refere à “utilidade de uma coisa [que] faz dela um valor de uso” (MARX, 2013, p. 113). A forma do valor de uso de um bem de qualquer natureza se realiza na esfera do consumo. Confrontado por suas necessidades, o homem produziu e produz produtos que não são fornecidos de forma imediata pela natureza por meio de uma: “[...] atividade produtiva especial, direcionada a um fim, que adapta matérias naturais específicas a necessidades humanas específicas” (MARX, 2013, p. 113).

O trabalho que produz coisas úteis destinadas as necessidades humanas é denominado de trabalho concreto ou trabalho útil, e fez-se presente em todas as formas sociais anteriores e, certamente, fará parte das sociedades vindouras. Em qualquer forma social o ser humano necessita entrar em relação com a natureza e com outros homens para produzir valores de uso (MARX, 2013).

De acordo com Tonet (2018) a elucidação da categoria trabalho enquanto matriz de qualquer forma social humana somente foi possível a partir do estabelecimento e efetivação da sociedade burguesa. Isso se deve ao fato de que a revolução industrial e a revolução burguesa trouxeram um grande desenvolvimento da ciência, da tecnologia e de áreas científicas que se dedicaram a compreender a realidade e, dessa forma, contribuíram com a distinção desanuviada da realidade natural e social. Foi possível uma nova compreensão da realidade, livre da ação e/ou desejo de forças sobrenaturais, em decorrência da relação de compra e venda da força de trabalho e do desenvolvimento das forças produtivas e desse modo, as relações sociais passaram a ser entendidas como produto da autoconstrução humana, conforme destaca o autor:

[...] a forma da riqueza (o capital) e as relações que fundam a sociedade, isto é, as relações de trabalho, são algo claramente social. Por isso tudo, a realidade social pode, a partir de agora, ser compreendida como produto da própria atividade humana e não da natureza ou de qualquer ser exterior a essa realidade (TONET, 2018, p. 32).

Karl Marx foi o teórico que forneceu as bases que subsidiam a compreensão radical do ser social em toda sua obra. Observa-se que a análise da sociedade a partir do trabalho,

empreendida pelo autor, não é algo arbitrário. É a partir da análise da dúplici natureza desta categoria que Marx (2013) compreendeu e demonstrou a origem e desenvolvimento de toda a história humana.

Por meio dessa atividade, o homem desenvolveu as condições materiais concretas da reprodução social, que são transmitidas pelo processo educativo às gerações sucessoras, que podem estabelecer com elas um movimento de continuidade ou ruptura (MACENO, 2017). Nessa relação, o trabalho se coloca como um elemento determinante e determinado no processo constante de humanização e desenvolvimento social. Esse movimento é histórico e dialético e evidencia que não há teleologia na história, ou seja, os homens desenvolvem suas relações sociais a partir das condições materiais existentes, podendo modificá-las ou não (ANTUNES, 2018).

Segundo Lukács (2013), a estrutura ontológica do trabalho se compõe fundamentalmente de dois momentos, distintos entre si mas com dinâmica indissociável, um só existe em relação com o outro: teleologia (pôr pensado de um fim) e causalidade (meio natural). No processo de trabalho, de um lado temos um indivíduo que orienta conscientemente sua ação em função de uma finalidade e de outro, o meio natural regido por leis causais.

Nessa inter-relação dualisticamente fundada, o trabalho se inicia como proposição da consciência que radica sempre a partir de uma necessidade concreta. Antes de qualquer ação prática, o indivíduo necessita definir conscientemente as finalidades do trabalho, nesse sentido, é preciso destacar que a teleologia não é mera especulação da consciência, mas advém de uma necessidade real do meio histórico-social. Essa relação entre objetividade e subjetividade é dialética e determinante no processo criativo do trabalho, se efetiva a partir de pores teleológicos e cria tudo o que compõe a totalidade social, conforme observam Santos, Jimenez e Gonçalves (2018, p. 261–262):

A teleologia pode ser compreendida como o momento de projetar as finalidades, anterior à concretização daquilo que se pretende objetivar. É o ato de idealizar algo antes inexistente no mundo material, é a condição para se efetivar uma objetivação de forma consciente, processo denominado por Lukács de causalidade posta. Isto porque existe na natureza uma causalidade dada, cujo indivíduo, ao se pôr teleologicamente no mundo, altera pondo uma nova causalidade. Dessa relação entre teleologia e causalidade surge a totalidade social.

A síntese dos atos de indivíduos singulares funda a sociedade humana no interior de uma totalidade complexa que é composta por múltiplas determinações. A especificidade da

necessidade humana orienta os fins e os meios pelos quais o trabalho se desenvolverá, e sua efetivação depende das necessidades e possibilidades objetivas e subjetivas. Para que a atividade laborativa seja concretizada é indispensável o domínio de um conjunto de conhecimento sobre as propriedades da natureza e habilidades requeridas para sua transformação (BERTOLDO, 2015).

Corroborando com Bertoldo (2015), Santos Neto (2013) destaca que a consciência exerce primazia em relação ao corpo por uma exigência ontológica do trabalho. O indivíduo determina na consciência as ações e os meios do trabalho e faz escolhas de nexos causais que operam na natureza e independem da subjetividade ou vontade humana. O sucesso da escolha dos meios e fins proporcionam ao homem o conhecimento da natureza, que é indispensável para a materialização dos projetos ideais. Sobre a relação do homem com a natureza no processo de trabalho, comenta o autor que

O processo de objetivação do trabalho presume uma relação objetiva da consciência com seu organismo biológico, ou seja, com seu corpo; nesta, o cérebro deve colocar em movimento os músculos e os nervos para a realização de determinada finalidade. Sem o organismo vivo é impossível a objetivação do trabalho. No processo de objetivação do trabalho observa-se que a consciência desempenha papel dirigente em relação ao corpo e este se apresenta como órgão executivo das posições teleológicas que têm sua gênese nas necessidades postas pela efetividade e captadas pela consciência (SANTOS NETO, 2013, p. 77).

Essa compreensão basilar do trabalho ratifica um pressuposto fundamental da teoria marxiana, destacada por Marx e Engels (2009) em *A Ideologia Alemã*: a realidade não é resultado do mundo das ideias, não é produto de especulações da consciência, mas da atividade produtiva estabelecida em uma relação insuprimível do homem com a natureza. Nessa relação, o homem não existe a não ser em contínua relação com o mundo natural.

Naquele momento histórico de suas trajetórias intelectuais, Marx e Engels (2009) começaram a delinear os fundamentos de sua concepção materialista da história. Em oposição à filosofia idealista alemã, afirmaram os autores que: “[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou se representam, e também não dos homens narrados, pensados, imaginados, representados [...], parte-se dos homens realmente ativos” (MARX; ENGELS, 2009, p. 31).

Bertoldo (2015) nos chama a atenção para não limitarmos a concepção marxiana de trabalho à criação de objetos considerados como necessidades imediatas do homem. De acordo com a autora a complexificação das necessidades humanas impulsiona o

desenvolvimento histórico-social e nesse processo o homem desenvolveu outras formas de objetivações resultantes da necessidade de se expressar, como a música, a literatura, a arte e a poesia. Os exemplos citados não se identificam imediatamente a objetos produzidos a partir da relação homem-natureza, mas na relação homem-sociedade (BERTOLDO, 2015). Desse mesmo ponto de vista, em afirmação incisiva, destacam Marx e Engels (2009, p. 40–41, grifos nossos) que:

O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades [comer e beber, habitação, vestuário, e **ainda algumas outras coisas**], a produção da própria vida material, e a verdade é que esse é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, tal como há milhares de anos, tem de ser realizado dia a dia, hora a hora, para ao menos manter os homens vivos. [...] O segundo ponto é este: a própria primeira necessidade satisfeita, a ação da satisfação e o instrumento já adquirido da satisfação, **conduz a novas necessidades** – e esta produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico.

Consideramos importante destacar os elementos marxianos que denotam a formação do homem por meio do trabalho. Segundo Marx (2010b, p. 110), o homem externa sua vida por meio do objeto, objetiva sua subjetividade, põe-se a si na forma de objeto, de maneira que: “[...] todos os objetos tornam-se [a] *objetivação* de si mesmo para ele, objetos que realizam e confirmam sua individualidade enquanto objetos *seus*, isto é, *ele mesmo* torna-se objeto”.

De acordo com Marx (2004), nesse processo, o ser humano defronta-se consigo mesmo, com sua subjetividade exteriorizada em um objeto, externo a ele que e dele se difere. Esse objeto é resultado do processo de objetivação da subjetivação, e com ele estabelece uma relação determinante com todo o processo de formação do ser humano, enquanto individualidade e genericidade. Destaca o autor que: “[...] tão logo eu tenha um objeto, este objeto tem a mim como objeto”, ao relacionar-se diretamente com o produto de seu trabalho, o homem estabelece uma relação consigo mesmo na forma de objeto (MARX, 2004, p. 128).

O trabalho funda o ser social, porém não o esgota. A complexificação do desenvolvimento social implicou na emersão de outros complexos sociais responsáveis por desempenhar funções específicas na reprodução da totalidade social que não o trabalho não deu conta de abarcar. Compreender a função do trabalho no processo de constituição humana, é condição para desvelar a origem e função de outras formas de práxis sociais que derivam do trabalho, entretanto, dele diferem essencialmente.



Lukács (2013) afirma que as relações sociais não se esgotam no trabalho, e sequer poderiam reproduzir-se somente por ele. Argumentamos até aqui que sem trabalho não há ser social, tampouco, a totalidade social requer o processo de produção e de reprodução, esse último não poderia ocorrer somente pelo complexo do trabalho. A questão que se interpela é: como se originam as demais categorias?

O desenvolvimento das demais categorias sociais ocorreu por exigência do trabalho para atender demandas específicas na reprodução da totalidade. Importante destacar que: “[...] ser fundante não significa ser cronologicamente anterior, mas sim ser portador das determinações essenciais do ser social, das determinações ontológicas que consubstanciam o salto da humanidade para fora da natureza” (LESSA, 2012, p. 33–34).

Vejamos como isso ocorreu. Para a efetivação do ato de trabalho foi necessária a categoria da linguagem. Exemplificamos para fins de ilustração com o exemplo analisado por Lukács (2013): imaginemos um grupo humano primitivo, que em coletividade desempenha a atividade de caça. O objetivo desses indivíduos é transformar parte do mundo orgânico em alimento e saciar uma necessidade biológica, a fome. Para que esse intento seja atingido com excelência, cada indivíduo precisa desempenhar sua função. Para definir funções e estratégias necessárias à caça, os membros do grupo precisam se comunicar na intenção de definir as ações necessárias para alcançar o objetivo traçado previamente.

Nesse sentido, a categoria da linguagem se desenvolve como uma exigência para que a realização do processo de trabalho aconteça. Percebemos que os homens se colocaram frente a uma necessidade que não podia ser atendida prioritariamente na esfera do trabalho, nesse sentido, emerge o complexo da linguagem. Observemos que essa complexo social se funda a partir do trabalho, mas não é trabalho, difere-se dele quanto à sua natureza e função social que desempenha (LUKÁCS, 2013; LIMA; JIMENEZ, 2011).

O processo de desenvolvimento social ocorre em níveis cada vez mais elaborados e proporciona ao indivíduo um conhecimento cada vez maior sobre suas leis, isso lhe confere maiores possibilidades de intervenção e permite a criação de ferramentas sociais e culturais que se interpõem entre o homem e o objeto de sua atividade. Esse processo amplia consideravelmente o horizonte de reprodução da vida humana e coloca demandas específicas que não podem ser resolvidas imediatamente no escopo do trabalho.

Nessa malha de mediações da tessitura social, surge a ciência como uma categoria fundada pelo trabalho, aqui não nos referimos a ciência no sentido moderno do termo, mas

no sentido de conhecer a realidade como é, para elaborar formas de intervir e transformá-la de acordo com as necessidades e os fins estabelecidos (LUKÁCS, 2013).

Acerca disso, comenta Mészáros (2006, p. 98), já: “[...] a estrutura da produção científica é basicamente a mesma da atividade produtiva fundamental em geral (principalmente porque as duas se fundem em grande medida”. E em outra passagem o autor novamente demonstra a relação entre categoria fundante e categoria fundada:

[...] as atividades e necessidades humanas de tipo ‘espiritual’ têm, assim, sua base ontológica última na esfera da produção material como expressões específicas de intercâmbio entre o homem e a natureza, mediado de formas e maneiras complexas (MÉSZÁROS, 2006, p. 79).

É importante destacarmos que as diferentes formas de práxis sociais fundadas a partir do trabalho possuem caráter puramente social porque sua atividade não envolve diretamente a transformação da natureza, desenvolve-se a partir da interação entre os próprios homens. Possuem objeto e finalidade diferentes do trabalho, e cumprem funções específicas no processo de reprodução. As funções dos complexos categoriais fundados não envolvem transformar diretamente a natureza, entretanto, podem de maneira mediada, contribuir com essa finalidade (LUKÁCS, 2013).

O amplo desenvolvimento de atividades de caráter social contribui com o processo paulatino de afastamento do homem de seus limites naturais, e se trata de um: “[...] processo no qual as determinações do ser social se tornam cada vez mais puramente sociais, vão se despojando cada vez mais decididamente de sua vinculação com determinações naturais” (LUKÁCS, 2013, p. 193). Nesse ínterim, o homem distancia-se progressivamente de sua condição de ser natural em direção ao ser social.

Observemos que Marx (2013) e Lukács (2013) utilizam o termo afastamento e não ruptura. O emprego desse verbo enfatiza que por mais que as atividades humanas experimentem um contínuo processo de socialização, o homem jamais perde sua relação de vinculação com a natureza em sua atividade social. Dessa forma, o trabalho constitui-se em uma necessidade de produção e reprodução das sociedades humanas.

De acordo com Lukács (2013) as categorias puramente sociais estabelecem três tipos de relação com o trabalho, a saber: a) dependência ontológica: todas as categorias fundadas têm fundamento no trabalho e estabelecem com ele uma base ineliminável e relação de dependência ontológica; b) autonomia relativa: as categorias fundadas pelo trabalho possuem especificidade e função próprias, por esse motivo possuem natureza e função social

diferentes do trabalho e conseqüentemente umas das outras. Por exemplo, educação e política cumprem funções sociais que fogem ao escopo produtivo. Em decorrência disso, apresentam autonomia relativa em relação ao trabalho. Convém destacar para não incorrerem em equívocos de compreensão que, a partir do trabalho, não deduzimos de forma mecânica as categorias fundadas, como já afirmado todas desenvolveram-se com especificidade e função social próprias, portanto, desempenham função social diferente do trabalho, o que lhes conferem autonomia em relação ao mesmo; c) determinação recíproca: todas as categorias sociais fundadas possuem relação de determinação recíproca entre si, isso ocorre porque a realidade social forma uma totalidade e no seu interior as categorias não são um amontoado de partes aleatórias, todas se determinam mutuamente e reciprocamente compondo a totalidade social.

Salta-nos algumas questões que gostaríamos de pontuar devido às suas implicações teórico-práticas na realidade social. A análise pontuada sobre a relação entre categorias fundante e fundada demonstra que o processo de desenvolvimento e reprodução social é integralmente e radicalmente histórico e social. Isso significa afirmar que o surgimento e complexificação da vida social resulta diretamente de atividades humanas, ou seja: “[...] o surgimento do ser humano é obra do próprio ser humano” (TONET, 2018, p. 23).

A análise até aqui empreendida permite compreendermos que as teorias reacionárias que bebem de certas doses de irracionalismo não são idiosincrasias individuais. O pressuposto metodológico que as orienta encontra-se na relação entre o mundo das ideias e o mundo objetivo. Nesse sentido, consideramos necessário pontuarmos algumas constatações acerca da análise marxiana sobre o trabalho, por se constituírem o alicerce dessa teoria, e fundamentarem a compreensão do real, que nem sempre se apresentam como pressupostos óbvios.

A primeira colocação que merece destaque é o resgate da totalidade enquanto categoria, nunca abandonada por Marx (2013) e resgatada por Lukács (2013). Com a modernidade, o conhecimento da totalidade foi paulatinamente obliterado pela cientificidade moderna em decorrência do distanciamento das categorias da essência e da totalidade. Na ótica marxista, a realidade é uma totalidade, um conjunto de partes articuladas entre si, em constante movimento, que se determinam reciprocamente a partir de mediações e contradições, mas todas têm no trabalho seu momento fundante (TONET, 2013). Nesse sentido, a realidade não é um amontoado de partes aleatórias dispostas sem articulação

interna, ou um fenômeno muito complexo onde perduram diferentes faces do que é o real, como afirmam teorias detratoras do pensamento marxista.

Em segundo lugar, Lukács (2013) nos mostra que a categoria trabalho é o fio condutor para a compreensão do surgimento das dimensões sociais humanas. Acerca das categorias fundadas, o autor explicita como surgem, quais objetivos, como interagem, como se determinam, quais mediações exigem e estabelecem e quais contradições envolvem. Esse breve excuroso pela dimensão ontológica do trabalho evidencia que por mais complexa, fragmentada e mistificada se torne a realidade social, é possível não somente compreendê-la como resultado de atividades humanas, mas também modificá-la.

A inter-relação entre teleologia e causalidade ilumina o caminho da compreensão da constituição humana a partir de dois elementos que são distintos e relacionados: objetividade e subjetividade; matéria e espírito, tendo no primeiro o momento predominante porque a análise marxiana parte do que é o real e não do que se pensa sobre ele (MARX; ENGELS, 2009; MARX, 2013; TONET, 2013). Nessa relação, a objetividade pode existir independente da consciência, da subjetividade humana, entretanto, o contrário não é possível porque a subjetividade humana se constitui e se desenvolve a partir da base material.

Nesse sentido, esses dois momentos não se apresentam como mera justaposição mecânica, não há dicotomia entre objetividade e subjetividade porque ambos se expressam como unidade dialética no processo de constituição humana (TONET, 2018). Essa constatação permite questionar e contestar pressupostos sociais enraizados, principalmente no que se refere a dogmas da tradição religiosa, que subsidiam explicações teleológicas da vida humana e fomentam processos de romantização e aceitação natural da miséria, contribuindo com a manutenção das mazelas produzidas pela divisão de classes sociais. Tais pressupostos radicam na realidade objetiva e são ideológicos e determinantes do mundo das ideias. Nesse sentido, acerca da compreensão do trabalho como fundante do ser social, concordamos com a afirmação de Tonet (2018, p. 39):

O impacto dessa afirmação é imenso tanto do ponto de vista de tudo o que ela nega quanto do ponto de vista de tudo o que ela afirma. Ela nega a existência de Deus, da alma, da imortalidade, de um mundo transcendente. Ela afirma que os homens são os únicos responsáveis pela sua existência e pela sua história.

Outro ponto digno de destaque é a categoria da historicidade. O estudo do ser social enquanto radicalmente histórico descontrolou compreensões idealistas que se fundamentam na predominância do espírito sobre a matéria, como por exemplo, o pensamento clássico da

filosofia grega ainda presente e influente no pensamento social. Grosso modo, essa compreensão da realidade social foi argumentada por Platão e Aristóteles, cada qual com suas particularidades de abordagem histórica, mas em linhas gerais, para ambos, é a partir do espírito que se desenvolve a objetividade social. Equivale dizer que espírito e matéria não formam uma unidade, antes se apresentam como elementos justapostos em que o espírito é predecessor da matéria (ANDERY *et al.*, 1988c).

Essa forma de compreensão guarda uma explícita oposição à perspectiva marxiana, para a qual essa abordagem é ontologicamente impossível devido ao fato que a objetividade existe antes do espírito (subjetividade) (MARX; ENGELS, 2009). Isso é constatável pois a existência social se concretizou a partir das formas de ser inorgânica e orgânica. Conforme demonstramos, para Marx e Engels (2009) e Marx (2010b), o trabalho foi o elemento responsável por criar a subjetividade humana, nesse sentido, é ontologicamente impossível que o ser social seja obra do espírito. Essa compreensão é base para delinear uma perspectiva materialista da história, e de acordo com essa perspectiva

[...] a realidade objetiva pode existir sem a consciência (subjetividade), mas esta não pode subsistir sem aquela. Uma pedra pode existir sem que tenhamos consciência dela, mas, o inverso não é possível. Em segundo lugar, na afirmação do fato de que a realidade objetiva – social – não pode existir sem uma intervenção efetiva da consciência [...]. A consciência tem que ter um papel realmente ativo para que a realidade social objetiva possa existir. Portanto, a via tem que ser de mão dupla: da subjetividade para a objetividade e desta para aquela (TONET, 2018, p. 43).

Outra compreensão hegemônica presente em nossa sociedade inaugurada pelo arcabouço teórico-filosófico do pensamento moderno é a de que o ser humano é egoísta por natureza. A raiz desse pressuposto está na realidade material. O desenvolvimento do capital colocou a necessidade de um conjunto de ideias necessárias à sua reprodução que concebiam o homem como um ser mal e egoísta por natureza e, portanto, naturaliza a violência e a desigualdade social como produto da natureza humana. Esse discurso é produto histórico-social com natureza e função específica e tem grandes desdobramentos sobre a intervenção na realidade social, partindo da ideia de que os indivíduos nascem portadores dessa forma, defendendo e legitimando a existência de instituições específicas, como o Estado, por exemplo.

O movimento empreendido por Marx (2013) para desvelar a dominância de interesses particulares, no contexto da luta de classes, exigiu a devida compreensão da matriz social e o permitiu resgatar as categorias da historicidade e da totalidade, suprimidas pela

cientificidade moderna. As questões pontuadas sobre as categorias da historicidade e da totalidade precisam ser explicitadas para não incorrerem a interpretações reducionistas e/ou deturpadas da teoria marxista, que implicam em questões de caráter teórico e intervenções práticas.

A análise social a partir destas categorias elucidada os equívocos do pressuposto do egoísmo inato, pois tudo que compõe o ser social, nos aspectos objetivo e subjetivo, resulta da atividade humana. Essa compreensão é nevrálgica para descartarmos a essência humana *a priori* que remete à: “[...] generalização da essência do homem burguês à essência burguesa de homem” (LESSA, 2012, p. 33). A natureza do homem não é má, mesquinha e/ou egoísta, é resultado das relações de produção que engendram sua existência concreta.

Mesmo pressupondo, sempre, uma base natural, a específica natureza humana é resultado das relações sociais. Desse modo, o ser humano não nasce nem egoísta nem solidário. Ele se torna egoísta ou solidário dependendo das relações sociais concretas, em cada momento e lugar históricos. E, de modo especial, o que matriza, em última instância, essa natureza humana serão aquelas relações mais fundamentais para a existência humana, ou seja, as relações que os homens estabelecem entre si no processo de transformação da natureza (TONET; LESSA, 2018, p. 8).

Em nossa discussão fizemos coro com a concepção marxista que atesta a centralidade do trabalho por nos possibilitar perquirir conexões ontológicas essenciais que articulam de forma racional a constituição do processo histórico como totalidade social. Caminhamos no sentido de situar a constituição de toda história humana como resultado integral da prática humana, realizada diuturnamente pelos indivíduos em seus processos de trabalho, com os quais podem estabelecer movimento de continuidade ou ruptura, evidenciando que a história é dinâmica e definida pela atividade humana, como nos mostra Engels (1982a):

A história faz-se de tal modo que o resultado final provém sempre de conflitos de muitas vontades individuais, em que cada uma delas, por sua vez, é feita aquilo que é por um conjunto de condições de vida particulares; há, portanto, inúmeras forças que se entrecruzam, um número infinito de paralelogramas de forças de que provém uma resultante – o resultado histórico -, que pode ele próprio, por sua vez, ser encarado como produto de um poder que, como um todo atua sem consciência e sem vontade.

A resolução dessas questões é fundamental para afirmarmos que não há teleologia na história, tampouco ação de força transcendente, localizada em um plano abstrato, alheio à vida material. A história é feita integralmente pelos homens, da mesma forma que a essência e natureza humana são resultado das relações sociais estabelecidas na produção da vida. Os

homens não nascem predispostos ao egoísmo, sua natureza é determinada por condições reais de existência.

A ciência dessa questão recusa compreensões teleológicas da história, como por exemplo, a visão cristã, em que não apenas o início do cosmos é explicado em Gênesis, mas como o fim da história é dado em Apocalipse, em que independente das ações humanas, o fim está predeterminado, restando ao homem a aceitação passiva das condições vigentes (MACENO, 2019). A essa altura da exposição, acreditamos ter deixado explícito que nosso posicionamento se distancia diametralmente de compreensões ideológicas-religiosas de vertente idealista que cumprem função social específica na manutenção dessa estrutura social de exploração.

A compreensão marxista norteia a negação de concepções e explicações liberais, de cunho conservador, que centram nas teses na insuperabilidade do capital, sob o pretexto de ser essa a forma social mais desenvolvida. Ademais, permite-nos a instrumentalização de ações radicais e revolucionárias contra tais concepções (LESSA, 2012). Na análise marxista, o trabalho ocupa posição de categoria central e dele derivam implicações teóricas e práticas no âmbito das esferas política, econômica e educacional.

Este trabalho, no entanto, tem que lidar com uma suposta crise do marxismo que vem se instalando no seio do campo marxista em educação, o GT Trabalho e Educação da ANPED Sul, o que é uma forma de paroxismo, já que a teoria que pode ser compreendida como o grande acontecimento moderno para a classe trabalhadora em seu processo de emancipação, acaba sendo abandonada em sua radicalidade justo onde deveria ser de fato utilizada radicalmente. E, com esse abandono, as teorias reformistas, conservadoras e liberais ganham terreno.

Na próxima parte trouxemos a discussão a respeito do trabalho abstrato na sociedade capitalista como forma de mediação para a discussão sobre a produção de conhecimento nessa forma de sociabilidade.

## **2.2 A forma histórica do trabalho abstrato e a problemática do conhecimento**

Ainda sobre o trabalho, algumas considerações necessitam ser tecidas a respeito da forma dominante que esse complexo categorial assume na sociedade capitalista. Como essa forma de relação social se apresenta mistificada pelo fetiche da mercadoria, gostaríamos de apontar, ainda que de forma breve, dada a complexidade dessa questão, como as relações

sociais, tanto objetivas quanto subjetivas, passam a ser mediadas pela categoria da mercadoria e quais as implicações dessa constatação para a problemática do conhecimento.

Marx (2013, p. 208) nos diz que: “[...] a natureza não produz possuidores de dinheiro e de mercadorias, de um lado, e simples possuidores de suas próprias forças de trabalho, de outro”. Esse excerto destaca de maneira precisa o caráter histórico e social da sociedade capitalista porque a organização social regida sob a lógica do capital, que polariza os homens em duas classes fundamentais, de acordo com a posse de determinadas mercadorias, nem sempre existiu.

Essa relação social resulta do desenvolvimento das condições materiais presentes em formas sociais anteriores, portanto, não é uma relação natural, tampouco eterna. “É o produto de um longo processo de desenvolvimento, de uma série de transformações no modo de produção e de circulação” (MARX; ENGELS, 2014, p. 34).

O início da sociedade burguesa coroa a gênese do proletariado enquanto classe social explorada, e lança os fundamentos do desenvolvimento da burguesia, enquanto classe dominante. Esta última desempenhou um papel altamente revolucionário na derrubada das estruturas feudais em crise, exerceu papel dirigente nas transformações de cunho ideológico, político, econômico e social fundamentais para a efetivação da sociedade capitalista (MARX; ENGELS, 2014).

Essa classe revolucionou e revoluciona diuturnamente as condições objetivas de produção e as relações sociais humanas, incluindo as relações pessoais afetivas, de forma que tudo o que é sólido se desmancha no ar, como destacam Marx e Engels (2014, p. 35):

Onde quer que tenha conquistado a dominação, a burguesia destruiu todas as relações feudais, patriarcais, idílicas. Ela eliminou sem piedade todos os diversificados laços feudais que ligavam as pessoas aos seus superiores naturais, não deixando nenhum outro laço entre as pessoas que o puro interesse, que o frio ‘pagamento à vista’. Ela afogou o sagrado calafrio do sentimentalismo piedoso, da inspiração fidalga, do sentimentalismo pequeno-burguês na água gelada do cálculo egoísta. Fez da dignidade humana um simples valor de troca; no lugar das inúmeras liberdades duramente conquistadas colocou a liberdade do comércio sem escrúpulos. Em uma palavra, ela colocou no lugar da exploração velada com ilusões políticas e religiosas a exploração aberta, descarada, direta, seca. A burguesia despiu de sua auréola sagrada todas as atividades até agora consideradas veneráveis e com piedoso recanto. Ela transformou o médico, o jurista, o padre, o poeta, o homem da ciência em seu trabalhador assalariado remunerado. A burguesia arrancou das relações familiares seu véu pungente e sentimental, transformando-as numa mera relação de dinheiro.



A gênese da relação social sob a égide do capital corresponde ao período histórico em que o proletariado, para (sobre)viver, se apresenta no mercado como livre vendedor de sua força de trabalho. Nesse momento: “[...] o capital anuncia, portanto, desde seu primeiro surgimento, uma nova época no processo social de produção” (MARX, 2013, p. 209).

No capítulo XXIV de *O Capital*, Marx (2013) identifica nas categorias da mercadoria e da mais-valia a chave para desvelar e esmiuçar o processo da assim chamada acumulação primitiva. A partir delas, o autor explicita a relação existente entre propriedade privada, meios de produção, força de trabalho e produção da mais-valia, no contexto da luta de classes, que se desenrola possuidores de dinheiro e aqueles que somente possuem sua pele para levar ao mercado.

O autor explicitou a compreensão dos fundamentos estruturais de constituição e reprodução da sociedade do capital despida de qualquer tipo de fantasmagoria, destacou que, em seu processo de produção e reprodução: “[...] não apenas conserva essa separação [entre trabalhadores e as condições da realização do trabalho], mas a reproduz em escala cada vez maior” (MARX, 2013, p. 631).

Na relação social capitalista, todo objeto que resulta da produção humana tem o caráter de mercadoria e persegue o objetivo da acumulação de capital. Sob essa configuração, os valores de uso servem como substrato material ao valor de troca e permitem a acumulação cada vez mais ampliada de mais-valia. Na esfera produtiva, o trabalho proletário se funda no ato de compra e venda da força de trabalho e levanta o edifício social do capital. As relações sociais ocorrem a partir da exploração da força de trabalho assalariada, com o objetivo de gerar um valor maior que o valor pago à força de trabalho. Essa diferença no valor, gerada na exploração do trabalhador no processo produtivo, chama-se mais-valia e é o objetivo fundamental da produção (MARX, 2013).

A atividade proletária tem início em um período muito recente se comparado a história humana e se caracteriza pelo trabalho abstrato. A oposição entre as duas classes fundamentais<sup>7</sup> funda a sociedade do capital e radica na relação de compra e venda da força de trabalho. Não se trata de uma questão de intenção ou maniqueísmo, no aspecto moral,

---

<sup>7</sup>Nos referimos a duas classes fundamentais porque existem outras classes que se interpõem entre burguesia e proletariado, mas do ponto de vista estrutural da reprodução das relações sociais, são menos importantes. Ver sobre isso especialmente a obra *O dezoito Brumário de Napoleão Bonaparte*, que Marx escreveu no ano de 1851.

mas da forma concreta como se estabelece as relações sociais entre esses dois indivíduos alocados em classes (TONET, 2012).

A burguesia é a classe social que objetiva a manutenção dessa estrutura social com todas suas mazelas, e esse é um objetivo consciente e perseguido em todas as dimensões da luta de classes, seja econômica, política, educativa ou ideológica. A história é prova desse processo de forma que dispensa exemplos ilustrativos.

O proletariado por sua própria natureza objetiva a abolição das estruturas de barbárie do sistema capitalista e o estabelecimento da sociedade comunista, forma de expressão social autenticamente humana. Referimo-nos aqui a objetivos ontológicos da classe expropriada que podem não ser necessariamente conscientes pela maior parcela desses indivíduos.

A relação social de exploração do capital sobre o trabalho, personificado nos indivíduos da burguesia e classe trabalhadora, determina o trabalho abstrato produtor de mercadorias como fundamento social. Portanto, compra e venda da força de trabalho e trabalho abstrato condicionam duas faces de uma mesma relação, uma não existe a não ser em relação com a outra (SANTOS; JIMENEZ; GONÇALVES, 2017).

Fica explícito que essas duas classes são inimigas mortais porque suas próprias existências determinam interesses radicalmente opostos que não podem ser conciliados devido à fratura operada na relação entre capital e trabalho na base estrutural (MÉSZÁROS, 2011b). Por esse motivo, são tratadas ideologicamente pela concepção burguesa não como classes “diferenciadas”, mas “complementares”.

O capital é o ente abstrato que determina todas as relações sociais humanas. Para compreender os fundamentos desse sistema social, desvelar suas formas de reprodução e funcionamento, suas reverberações nas diferentes relações sociais do homem, Marx (2013) apresentou primeiramente, em sua obra máxima, a mercadoria<sup>8</sup>. Evidenciou que essa categoria é central na produção e reprodução da vida humana no capitalismo. Essa escolha não foi arbitrária, pelo contrário, demonstra que a elaboração do método materialista teve como ponto de partida a realidade efetiva e, na sociedade capitalista, a mercadoria se manifesta como a forma mais imediata e empiricamente verificável das relações estabelecidas entre os homens.

---

<sup>8</sup>No texto *Grundrisse*, escrito em 1857, Marx já esboçava críticas à Economia Política. Suas análises partiam do dinheiro e não da mercadoria. Posteriormente, com o desenvolvimento de suas investigações concluiu a partir da análise das relações sociais que se estabeleciam no processo produtivo que a mercadoria era a categoria central da qual deveria partir.

A abstração da categoria da mercadoria permitiu a Marx (2013) compreender as múltiplas determinações, que não estão dadas na materialidade do objeto e como elas se relacionam na constituição do concreto, em um movimento histórico e dialético. O que o autor fez foi partir da forma mais desenvolvida da produção para entender sua constituição histórica e discutir as relações sociais com todas as implicações para vida humana.

Esse movimento possibilitou a Marx (2013) demonstrar o movimento do trabalho humano que, em um primeiro momento, cumpriu a função de materializar a existência objetiva do homem e, em um momento subsequente, se sobrepôs de forma metafísica sobre a existência humana engendrando relações fetichizadas (MARX, 2013). A partir da mercadoria, o autor explicita a lógica do sistema capitalista e as formas de relação dos homens com seus pares e as coisas (MARX, 2013; MARX, 2010a).

No escopo do domínio capitalista, o trabalho se expressa sob uma relação de estranhamento e fetichização. Isso ocorre porque o homem objetiva sua subjetividade em um produto, esse valor de uso produzido no reino das mercadorias tem sua faceta ontopositiva eclipsada por sua forma valor de troca, ou seja, pela forma de manifestação da mercadoria.

A mercadoria eclipsa a forma valor de uso, o trabalhador despende esforço laborativo numa linha de produção, cria mercadorias, mas seu trabalho é repetitivo, o converte num apêndice pulsional do maquinário. O homem que trabalha é convertido em uma engrenagem humana e executa um trabalho que o desumaniza. Nessa relação, quanto mais o homem imprime de forma objetual à mercadoria, mas se despe de sua humanidade (MARX, 2010b).

Os produtos objetivados na linha de produção são apartados do homem que o objetivou. Dada a forma mistificada do trabalho, ele não é capaz de desvelar os nexos constitutivos da mercadoria, não visualiza as categorias consubstanciadas naquele objeto, que o defronta como força hostil envolto em fantasmagorias. A mercadoria assim o defronta porque se apresenta em sua imediatividade sob a faceta do valor de troca, e não sob o valor de uso, de uma utilidade que permite ao homem se subjetivar e alavancar sua totalidade genérica (MARX, 2010b).

Nessa relação, o homem não possui a mercadoria, ela o possui, se apresenta reluzente, dotada de sortilégios, de segredos, de propriedades divinas e diabólicas, quando o homem a possui, passa a ser portador de um *status quo*. Com essa discussão expressa nos *Manuscritos*

*Econômico-Filosóficos*, Marx (2010b), delinea os nexos que constituem o conceito de fetichismo em *O Capital*.

Carcanholo (2011) traz um exemplo ilustrativo do conceito de fetichismo sobre a crença nas carrancas<sup>9</sup>. Acreditava-se que esses ornamentos antigos utilizados nos barcos dos povos assírios, egípcios e fenícios exerciam a função de proteção contra maus espíritos e por isso eram utilizados na parte frontal dos barcos durante as longas viagens. O autor usa a analogia das carrancas como objeto de fetiche para explicar o conceito marxiano. Anota o autor que

A carranca é um fetiche: objeto inanimado, escultura de madeira feita pela mão de artesãos, construída pelo trabalho humano, sem nenhum poder em si mesma. Mas a ela, o ser humano atribui poderes naturais (o de afugentar animais agressivos) e sobrenaturais (o de afugentar maus espíritos). O objeto material desprovido de qualquer força ou poder, transformasse em objeto mágico, todo poderoso, capaz de afastar os males que possa ocorrer aos homens. [...] A carranca é um fetiche, e o fenômeno da mente humana de atribuir poderes à escultura, ao pedaço de madeira, e de tornar o ser humano submisso ou dependente dela é o que caracteriza o fetichismo (CARCANHOLO, 2011, p. 86–87).

Carcanholo (2011) mostra que o fetiche tem raiz na materialidade social, é um fenômeno produzido a partir da prática social humana que se concretiza a partir do momento em que a criação humana exerce poder de dominação sobre aquele que a criou. Nesse sentido, a mercadoria se apresenta como fetiche, é capaz de dominar comportamentos e intervir em relações do indivíduo, de modo que causa a falsa sensação de liberdade ao agregar *status quo* em um ente miserabilizado e pauperizado, tanto física como espiritualmente. O estranhamento expressa-se nesse defrontamento com um produto objetivado pelo homem e a mercadoria se defronta com o homem enquanto algo hostil à sua própria existência manifesta no cosmos.

A produção da riqueza na sociedade capitalista ocorre nos termos do fetichismo da mercadoria. A exploração do trabalho é mediada pelo fetiche e se desenrola oculta em um caráter de neutralidade. As relações humanas ocorrem como se fossem relações entre coisas regidas por leis naturais, esse processo oculta o caráter social do trabalho. A subjugação do

---

<sup>9</sup>Segundo Carcanholo (2011), as carrancas são esculturas produzidas em objetos de madeira que adornavam as embarcações marítimas, geralmente traziam a figura de um ser metade homem e metade animal. Não há consenso se sua função inicial foi de caráter mágico, ornamental ou ambos. Pode ser que inicialmente tenha sido um objeto de adorno para tornar as embarcações de transporte de passageiros mais atraentes. Como também podem ser que tenham sido utilizadas para afastar maus espíritos e animais agressivos e atrair proteção durante as viagens. Ambas as explicações não são conflitantes, mas complementares.

trabalho ao capital faz com que as mercadorias produzidas pelo trabalho humano assumam qualidades de seus produtores, enquanto estes assumem a forma de coisas. Como consequência, a ação humana se converte em um poder estranho que domina o indivíduo. O fetiche da mercadoria reside na “relação social determinada entre os próprios homens que aqui assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas” (MARX, 2013, p. 142–143).

A produção capitalista não é apenas produção de mercadorias, mas fundamentalmente, produção de mais valor, ou seja, mercadorias são produzidas à medida que funcionam como veículo à realização do valor. A mercadoria é: “[...] antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer” (MARX, 2013, p. 113).

A mercadoria é portadora de uma dinâmica peculiar entre o singular e o universal, a primeira impressão, se revela à percepção dos sentidos como valor de uso, determinado pelas propriedades materiais, contidas em sua forma e constituição corpórea: “[...] a utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso” (MARX, 2013, p. 113). Entretanto, uma análise mais apurada desvela o valor contido nas propriedades materiais como objetividade impalpável aos sentidos, é um produto do trabalho humano objetivado na relação social que permite a troca entre mercadorias equivalentes: “[...] o valor da mercadoria representa unicamente trabalho humano, dispêndio de trabalho humano” (MARX, 2013, p. 119).

Por sua natureza, a mercadoria é unidade que expressa de forma sintética e contraditória as categorias do valor de uso e valor. A mercadoria é uma inter-relação entre esses dois elementos contrários que não se manifestam ao mesmo tempo (CARCANHOLO, 1998). Na objetivação da mercadoria, o valor de uso é subsumido<sup>10</sup> ao valor de troca. Isso ocorre porque o segundo domina, regula e controla toda a extensão e profundidade do processo social de forma que subsume estruturalmente o primeiro nessa relação. Considerando a natureza da mercadoria, o capitalista não produz com o objetivo de satisfação das necessidades humanas, mas pelo fato de que valores de uso servem como substrato material para a realização do valor de troca e valorização do capital (MARX, 2013).

---

<sup>10</sup>Na sociedade do capital, ocorre a subsunção real do trabalho produtor de valores de uso ao trabalho produtor de mais-valia. O objetivo último da produção é a valorização do valor, nesse sentido, o trabalho que produz valores de uso não pode deixar de ser realizado, dizemos que ele é subsumido ao capital porque só se produz valores de uso, sob a forma mercadoria, somente enquanto servirem de substrato para realização do valor. Uma mercadoria só pode ser trocada na esfera da circulação se possuir valor de uso para alguém, que só é incorporado mediante a produção de trabalho concreto.

Para o capitalista, a mercadoria não possui valor de uso direto, possui para outrem. Para ele, a mercadoria só possui um único valor de uso: ser depositária do valor em suas propriedades corpóreas e exercer a função de meio de troca, daí a afirmação do autor de que: “[...] as mercadorias têm de se realizar como valores antes que possam se realizar como valores de uso” (MARX, 2013, p. 150).

Ainda no que se refere ao valor de uso das mercadorias, é válido acentuar que, de acordo com o pensamento marxiano, não há distinção entre aspectos materiais e imateriais, entre objetos concretos como roupas e móveis domésticos, e objetos do espírito como arte e música. Na sociedade capitalista, há a exigência que tudo seja continuamente convertido em mercadoria, o que torna indiferente se determinada mercadoria satisfaz necessidades do estômago ou da fantasia, o que importa é a realização do valor de troca na esfera do consumo (MARX, 2013).

No primeiro capítulo de *O Capital*, Marx (2013, p. 109) afirma que: “[...] os valores de uso formam o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social desta”. Na produção de mercadorias, a categoria valor de troca passa a ser determinante do processo produtivo. A riqueza na sociedade capitalista se manifesta a partir de uma relação dupla e contraditória entre valor de uso e valor de troca, e sob essa ótica as necessidades humanas só podem ser realizadas à medida que se realiza primeiramente o valor de troca.

Para que a produção de mais-valia ocorra, a exploração da força de trabalho é um processo determinante e decisivo. A força de trabalho é considerada desde o momento da produção como a mercadoria das mercadorias, se destaca dentre todas as outras existentes na esfera da circulação. Isso se deve ao fato que a distingue das demais: é a única mercadoria que possui a propriedade de criar valor em seu processo de consumo durante a exploração. As demais mercadorias funcionam apenas como depositárias do valor, a força de trabalho humana é a única mercadoria que cria valor, além de seu próprio valor (MARX, 2013).

No processo produtivo das mercadorias ocorre entre capitalista e trabalhador uma relação de alienação da força de trabalho, o primeiro troca determinada quantidade de dinheiro, expressa sob a forma de salário, por determinada quantidade de tempo de uso da força de trabalho do segundo. Essa relação é determinada pela condição de classe, ocorre porque o capitalista é proprietário dos meios de produção e capital, enquanto os trabalhadores dispõem apenas da força de trabalho, suas mercadorias não possuem valor de

uso para si, ambos necessitam trocar essas mercadorias equivalentes de acordo com as determinações do tempo de trabalho socialmente necessário (MARX, 2013).

A exploração da força de trabalho mediante o ato de compra e venda ocorre porque historicamente o trabalhador foi destituído dos meios de produção e dos instrumentos para reproduzir sua existência material. Restou-lhe apenas a força de trabalho contida em seu corpo como meio de troca para acesso aos meios de subsistência necessários à sua sobrevivência, não existência. Por isso, segundo Santos Neto (2014, p. 95): “[...] o trabalho somente ocorre como relação transmutada de valor de uso para o capitalista e valor de troca para o trabalhador”, autor que corrobora o exposto no capítulo IV do Livro I de *O Capital*.

O valor da força de trabalho, assim como de qualquer outra mercadoria, é uma relação social expressa pelo tempo de trabalho socialmente necessário à produção. Para que o indivíduo tenha condições de ser explorado, é necessário que desfrute de meios de subsistência fundamentais (poderíamos dizer, elementares), como vestimenta e alimentação adequadas. O organismo vivo do trabalhador possui limites físicos e biológicos que precisam ser repostos diariamente, caso contrário, não apresentará a destreza física requerida ao processo de trabalho (MARX, 2013).

A produção e reprodução da força de trabalho requer sua manutenção e educação, esses processos são necessários para que o trabalhador desenvolva as habilidades de trabalho. O salário recebido pela exploração da força de trabalho proporciona quando muito (porque as vezes, nem isso) o acesso aos meios de subsistência mínimos necessários à manutenção da força de trabalho em condições normais e a reprodução de novas “forcinhas” de trabalho, a prole que possa substituir os indivíduos que morrem ou se tornam inúteis para a exploração da perversa lógica do capital. Nas palavras de Marx (2013, p. 209–210):

O proprietário da força de trabalho é mortal. Portanto, para que sua aparição no mercado de trabalho seja contínua, como pressupõe a contínua transformação do dinheiro em capital, é preciso que o vendedor de força de trabalho se perpetue, “como todo indivíduo vivo se perpetua pela procriação”. As forças de trabalho retiradas do mercado por estarem gastas ou mortas têm de ser constantemente substituídas, no mínimo, por uma quantidade igual de novas forças de trabalho. A quantidade dos meios de subsistência necessários à produção da força de trabalho inclui, portanto, os meios de subsistência dos substitutos dos trabalhadores, isto é, de seus filhos, de modo que essa peculiar raça de possuidores de mercadorias possa se perpetuar no mercado.

A exploração da força de trabalho levanta duas questões fundamentais: primeiro, todo o processo de trabalho é controlado pelo capitalista; segundo, o produto que o

trabalhador produziu é posse do capitalista e está regulamentado por meio de contrato de trabalho. Por mais que o trabalhador tenha produzido o objeto, ele não é dono do produto de sua criação, não pode recorrer aos tribunais burgueses para requerer sua parte na produção, porque o contrato da troca de equivalentes foi respeitado. Não houve violação no intercâmbio das mercadorias, dinheiro e força de trabalho, no âmbito legal do direito jurídico. O trabalhador não foi fraudado, e é esse aspecto naturalizado que dá a devida relevância à superestrutura jurídico-política da sociedade capitalista. A troca ocorreu mediante mercadorias equivalentes, determinada quantidade de salário por uma quantia de tempo do valor de uso da força de trabalho (MARX, 2013).

A propriedade privada dos meios de produção promove o empobrecimento material e espiritual, e por conseguinte, o desenvolvimento das capacidades humanas ocorre de forma comprometida e limitada. A apropriação das produções humanas, materiais e imateriais está sob o imperativo do tempo de trabalho socialmente necessário. Ao trabalhador é reservado somente o estritamente necessário à sua reprodução enquanto força de trabalho, não enquanto indivíduo humano.

Tonet (2012) destaca que a propriedade privada produziu um duplo efeito na humanidade: por um lado, trouxe um desenvolvimento ainda não visto, de toda riqueza material e espiritual mediante o rápido desenvolvimento das forças produtivas, por outro, a estrutura social de classes impediu que a maior parcela da humanidade (os trabalhadores) tivesse acesso a essa riqueza produzida e acumulada.

O fetiche da mercadoria determina esse contexto de produção social e impacta diretamente na problemática do conhecimento. O desenvolvimento social proporcionado por essa dinâmica foi impulsionado sobretudo no século XIX, e colocou duas perspectivas objetivas à problemática do conhecimento. Possibilitou a compreensão da realidade como de fato é, como produto exclusivo da atividade humana, mas também obliterou, ainda que de modo não absoluto, essa compreensão em decorrência da forma de produção da riqueza pautada no trabalho abstrato (TONET, 2013).

Essa duplicidade contraditória na compreensão do real tem sua raiz no processo produtivo da mercadoria, que na esfera da aparência salta aos olhos como algo natural. A consequência desse processo se evidencia na reificação das relações humanas, que ocorrem de forma estranhada porque a única relação que o homem conhece é aquela que entificou e naturalizou o fetichismo, é a relação de saque a contragosto de sua força de trabalho para



produção de mercadorias (MARX, 2010b). Os homens produzem sua imediatez sob as formas mais depauperadas e desumanizadas possíveis, essa é uma questão estrutural. Fazem, mas não sabem o que, tampouco como fazem (MARX, 2013).

Corroborando com Lukács (2013), Lara (2008), entende que a ciência é uma atividade humana que tem seu fundamento no trabalho, e se desenvolve a partir da efetivação de posições teleológicas secundárias<sup>11</sup>. É entendida como uma forma de práxis social mais complexa e está sujeita às determinações objetivas e históricas específicas de cada contexto social.

A luta de classes também atinge o campo de produção social das ideias e do conhecimento, que não se desenvolve de forma neutra porque: “[...] o conhecimento não é um fim em si mesmo, mas uma mediação para a intervenção sobre o mundo, tanto natural quanto social” (TONET, 2013, p. 35). Assim, a produção do conhecimento é um elemento fundamental para a intervenção social e está atrelado a interesses específicos de classes.

A produção social do conhecimento está sempre inserida na particularidade de uma quadra histórica. É a tessitura das relações sociais que a determina, em última instância; as classes sociais são os sujeitos fundamentais dessa produção, devido ao fato de que é na luta entre elas, pela produção e apropriação da riqueza, que se desenvolve a história (TONET, 2013).

Quando nos referimos ao conhecimento produzido sob o chão social da sociedade capitalista, considerando a natureza e função específica que cumpre no escopo da reprodução social, é conveniente questionarmos: para quê e para quem o conhecimento é produzido?

Considerando a materialidade concreta da sociedade moderna, a mercadoria é a célula dessa sociedade, nesse sentido, o conhecimento da natureza é fundamental para a produção, e por sua própria finalidade prática na produção de mercadorias assume caráter experimental e empiricamente verificável. A forma anterior de conhecimento pautada no padrão greco-medieval, que buscava a essência das coisas, não desempenhou função social no capital, pois era dispensável conhecer a essência das coisas, somente suas leis e modo de funcionamento (TONET, 2013).

---

<sup>11</sup>Segundo Lukács (2013), a teleologia secundária difere-se da teleologia primária quanto à natureza e objeto de atuação. Ao invés de transformar a natureza para atender necessidades humanas, atua sobre a consciência de outros homens com o objetivo de influenciá-los a agir de determinadas formas socialmente desejáveis.

Dada a organização do processo produtivo, o capital coloca o indivíduo como centro, tanto no processo produtivo do trabalho quanto no processo intelectual de produção de conhecimento. Esse ponto é fundamental e merece o devido destaque na problemática que estamos tratando, considerando que o período da modernidade se caracterizou pela substituição da centralidade do objeto pela centralidade do sujeito na produção do conhecimento (TONET, 2013).

Essa centralidade no indivíduo nas dimensões do processo produtivo e intelectual decorre da divisão de classes e da compra e venda de força de trabalho. Esse contexto leva capitalista e trabalhador a buscar a satisfação dos seus interesses individuais, ou seja, cada um em sua determinada posição, está interessado em comprar e vender sua mercadoria pelo melhor valor. Desse processo desenvolve-se a luta de classes, que se produz primeiramente no plano econômico, mas tem desdobramentos nas outras esferas sociais, como a política, a ideológica, ou religiosa. Isso ocorre porque, como afirmamos, a totalidade é composta de dimensões que se determinam reciprocamente em permanente movimento e contradição.

Esse processo se desdobra na construção e na compreensão da problemática do conhecimento: os pensadores da modernidade partiram do autoexame da razão para conhecer a realidade (TONET, 2013). Assim, a modernidade inaugura uma nova concepção de mundo e um novo padrão de conhecimento científico-filosófico, em que a subjetividade predomina como o polo regente da produção do conhecimento, ou seja, possui predominância em relação ao objeto. Isso ocorre porque é o indivíduo quem coleta, organiza e classifica os dados empíricos que se apresentam de forma fragmentada, e, portanto, não apresentam a totalidade do real. Para que ocorra a produção do conhecimento os pensadores buscaram formas de articular os dados empíricos coletados da realidade (momento objetivo) a razão (momento subjetivo) que os organiza (TONET, 2013).

Nesse ponto reside a fragilidade da teoria moderna do conhecimento: a supressão do aspecto ontológico (objetivo) e a predominância do aspecto gnosiológico (relação cognitiva que se processa de forma subjetiva). Desde os filósofos pré-socráticos até a sociedade burguesa, o conhecimento ontológico e o conhecimento gnosiológico estabeleciam uma relação imbricada. A partir da revolução burguesa, o distanciamento do critério ontológico pode ser observado como necessidade política à reprodução social. Toda a tradição filosófica-científica moderna impera sobre os limites do nível gnosiológico, a compreensão que objetiva desvelar as características imanentes do ser torna-se dispensável (CHASIN, 2021).

Duas categorias presentes no padrão de conhecimento greco-medieval são secundarizadas da cientificidade moderna: totalidade e essência. Os dados empíricos parciais, heterogêneos e fragmentados grassam como sinônimo de realidade. A subjetividade é responsável por conferir totalidade e organicidade aos dados, a elaboração das teorizações faz o movimento do plano subjetivo para o objetivo, ou seja, do intelecto para a realidade. Como decorrência desse processo, a totalidade deixou de ser uma categoria de caráter ontológico, pertencente à realidade, e adquiriu caráter gnosiológico (TONET, 2013).

A compreensão do movimento real do objeto fica comprometida porque os órgãos dos sentidos são a mediação existente entre sujeito e o objeto e fornecem uma impressão imediata proporcionada pelos sentidos, comprometendo o acesso a totalidade dos dados empíricos. Essa opção teórico-metodológica é coerente com os pressupostos da ciência moderna pois o objetivo não é apreender a coisa em si, mas somente as leis que determinam seu funcionamento imediato e possibilitem aplicação prática na produção. A realidade do objeto está no percurso de investigação construído e não no objeto em si, nesse sentido, a tradução teórica torna-se inviável (TONET, 2013).

Essa abordagem se iniciou no campo das ciências naturais e trouxe avanços notórios em relação aos greco-medievais. Löwy (2010) mostra como posteriormente esse método foi incorporado nas ciências humanas e sociais. Grandes pensadores do século XIX, como Auguste Comte (1798–1857) e Émile Durkheim (1858–1917), considerados pais da Sociologia, em linhas gerais, abstraídas suas particularidades de compreensão histórica e social, afirmavam que a realidade social deveria ser compreendida à luz da realidade natural, como se houvesse uma identidade entre natureza e sociedade.

Por intermédio da atividade intelectual de seus pensadores, a burguesia originou uma concepção de mundo com função social articulada a seus interesses de classe. O pressuposto balizador é que essa sociedade é a forma mais desenvolvida e avançada alcançada pela humanidade, restando apenas um processo de aperfeiçoamento. Segundo Löwy (2010), o conhecimento elaborado sob a perspectiva burguesa desempenhou a função social de corroborar com os interesses dessa classe.

Löwy (2010) e Andery *et al.* (1988a; 1988b) destacam o caráter apologético da construção do conhecimento produzido na modernidade. Isso é perceptível à medida que os pensadores entendem que alcançamos a forma social mais aperfeiçoada se comparada com as anteriores, pois permite a liberdade dos indivíduos e a busca pela satisfação dos interesses

individuais. Segundo Tonet (2013), essa compreensão reafirma o caráter conservador do conhecimento pois não se vislumbra outra forma de sociabilidade e, não se admite outro padrão científico-filosófico de conhecimento. Esses pressupostos estão presentes nas formulações dos pensadores modernos à medida que não propõem a superação do capitalismo.

Por mais que a perspectiva moderna tenha o sujeito como central na produção do conhecimento, há inevitavelmente a articulação entre indivíduo singular e classe social. Ou seja, por mais que a produção do conhecimento seja elaborada por um indivíduo singular, ela expressa sempre, em última instância, de forma consciente ou não, a perspectiva da classe social a que ele se vincula (TONET, 2013). Nesse sentido, temos acesso a produções teóricas escritas pelo punho de um indivíduo singular que expressam sempre os interesses de uma classe social. Pensemos por exemplo, na produção de Karl Marx, que assumiu a perspectiva da classe trabalhadora, e a produção de Adam Smith, que se colocou ao lado dos interesses burgueses de compreensão do real.

Nesse sentido, as classes sociais são o sujeito fundamental do conhecimento científico, e não os sujeitos individuais. Esses últimos como vimos desempenham um papel essencialmente ativo, porém, suas produções teóricas expressam posições e concepções da perspectiva de classe, que os ultrapassa individualmente.

O pensamento científico-filosófico da modernidade está pautado em concepções francesas inauguradas no século XVIII que deixaram como herança a primazia da razão como elemento de elaboração do conhecimento e de intervenção social, obtenção de dados por meio de observação, análise e testagem, anti-dogmatismo, crítica aos fundamentos do conhecimento e da vida humana com base na religião e predestinação divina e valorização da noção de progresso. Nesse período, a figura divina deixa de ser central nas relações estabelecidas entre o sujeito e o mundo e o homem e dá lugar às atividades humanas e a capacidade de conhecer (LARA, 2009; RUBANO; MOROZ, 1988b).

A ocorrência dos fenômenos sociais e naturais, que até então estava atrelada a explicações divinas, passa a ser entendida a partir da racionalidade. Elaborou-se um conjunto de ideias que abarcou a concepção de homem e de mundo em que os indivíduos passaram a ser protagonistas da própria vida material (RUBANO; MOROZ, 1988b). Nesse contexto, vários pensadores contribuíram com a organização do método científico moderno, que

contribuiu sobremaneira para o desenvolvimento social, mas conforme mostra Tonet (2013), possui o limite insuperável da empiricidade.

A empiricidade se apresenta como um limite intransponível porque a imediatividade dos dados empíricos, coletados e organizados pela subjetividade, permite conhecer apenas a dimensão como se apresentam para nós. Nesse sentido, o principal questionamento que tangencia o padrão moderno do conhecimento é: como conhecer a realidade? Para respondê-lo, é necessário analisar os limites e possibilidades da razão humana, ou seja, o que é possível ao homem conhecer? (TONET, 2013).

Essa forma de conhecimento cumpre a função social de conhecer a realidade apenas, e somente na medida necessária à reprodução social. Não se trata de uma questão moral, de má intenção dos pensadores, mas de uma questão objetiva. Naquele momento acreditava-se que o sistema capitalista traria para a humanidade um processo indefinido de aperfeiçoamento em relação ao sistema feudal. Portanto, era necessário somente ordená-lo e organizá-lo.

A elaboração desse arcabouço teórico-filosófico, dada a primazia da subjetividade frente à objetividade, desemboca nas trilhas do Racionalismo, Empirismo e Criticismo Kantiano, cada um com suas diferentes formas de abordagem e compreensão e suas implicações políticas. Convém ressaltar que o período de transição do feudalismo ao capitalismo em que se fecundam essas teorizações durou cerca de três séculos (1500–1800) e que os pensadores representativos se situam em contextos histórico-sociais diferentes, o que incidiu diretamente sobre suas formas de compreender o real.

O primeiro é legatário da França e tem René Descartes (1596–1650) como o principal representante. Ele estudou durante boa parte de sua vida no colégio jesuíta de La Flèche, considerado um dos melhores da Europa. Decepcionou-se com o caráter dos conhecimentos escolares, segundo ele, não tinham fundamentos racionalmente satisfatórios e eram pouco proveitosos. Seu objetivo foi compreender os desígnios do pensamento humano, no estudo das letras e humanidades angariou mais dúvidas do que certezas e não foi capaz de conhecer algo que fosse verdadeiro e indubitável que contribuísse com a busca da verdade de forma metódica (ARANHA; MARTINS, 2003).

Na área da Matemática, o autor encontrou a certeza e a evidência da razão que procurava. Em sua compreensão, os conceitos matemáticos produziam verdades seguras, pois eram demonstráveis. A partir disso, se dedicou a elaborar uma teoria que demonstrasse

o conhecimento de forma segura, por esse motivo, sua obra traz concepções que remetem a sistematização à forma de pensar pautada na supressão da dúvida por meio da certeza. A dúvida como procedimento metódico caracteriza o pensamento cartesiano, se apresenta como a forma adequada para alcançar verdades indubitáveis, no sentido de que não pode existir nada que não seja claro para a razão. Contribuem Aranha e Martins (2003, p. 131):

O filósofo tem como ponto de partida a busca de uma verdade primeira que não possa ser posta em dúvida; por isso, converte a dúvida em método. Começa duvidando de tudo, das afirmações do senso comum, dos argumentos da autoridade, do testemunho dos sentidos, das informações da consciência, das verdades deduzidas pelo raciocínio, da realidade do mundo exterior e da realidade de seu próprio corpo.

Ele: “[...] passa a duvidar da existência de todas as coisas, particularmente do que é proveniente dos sentidos” (RUBANO; MOROZ, 1988a, p. 199). A dúvida não se estende ao campo do pensamento, já que sua existência fica evidente pela ocorrência da própria dúvida. Para ele, nada deve ser tomado como verdadeiro sem passar pela razão, contudo, o pensamento ao operar sobre o objeto a ser conhecido deve ser criterioso, despido de crenças, pré-julgamentos ou pré-conceitos. O resultado do processo de conhecimento do objeto deve ser exato como o conhecimento matemático, não passível de dúvidas e elaborado a partir de um método consistente (ARANHA; MARTINS, 2003).

A preocupação de Descartes foi elaborar um método pautado na razão para não incorrer aos enganos que poderiam ser proporcionados pelos sentidos. Acreditava que a razão inata ao ser humano era o elemento que o distingue dos animais. O homem demonstra sua capacidade de pensamento por meio da dúvida, portanto, é necessário criar meios de acessar e conhecer a realidade. O método cartesiano foi desenvolvido a partir de organização do nível de complexidade, do mais simples ao mais elaborado, e apresenta quatro passos, estabelecidos *a priori*, para se chegar à verdade. Descartes (1978, p. 37–38) assim sintetiza o procedimento metódico:

[...] jamais acolher alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal; isto é, de evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e de nada incluir em meus juízos que não se apresentasse tão clara e tão distintamente a meu espírito, que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida; dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-las; conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir, pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos; e fazer em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais, que eu tivesse a certeza de nada omitir.

Segundo Tonet (2013), o percurso cartesiano ratifica a predominância do sujeito frente à construção do conhecimento ao acentuar a valorização da dimensão da razão como elemento da verdade. Na relação entre razão e sentidos, a predominância está ao lado da primeira, porque os sentidos podem ser enganosos e, por isso, são descartados como possibilidade de se chegar à verdade. Dada a variedade e numerosidade dos dados empíricos, é necessário que o indivíduo os submeta ao crivo da razão humana, por meio de investigação em que predominem os processos dedutivos. A ausência dos dados empíricos inviabiliza o processo de produção do conhecimento verdadeiro.

Para a tradição empirista, todo conhecimento é proveniente dos sentidos e tem Francis Bacon (1561–1626) como o principal representante. Ele nasceu na Inglaterra, em um período que protagonizou grandes transformações dos aspectos político, econômico e social. Aranha e Martins (2003) destacam que Bacon se ocupou de elaborar um arcabouço teórico que possibilitasse ao homem conhecer e atuar sobre a natureza, também estabeleceu novas diretrizes à produção do conhecimento em relação aos métodos anteriores, que em sua compreensão não subsidiavam produções significativas. É considerado o fundador do método experimental e pai da ciência moderna por compreender que a ciência e a filosofia tinham a função social de trazer ao homem o conhecimento e domínio da realidade.

O pensador entende que a utilização dos métodos anteriores é um obstáculo ao desenvolvimento da ciência porque a investigação não parte da experiência do indivíduo, mas de ideias concebidas *a priori*. Julgava fundamental a elaboração de um método não limitado à catalogação de fatos de uma realidade fixa, mas que permitisse o desenvolvimento e progresso do conhecimento (RUBANO; MOROZ, 1988a). Se até então a posição do homem frente à natureza se resumia à contemplação, para ele, era necessário desenvolver instrumentos técnicos-científicos que auxiliassem na transformação da natureza. Observa-se que nessa proposição, o homem assume uma postura ativa sobre o mundo real.

O método científico denominado de indutivo, proposto por Bacon, tinha como objetivo a busca da verdade sobre o real. Os procedimentos envolvem a coleta de dados, a interpretação, a utilização de experiências como condição para conhecer os segredos da natureza por meio de observações sistemáticas. A ênfase conferida à experiência contribui para que o indivíduo corrija erros ou se livre de equívocos que dificultar a apreensão do real (ARANHA; MARTINS, 2003). Um dos procedimentos consistia em descrever as circunstâncias em que determinado fenômeno e avaliar quando ocorre e porque. Essa análise

detalhada e a relação entre elas permitiria ao homem estabelecer conclusões sobre o real, ou seja, conhecê-lo e desenvolver possibilidades de atuar sobre ele.

Para Bacon (1988), a principal tarefa da ciência seria desenvolver métodos que permitissem o conhecimento das leis e princípios da natureza. Dessa forma, o homem seria capaz de dominar a realidade, pois acreditava que “saber é poder”, nesse sentido, o conhecimento é decisivo para a resolução de conflitos e impasses. Para que isso fosse possível, era fundamental desanuviar os sentidos de aspectos enganosos, esse seria o primeiro passo para a construção de uma forma de produção do conhecimento que eleve a posição social do homem de sujeito dominado a um potencial dominador da natureza.

De acordo com Tonet (2013), Bacon entendia que os órgãos do sentido não conduzem ao engano, salvo quando, no processo de investigação, o indivíduo possui crenças ou pré-conceitos que interfiram na compreensão e consideração dos dados empíricos. O estabelecimento de verdades universais é descartado pela primazia da experiência sensível.

Segundo Pereira (1988), com o intento de conhecer os fenômenos naturais por meio de observações sistemáticas, o método indutivo envolve a coleta de dados, interpretação e utilização de experiências. Bacon entendia que a compreensão científica da natureza ocorreria a partir da interpretação dos fenômenos realizada pelo trabalho intelectual de forma conjunta. Considerava que a análise isolada dos elementos obliteraria a verdade científica, considerada pressuposto do método indutivo.

A indução é, pois, um processo de eliminação, que nos permite separar o fenômeno que buscamos conhecer – e que se apresenta com outros fenômenos na natureza – de tudo o que não faz parte dele. Esse processo de eliminação envolve não só a observação, a contemplação do fluxo natural dos fenômenos, como também a execução de experiências em larga escala, isto é, a interferência intencional na natureza e a avaliação dos resultados dessa interferência. Caberia ainda ao processo indutivo multiplicar e diversificar as experiências, alterando as condições de sua realização, repeti-las, ampliá-las, aplicar os resultados; verificar as circunstâncias em que o fenômeno está presente, circunstâncias em que está ausente e as possíveis variações do fenômeno (PEREIRA, 1988, p. 195).

Tonet (2013) destaca os limites intransponíveis do empirismo, o ponto de partida para que o conhecimento seja verdadeiro são os dados empíricos, entretanto, a análise deve se limitar a eles, nunca extrapolá-los. Nesse sentido, parte-se das sensações captadas, se estabelece as hipóteses iniciais e se realiza experiências para confirmar ou negar as hipóteses. Uma questão permeia esse procedimento metódico: como estabelecer uma lei



universal para a compreensão do real se os dados empíricos são limitados e fornecem uma compreensão parcial da realidade? Torna-se, portanto, impossível para o método indutivo desenvolver uma lei de caráter universal.

Fica evidente que Bacon e Descartes, explicitas suas particularidades, oferecem diferentes caminhos metodológicos como resposta à problemática do conhecimento no que se refere à relação entre sujeito e objeto. Entretanto, existe uma terceira corrente teórica que supera os problemas e limitações encontrados pelos dois autores anteriores, trata-se do Criticismo Kantiano (TONET, 2013).

Immanuel Kant (1724–1804) nasceu em Königsberg, Prússia Oriental, em uma família de artesãos, estudou no Colégio Fridericianum e na Universidade de Königsberg, onde lecionou como professor catedrático. Foi um homem extremamente metódico e nunca saiu de sua cidade natal. Ficou conhecido como representante de uma tradição crítica ao debate estabelecido entre racionalistas e empiristas, acerca da relação entre razão e sentidos, na produção do conhecimento (ARANHA; MARTINS, 2003).

De acordo com Aranha e Martins (2003), Kant também objetivou traçar fundamentos para a produção do conhecimento, no sentido de desenvolver novas possibilidades. Tinha um empasse a ser resolvido com racionalistas e empiristas, acreditava que a produção do conhecimento não podia ocorrer unicamente a partir da razão, ou se limitar aos dados coletados pelos sentidos. O conhecimento necessitava ter validade universal e ser empiricamente fundado, essas respostas não puderam ser dadas pelas correntes anteriores.

A resposta oferecida por Kant a esses impasses que ficaram pendentes ficou conhecida como revolução copernicana. Essa denominação se deu em virtude de que o autor realizou o mesmo movimento de inversão que Copérnico fez ao afirmar que era o Sol ocupava o centro do universo, e não a Terra, comprovando que é o planeta que gira ao redor do Sol e não o inverso. Kant inverteu o lugar ocupado pelo objeto na produção do conhecimento, ao entender que são os objetos que devem se regular ao conhecimento devido ao fato de que a razão só compreende o que produz (ARANHA; MARTINS, 2003).

Segundo Tonet (2013), na perspectiva kantiana, os objetos se regulam em virtude da razão, ou seja, não é o intelecto que deve se apropriar dos objetos e desvelar suas leis, ao contrário, os objetos quando pensados se regulam às leis do intelecto. Com a revolução copernicana, não é o sujeito que se adapta ao objeto ao conhecê-lo, mas o inverso, o objeto

se adapta ao sujeito. Essas considerações destacam a centralidade do sujeito no processo de conhecimento, conforme destaca Tonet (2013, p. 13).

Enfatiza-se, neste caso, não só o caráter ativo do sujeito no processo de conhecimento, mas especialmente, o fato de que é ele que constrói (teoricamente) o objeto. O sujeito é o polo regente do processo de conhecimento. É ele que colhe os dados, classifica, ordena, organiza, estabelece as relações entre eles e, desse modo, diz o que o objeto é.

Compreende-se que o conhecimento advém das sensações dos órgãos dos sentidos, contudo, esse conhecimento necessita ser organizado e ordenado pela razão. Esse processo exige a articulação entre os dados empíricos e a estrutura racional que os organiza. O conhecimento é resultado dos dados empíricos submetidos à organização, articulação e sistematização da razão, ou seja, é produzido pela razão a partir das experiências (ARANHA; MARTINS, 2003).

Aranha e Martins (2003) destacam que, segundo Kant, o conhecimento partia da experiência dos sentidos, entretanto, sua origem, *a priori*, encontra-se na razão. Segundo Kant (1985, p. 298): “Todo o nosso conhecimento começa pelos sentidos, daí passa pelo entendimento e termina na razão, acima da qual nada se encontra em nós mais elevado que elabore a matéria da intuição e traga à mais alta unidade do pensamento”. O ser humano possui um conjunto de faculdades, que são inatas e determinam a experiência do indivíduo com o objeto e possibilitam o conhecimento.

De acordo com Tonet (2013), na perspectiva metodológica kantiana, não é possível que o investigador apreenda a essência do objeto, somente a forma fenomênica que se apresenta ao sujeito. Desvelar a essência dos objetos não faz parte do caminho proposto porque a questão principal não residia no que era o ser, mas em como o conhece e quais as possibilidades do conhecimento.

A natureza do conhecimento assumiu um caráter essencialmente prático, portanto, modificou o conceito sobre o real. A questão que se coloca a ser respondida é: o que é o real para os pensadores modernos? Cremos que a essa altura de nossa exposição aventamos algumas considerações que nos permitem responder tal questionamento. O real é aquilo que pode ser captado e compreendido pelos sentidos e pela razão do sujeito que conhece. Isso aventa implicações teórico-práticas, já que os dados empíricos são sempre singulares e parciais, não é possível apresentar a totalidade das relações (TONET, 2013).

Em vista disso, observamos que o padrão de conhecimento desenvolvido pelos pensadores modernos se distanciou de duas categorias fundamentais que eram presentes no padrão greco-medieval: essência e totalidade. Isso ocorreu porque a essência se tornou uma categoria dispensável, pois, de acordo com o contexto histórico-social, o objetivo era conhecer as coisas como se apresentam para nós, ou seja, a aparência dos objetos.

Como é o sujeito quem coleta, organiza e classifica os dados empíricos, a categoria da totalidade assumiu um caráter subjetivo. A compreensão científica e elaborações de teorias não corresponde ao que o objeto é de fato, mas ao movimento que o sujeito confere à coisa no processo de investigação. A isso acrescenta-se o fato de que segundo os pensadores modernos, não é possível conhecer a essência dos objetos, nesse sentido, o conhecimento da realidade como totalidade em si se torna obscuro.

### **2.3 A relação entre trabalho e educação à luz da teoria marxista na atualidade**

Antes de iniciarmos a discussão proposta nesse subitem, gostaríamos de observar que não é nosso objetivo realizar um exame sobre as especificidades das categorias trabalho e educação para os autores clássicos e os educadores brasileiros, nem teríamos fôlego para isso. Limitamo-nos a apresentar as discussões e contraposições que vêm sendo desenvolvidas em torno da temática do trabalho como princípio educativo, muito discutida por Antonio Gramsci e resgata por Demerval Saviani<sup>12</sup> e outros autores do cabedal teórico marxista brasileiro.

As discussões acerca da relação entre trabalho e educação no Brasil vem ocorrendo de maneira mais sistematizada a partir da década de 1980, período em que se inicia a produção da contribuição marxista nesta área, com a publicação de trabalhos significativos<sup>13</sup>. Inicialmente as produções se desenvolveram com o intuito de propor a superação das teorias educacionais que de alguma forma visavam adaptar os indivíduos a ordem social vigente e expressavam o ideário burguês na produção social do conhecimento (BERTOLDO, 2015).

---

<sup>12</sup>Demerval Saviani é um dos principais educadores brasileiros que se colocou contrário a tradição da perspectiva teórica burguesa na década de 1980. Esse autor tratou exaustivamente da natureza da educação a partir do trabalho, e influenciou sobremaneira o pensamento dos demais autores que se destacaram na constituição histórica do GT Trabalho e Educação, como Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, Lucília Machado.

<sup>13</sup>A autora destaca as publicações *A produtividade da escola improdutiva* (1986) de Gaudêncio Frigotto; *A Pedagogia da Fábrica* (2011) de Acácia Kuenzer e *Politecnicidade, escola unitária e trabalho* (1991) de Lucília Machado como os textos que se destacaram na análise da relação entre trabalho e educação sob a perspectiva marxista que se opõe ao ideário burguês até então vigente. A preocupação central desses autores naquele momento foi construir a crítica ao sistema do capital e discutir condições de sua superação.

Saviani toma a concepção de trabalho como princípio educativo militante político e intelectual do Partido Comunista da Itália, Gramsci, autor cujas produções teóricas desempenharam grande influência sobre os pensadores do meio educacional brasileiro, principalmente a partir da segunda metade do século XX.

A teoria desenvolvida por Gramsci abarca a problemática das relações entre trabalho e educação, incorporou em suas análises categorias fundamentais do pensamento marxiano e defendeu enfaticamente a luta pelo desenvolvimento da consciência revolucionária no processo de luta de classes, como condição para superação da sociedade capitalista.

As considerações de Gramsci sobre trabalho e educação desenvolveram-se a partir de um contexto histórico-social específico, consideramos necessário desenvolver uma breve digressão analítica para melhor compreender a formulação do conceito de trabalho como princípio educativo. No fim do século XIX, ocorreu uma crise social na Itália coroada com a origem do fascismo, nesse contexto, a ideologia dominante disseminava por meio da educação, valores que corroboravam com seus interesses, como patriotismo e culto ao Estado, com o objetivo de inculcar a ideologia dominante e fazer com que os indivíduos reproduzissem as normas impostas pelo Estado (SOBRAL *et al.*, 2016).

Nos anos de 1922 a 1923, foi realizada um amplo processo de reestruturação e reforma do sistema educacional da Itália, levado a cabo pelo então Ministro da Educação, Giovanni Gentile. Nesse contexto, a instituição escolar foi entendida como um elemento estratégico no que se refere as questões políticas e econômicas, ou seja, apresentava potencial de contribuir com a internalização do ideário fascista que vinha sendo apregoado e formar a força de trabalho necessária ao processo produtivo capitalista que naquele momento, no contexto italiano, encontrava-se em processo de crescimento e expansão (SOBRAL *et al.*, 2016).

A reforma em questão operacionalizada impactou de forma significativa toda o sistema de ensino italiano, principalmente nas instâncias administrativas e curriculares. No que se refere ao último aspecto, acarretou um processo de esvaziamento dos conteúdos escolares e diversos mecanismos de internalização da lógica dominante requerida. O caráter dualista da educação, muito discutido até os dias de hoje, se intensificou naquela época, identificava-se dois modelos de educação para duas finalidades diferentes: uma formação científica de cunho humanista, relegada aos filhos da elite burguesa e formação técnica

destinada aos indivíduos que compunham classe trabalhadora (NOGARA JUNIOR, 2018). Nesse sentido, de acordo com Sobral *et al.* (2016, p. 179)

A polêmica em torno da dualidade entre a escola profissional e a de cultura geral não é nova, envolvendo intelectuais, revolucionários e educadores desde o advento da Revolução Industrial, estando no centro dos debates políticos na década de 1920, na Itália, dos quais Gramsci teria sido um dos protagonistas.

As análises de Gramsci (2001) mostram que o caráter democrático da escola profissional propalado pela reforma ampliou o acesso dos indivíduos a educação formal, mas para além dessa percepção imediata, objetivava por meio disso formar a massa de trabalhadores aptos a serem explorados na indústria em expansão. Nesse sentido, suas críticas foram endereçadas a concepção de escola que segregava, a partir de um caráter de classe, a formação profissional e formação intelectual e humanista, que se desdobravam respectivamente em ensino manual e ensino intelectual, “[...] a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 1991, p. 118).

A reforma realizada por Gentile tinha a explícita pretensão de adequar o sistema educacional italiano as necessidades de reprodução do capital que se desenvolvia a partir do modelo fordista e solucionar a crise educacional a partir da instauração do modelo dual de educação nas escolas.

É verdade que Gramsci (2001) afirmou que o trabalho é o princípio educativo, no entanto não se referia ao modelo de escola profissional implantado a sua época (que em linhas gerais não apresenta diferenças significativas em relação a natureza e a função social do ensino profissional que conhecemos hoje) sob as falsas insígnias de democratização da educação. Defendia um ideário de escola que oferecesse condições para “[...] que cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo” (GRAMSCI, 2001, p. 50).

É importante destacar que a formulação gramsciana acerca do trabalho como princípio educativo não tem caráter eminentemente positivo. Isso ocorre porque é nesta forma de trabalho historicamente determinada, com expressão negativa e estranhada, marcado pelo antagonismo de classes, que o homem produz os meios necessários à vida social. Gramsci ressalta esse caráter negativo e as implicações para os filhos dos operários que frequentavam as escolas italianas.

Gramsci (2004) reconhece que a função da escola contribuir com a formação dos indivíduos para a vida social, determinada em grande medida, pelos processos de trabalho. Nesse sentido o autor entende que é o trabalho que determina o conteúdo do processo de aprendizagem, por esse motivo, se explicita a dimensão negativa do trabalho como princípio educativo nessa sociedade. Acerca disso, comenta o autor:

[...] o princípio educativo no qual se baseavam as escolas primárias era o conceito de trabalho, que não pode se realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si, ordem que deve ser respeitada por convicção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta a si mesmo como liberdade e não por simples coerção. O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho (GRAMSCI, 2004, p. 43).

Gramsci (1978) reconhece alguns fatores negativos que impactaram negativamente a reestruturação da escola a partir da reforma do ministro Gentile, como a adoção formal de um caráter democratizante e a influência do escolanovismo. Sobre isso o autor afirma que não há unidade entre escola e vida, e, que a participação “ativa do aluno na escola só pode existir se a escola for ligada à vida” (GRAMSCI, 1978. p. 133).

A faceta positiva do trabalho como princípio educativo se encontra justamente na superação do Estado burguês e no estabelecimento de novas relações sociais pautadas no modo de produção comunista, a concretização dessa faceta depende exclusivamente do sucesso do processo revolucionário. Entendemos que convém destacar que “Esta é uma questão que parece 'esquecida' por parte da esquerda brasileira que se dedica a educação, qual seja, a revolução” (NOGARA JUNIOR, 2018, p. 275).

A formação do elemento subjetivo da consciência revolucionária da classe trabalhadora em geral, não poderá ocorrer nos espaços institucionais escolares mantidos pelo Estado burguês. Essa possibilidade não é aventada por Gramsci.

Como proposição, Gramsci traz o modelo de escola unitária. A crise do sistema escolar que permeava o sistema de ensino italiano deveria ser solucionada pela unificação dos dois modelos educacionais que se encontravam segregados: o humanista e o de formação profissional. Somente com a escola unitária seria possível sobre as bases de “[...] novas relações entre trabalho intelectual e industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social” (GRAMSCI, 2004, p. 40).

A educação por meio da proposta da escola unitária traria a possibilidade concreta de cisão entre trabalho manual e intelectual em decorrência da reorganização do processo produtivo a partir do trabalho associado. A escola, assim como demais instituições sociais estariam voltadas à formação de novos indivíduos para a sociedade comunista. Nesse ponto, reside a perspectiva de educação revolucionária defendida por Gramsci, essa proposta de unificação de trabalho manual e intelectual se torna impossível na sociedade capitalista (por intermédio do Estado burguês) justamente porque historicamente por meio da luta de classes se consubstanciou uma oposição entre trabalho manual e intelectual.

A partir de um estudo sobre as tendências pedagógicas brasileiras<sup>14</sup> existentes, Saviani elaborou a Pedagogia Histórico-Crítica<sup>15</sup>, teoria pedagógica fundamentada na teoria marxista balizada pelo pressuposto do trabalho como princípio educativo, adotado desde a década de 1980 como categoria analítica das problemáticas educacionais. De acordo com Lazarini (2015), a formulação da tese do trabalho como princípio educativo foi desenvolvida ao longo da década de 1980, por esse motivo não aparece de maneira sistematizada nos textos escritos por Saviani no início desta década, sobretudo em *A Escola e Democracia e Pedagogia Histórico-Crítica Primeiras Aproximações*.

Nos textos que compõem os dois livros acima citados, Saviani apresenta a conceituação das categorias trabalho e educação, que se constituíram posteriormente como ponto de partida e fundamento da Pedagogia Histórico-Crítica. Os estudos de Saviani sobre

---

<sup>14</sup>Saviani (2000b) divide as tendências pedagógicas existentes até 2001 em dois grupos: o primeiro, congrega as teorias que entendem a educação como instrumento de equalização social e superação da marginalização; o segundo, reúne as teorias que compreendem a educação como um elemento de discriminação social que favorece o processo de marginalização. O primeiro grupo foi denominado por ele de “teorias não-críticas”, e se incluem as Pedagogias Nova, Tradicional e Tecnicista. O segundo grupo foi denominado de teorias crítico-reprodutivistas, cujas representantes são: Teoria do Sistema de Ensino enquanto violência simbólica; Escola como aparelho ideológico do Estado e a Teoria da Escola Dualista. Esse último grupo, diferentemente do primeiro não possui proposta pedagógica, são consideradas críticas pois nas análises educacionais consideram os determinantes objetivos, no entanto, não apresentam uma proposta ou saída a esse sistema de educação, reproduzindo dessa forma as relações sociais em voga.

<sup>15</sup>A Pedagogia Histórico-Crítica começou a ser desenvolvida no ano de 1979 a partir de um grupo de 11 estudantes do mestrado em Educação, coordenado pelo professor Demerval Saviani na PUC-SP. O Objetivo do grupo foi elaborar um método pedagógico que se contrapusesse as teorias crítico-reprodutivistas. A Pedagogia Histórico-Crítica se apresenta como uma tentativa de superar o autoritarismo característico da Pedagogia Tradicional e o caráter de centralidade do aluno da Pedagogia Nova a partir do trabalho com a teoria e prática por meio do ensino sistematizado do conteúdo científico historicamente acumulado. Para compreender as relações de contraditoriedade dada pelos condicionantes históricos entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova, Saviani (2000b) utiliza a teoria da curvatura da vara, em que pendendo a vara para um dos lados, se percebe os limites da Pedagogia Tradicional, pendendo para outro lado, entende-se as críticas a Pedagogia Tradicional e o contexto que originou a formulação da Pedagogia Nova. Como saída, propôs a Pedagogia Histórico-Crítica, como uma proposta revolucionária que visa a educação dos trabalhadores, no contexto da luta de classes, em uma escola articulada aos seus interesses.

a educação são norteados pela perspectiva marxista, sobretudo, de influência gramsciana, e entende que o trabalho é a categoria fundamental da sociedade humana (SANTOS, 2011).

De acordo com Tumolo (2005) a partir da década de 1990 a proposta do trabalho como princípio educativo passou a fundamentar propostas de educação que se colocavam como progressistas, principalmente no campo dos movimentos sociais de esquerda. A proposta de educação de Saviani desenvolve-se a partir de críticas à visão profissional meramente tecnicista posta em voga especialmente na década de 1970. Abaixo destacamos um excerto em que Saviani articula sua compreensão de trabalho à perspectiva de educação, fundamento do trabalho como princípio educativo, vejamos:

Na verdade, todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho (SAVIANI, 1986, p. 14 apud TUMOLO, 2005, p. 241).

Por meio da compreensão de trabalho como princípio educativo busca-se a construção da hegemonia da classe trabalhadora mediante uma proposta de educação escolar revolucionária desenvolvida a partir de métodos de ensino específico, que vise a emancipação da classe trabalhadora, “[...] a pedagogia histórico-crítica, interessada em articular a escola com as necessidades da classe trabalhadora, está empenhada em pôr em ação métodos de ensino<sup>16</sup> eficazes” (SAVIANI, 2021, p. 30). Esse caráter de educação pode ser constatado nas palavras dos defensores da Pedagogia Histórico-Crítica:

Acreditamos assim, que a escola, dialeticamente inserida na sociedade capitalista, pode contribuir para sua superação, pois, das relações que se constroem no interior da escola, também emanam as contradições

---

<sup>16</sup>Consideramos oportuno destacar que a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica foi incorporada nas Diretrizes Curriculares de Educação Básica do Paraná em 2008 e como fundamento teórico-metodológico do currículo do município paranaense de Cascavel. “Apesar de todos os obstáculos e contradições o Currículo foi elaborado e acredita-se que seus fundamentos trazem a possibilidade de se construir a autonomia e as condições para a tomada de consciência da classe trabalhadora, tendo um enfoque principal no “o quê ensinar”, aproximando os alunos da riqueza intelectual produzida historicamente” (MALANCHEN; MATOS; PAGNONCELLI, 2012, p. 192). Entendendo que o currículo escolar é um artefato histórico e social, consideramos que as intencionalidades educacionais que se fizeram presentes nas mais variadas proposições de currículos educacionais sempre estiveram relacionadas, em última instância, a interesses econômicos determinados pelas diferentes fases do desenvolvimento do capital. É nesse sentido, que de certo modo, nos incomoda a apropriação de uma pedagogia pretensamente revolucionária pelo currículo escolar operacionalizado pelo Estado burguês. Entendemos que duas questões se interpelem a partir dessa circunstância: estaria o Estado burguês indo contra sua própria natureza? Ou essa apropriação revela que o caráter revolucionário da Pedagogia Histórico-Crítica não representa ameaça concreta a continuidade do processo de reprodução do capital.



presentes no processo de formação do ser humano. Para avançar além da adaptação ao status quo, é preciso que os indivíduos suplantem a superficialidade da realidade. É necessária a compreensão da essência do real, reconhecer os nexos que sustentam o modo de organização da sociedade” (MARQUES; DUARTE, 2020, p. 3).

Tumolo (2003) explicita que a formulação teórico-conceitual do trabalho como princípio educativo se orienta a partir da categoria do trabalho concreto e, considerando o caminho metodológico que Marx percorre para expor sua investigação sobre o trabalho, é insuficiente para apreender as relações sociais. O autor entende que a explicitação da categoria trabalho em sentido genérico é feita por Marx, em *O Capital*, com digressão analítica fundamental para compreender a problemática do trabalho abstrato, forma dominante. A partir dessa compreensão considerando a forma social que o trabalho assume na sociedade capitalista, Tumolo (2005) questiona a validade do trabalho como princípio educativo como balizador de proposta educacional emancipadora nessa sociedade.

Entendemos que a crítica de Tumolo (2003) se sustenta à medida que observamos com a alvorada do século XXI, várias medidas de proposições de universalização da Educação Básica acompanhadas de propostas neoliberais que objetivam oferecer novos nichos de acumulação para o capital e oferecer uma formação voltada para o trabalho, que pode ser observada no esvaziamento de conteúdos escolares e valorização de disciplinas pautadas na reprodução da ideologia dominante a partir de itinerários formativos. Isso mostra que a educação escolar se encontra nos ditames do capital cada vez mais financeirizado.

De acordo com Saviani (2007), a educação é um fenômeno tipicamente humano, portanto para compreendê-la é necessário entender a natureza humana. Neste sentido, sua análise parte do trabalho, entendido como atividade que diferencia homens dos animais. A partir disso, entende que a educação “é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 1991, p. 15).

Saviani (1994, p. 148) deixa explícito que o trabalho é a atividade que funda o mundo social humano, conforme seguem as palavras do autor: “o ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de trabalho. Por isto podemos dizer que o trabalho define a essência humana”. No entanto, em outro texto faz afirmações que sinalizam para um tratamento homólogo de trabalho e educação, apesar de suas especificidades: “a educação é inerente à sociedade humana, originando-se do **mesmo**

**processo** que deu origem ao homem. Desde que o homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação” (SAVIANI, 1999, p. 1, grifos nossos).

As principais críticas aos fundamentos da Pedagogia Histórico Crítica e da teoria de Saviani se referem à problemática que remete a identificação entre as categorias trabalho e educação. Lazarini (2015), Lessa (2007) e Bertoldo (2015) apontam contradições na relação entre as duas categorias referidas a partir do momento que Saviani as identifica como homólogas. Podemos dizer que a crítica dos autores mencionados se desenvolve a partir do seguinte entendimento de Saviani (1991, p. 19, grifos nossos) quanto as categorias trabalho e educação: “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**”. De acordo com Lazarini (2015, p. 55) “[...] a definição da educação como trabalho será aquela que orientará as formulações teóricas de Saviani” acerca do trabalho como princípio educativo.

Ao investigar a tese do trabalho como princípio educativo de Saviani, Lessa (2007) problematiza a redução do trabalho a ação teleológica, princípio que a sustenta. A crítica de Lessa (2007) reside na identificação conceitual entre trabalho e educação operacionada por Saviani, e a partir dela sustenta sua recusa ao trabalho como princípio educativo ao problematizar:

Se a educação, mesmo nas sociedades primitivas, para não mencionar as formas sociais mais desenvolvidas, não ‘coincide inteiramente com o próprio processo de trabalho’, como, então, poder-se-ia conceber o trabalho como ‘princípio educativo’? Esta última formulação abre uma nova esfera de tensão nas teorizações de Saviani. Em primeiro lugar, entra em contradição com a sua identificação entre trabalho e educação. Se a educação fosse, efetivamente, trabalho, afirmar que o ‘trabalho’ é o ‘princípio educativo’ seria apenas uma tautologia: ‘a educação’ seria o ‘princípio educativo’ (LESSA, 2007, p. 118).

Segundo Lessa (2007) e Bertoldo (2015), a compreensão de Saviani não explicita a relação existente entre categoria fundante e fundada, ou seja, de que forma a partir do trabalho surgem as demais esferas da vida social, como por exemplo, a educação. “Saviani termina reduzindo o trabalho a uma atividade teleológica e, ato seguinte, identifica-o à educação. Passo seguinte, pelo argumento da ‘inteira’ ‘coincidência’, pode postular ser o trabalho ‘princípio educativo’” (LESSA, 2007, p. 118).

Na mesma direção, Bertoldo (2015) coloca que a maioria das análises de Saviani acerca da relação entre trabalho e educação, tomam o trabalho em sua dimensão ontológica,

afirmando em alguns de seus textos que educação coincide com trabalho, apresentando em alguns casos, associação com modo de produção específico, como o período da história conhecido por comunismo primitivo. “A ausência de uma articulação entre a teleologia primária e a teleologia secundária nas suas análises resulta no equívoco de tomar as categorias trabalho e educação como se tivessem a mesma natureza” (BERTOLDO, 2015, p. 142).

De acordo com Lessa (2007) e Lukács (2013) trabalho e educação são diferentes formas de práxis social que possuem natureza específica e cumprem funções sociais distintas, portanto, não podem ser identificadas como ontologicamente iguais. Segundo Santos (2011) e Bertoldo (2015) ao conceber a educação como idêntica ao trabalho, Saviani se distinguiria, do entendimento da educação no processo da reprodução social, conforme demonstrou os estudos de Lukács.

Os pressupostos basilares da formulação do trabalho como princípio educativo permitiram a Saviani pensar em possibilidades de organização curricular, como a proposta da educação politécnica, que abarca a problemática do trabalho.

Inspirado nas reflexões de Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo da escola unitária procurei delinear a conformação do sistema de ensino tendo em vista as condições da sociedade brasileira atual. Conforme Gramsci, a escola unitária corresponderia à fase que hoje, no Brasil, é definida como a educação básica, especificamente nos níveis fundamental e médio. (SAVIANI, 2007, p. 159).

A educação pautada na base da politecnia seria responsável por vincular de forma indissociável trabalho intelectual e trabalho material, sendo incumbida de desenvolver o estudante intelectualmente e formá-lo para o trabalho. A respeito dessa formulação, pontua Saviani (2007, p. 160)

Uma vez que o princípio do trabalho é imanente à escola elementar, isso significa que no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. [...] O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho.

Percebemos a partir da citação acima que a partir do trabalho como princípio educativo Saviani propõe um ideário de educação formal sistematizada para a forma social atual. Na compreensão de Saviani, a educação politécnica desenvolvida na educação formal seria responsável por um processo de intervenção que culmine com a transformação social (SANTOS, 2011). Essa relação que permeia a concepção de trabalho como princípio

educativo seria indispensável “para vincular de forma indissociável o trabalho intelectual e o trabalho material” (SAVIANI, 2007, p. 15). De acordo com Lazarini (2015) essa compreensão faz parte do conjunto das ideias matriciais que compõem o pensamento educacional de Saviani.

Segundo Santos (2011, p. 82) essa proposição de Saviani se funda em possibilidades de reformas socioeducacionais que objetivam atribuir um caráter mais humanizante para a sociedade capitalista por meio da educação. A impossibilidade de efetivação dessa proposta se evidencia à medida que não é possível a existência de um capitalismo mais humano por intermédio da educação justamente porque essa forma social se funda na desigualdade de classes, ademais “as bases às quais a educação está consubstanciada não dá suporte para esse tipo de atividade humanizante”.

[...] não existem atividades humanas que, ao se transformarem em trabalho assalariado, produtivo ou improdutivo de capital, possam constituir ‘princípio educativo’ de uma concepção de educação que se pretenda colocar como instrumento em prol da superação da ordem social vigente (LAZARINI, 2015, p. 394)

Entendemos que Saviani, assim como muitos outros intelectuais brasileiros, buscaram elaborar propostas para a educação e, por meio dela, buscar meios de superação do capital, considerando que a própria forma de organização social aponta para a necessidade dessa superação. No entanto, considerando que todas as dimensões sociais, como a educação, são constitutivas em sua forma específica, determinadas pela sociedade moderna, torna-se impossível que a educação formal contribua com o processo revolucionário, sob as insígnias do trabalho como princípio educativo. Todo o sistema educativo é operacionalizado pelo Estado, organizado através de seus ideólogos e instrumentos, que formulam políticas educacionais gerais e uma série de elementos que delimitam a estrutura geral e a finalidade da educação.

#### **2.4 A crítica da forma burguesa de produção do conhecimento sob a perspectiva da classe trabalhadora**

A produção e a reprodução social são determinadas pela base social produtiva e pelas relações sociais que dela se desdobram. Esse processo é contraditório e marcado pela luta de classes que tem seu fundamento primeiro no plano econômico, entretanto, não fica restrito ao plano objetivo, no campo da produção das ideias também se identificam elementos que

remetem ao antagonismo social estrutural, a partir do qual as ideias revolucionárias se tornam fecundas.

Embora a produção de ideias que expressam os interesses da classe dominante seja hegemônica, o desenvolvimento das relações sociais possibilita, pela primeira vez na história<sup>17</sup>, a produção de concepções teóricas que se vinculam à perspectiva da classe trabalhadora. O fundamento que as caracteriza é a necessidade e possibilidade da transformação social radical e revolucionária (LARA, 2008).

De acordo com Marx e Engels (2014), a produção das ideias não é neutra, mas expressa condições concretas de existência de determinado contexto histórico. Entendendo que o conhecimento funciona como mediação para intervenção e reprodução social, na arena da luta de classes, a burguesia desenvolveu um padrão de conhecimento, anteriormente explanado, que a legitimou e contribuiu com seus interesses de classe dominante. Ocorreu que, o mesmo solo social que permitiu a elaboração burguesa do conhecimento, ofereceu possibilidades à classe trabalhadora<sup>18</sup> de elaborar uma concepção de mundo radicalmente nova, que coaduna com o objetivo revolucionário de abolição das classes sociais, da propriedade privada, do Estado e do trabalho abstrato e contribua com a emancipação humana.

Karl Marx (1818–1883) e Friedrich Engels (1820–1895) foram os principais teóricos que colocaram em cena a perspectiva e os interesses da classe trabalhadora. A produção teórica desses dirigentes políticos e militantes revolucionários firmou-se na luta revolucionária dos trabalhadores. Um importante aspecto que merece destaque é que não foram autores acadêmicos, e sim militantes que vivenciaram e participaram ativamente das lutas da classe trabalhadora no século XIX. Essa experiência foi fundamental para a

---

<sup>17</sup>Nas formas sociais anteriores, como no escravismo e feudalismo, esse fato não foi possível em decorrência do baixo desenvolvimento das forças produtivas e o parco nível de conhecimento da realidade social. Escravos e servos não tinham condições objetivas de formular uma proposta histórica para a humanidade em decorrência da posição social que ocupavam no processo produtivo e pelo fato de que o conhecimento social estava atrelado a explicações divinas.

<sup>18</sup>Em *O Capital*, Marx (2013) utiliza o conceito de trabalhadores ou classe trabalhadora para se referir ao conjunto dos indivíduos que vendem sua força de trabalho em troca de um salário. Lessa e Tonet (2012) afirmam a existência de dois grandes grupos de assalariados: trabalhadores produtivos e trabalhadores improdutivos de mais valia. No primeiro grupo, encontramos os trabalhadores proletários e os não proletários. Os indivíduos que compõem os proletários produzem mercadorias a partir do intercâmbio com a natureza, são os assalariados responsáveis pela produção e reprodução do capital. Os trabalhadores não proletários não produzem mercadorias, não produzem capital mas servem ao processo de sua valorização. Esse processo ocorre ao transformar em capital parte da riqueza produzida pelos proletários. Em decorrência da função social ocupada na produção de mercadorias, destacam que “o proletariado é a classe revolucionária por excelência” (LESSA; TONET, 2012).

elaboração de uma teoria social que destruiu os fundamentos de teorias que flertavam com a perspectiva burguesa (PAULO NETTO, 2009).

Como explanamos no item anterior, os pensadores da perspectiva burguesa não foram capazes de equacionar a relação entre sujeito e objeto na problemática da produção do conhecimento, ofereceram caminhos metodológicos limitados que não possibilitaram a compreensão efetiva do objeto. De acordo com Tonet (2013), algumas questões ficaram pendentes: como se articula o sujeito do conhecimento e a realidade objetiva? Qual o momento predominante? Pode haver inter-relação entre esses dois momentos? Essas questões foram fundamentais e permitiram Marx e Engels elaborarem sua teoria social a partir da perspectiva da classe trabalhadora.

Essa empreitada demandou uma vida de estudos e se destacou pela capacidade de Marx e Engels de suprassunção das elaborações teóricas anteriores. Os fundamentos da teoria marxista foram elaborados principalmente a partir da crítica à filosofia hegeliana, ao materialismo contemplativo e à Economia Política Clássica, representados teoricamente, respectivamente, por Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770–1831), Ludwing Feuerbach (1804–1872) e Adam Smith (1723–1790).

A produção teórica de Marx e Engels aparece na maioria das vezes como resposta crítica a posicionamentos de autores anteriores. Como exemplo, destacamos os *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, texto escrito no ano de 1844, em que Marx (2010b) se dedicou a elaborar uma: “[...] análise bem estruturada do modo de produção capitalista, ou mais, da forma capitalista da atividade de produção” (RANIERI, 2010, p. 14).

Nesse texto, elaborado a partir dos estudos de Marx sobre a Economia Política, o autor se dedica a tecer críticas aos pensadores burgueses à luz da análise concreta do modo de produção. A respeito da fundamentalidade dessa obra, como o passo inicial da crítica marxista, considera Paulo Netto (2015, p. 104):

Nos Manuscritos está o passo inicial do que constituirá a crítica da Economia Política que Marx empreende a partir de 1844 e que terá a sua perspectiva teórico-metodológica determinada ao fim de quase três lustros de pesquisa. [...] É como os manuscritos que Marx abre a grande inflexão que seu pensamento experimentará nos anos 1844-1846 – cobrindo, pois, a sua elaboração (com Engels a seu lado) até as Teses sobre Feuerbach e A ideologia alemã.

Marx (2013) reconheceu a contribuição da filosofia hegeliana herdada pelo pensamento histórico e filosófico da Alemanha, entretanto, apontou suas limitações ao

afirmar que sua dialética estava de cabeça para baixo, era necessário invertê-la. Hegel partia do método da economia política clássica, portanto, entendia o trabalho como a essência do homem, considerando apenas sua dimensão ontopositiva, o que não lhe permitia elucidar as relações sociais. Criticou seu caráter mistificador e idealista que considerava que a história da humanidade se desenvolve a partir da realização do espírito ao afirmar que: “Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro” (MARX, 2013, p. 93).

Nesse mesmo texto, Marx (2010b) reconhece a contribuição de Feuerbach à elaboração de sua crítica ao sistema hegeliano, contudo, não se isenta de apontar suas lacunas. Sua crítica principal centra-se na compreensão feuerbachiana de homem como um ser dado pela natureza, desprezando sua dimensão social e as condições sociais que determinam sua existência objetiva. Na compreensão de Marx (2010b), essa compreensão é limitada, pois não abarca as determinações e relações sociais que constituem e caracterizam o mundo humano.

Seus estudos ainda iniciais o permitiram demonstrar que o metabolismo sócio-histórico da sociedade burguesa pode ser devidamente compreendido considerando as relações de propriedade privada. Essa, por sua vez, é desvelada como uma forma de relação social histórica que se consubstancia com a exploração da força de trabalho. Nesse processo, o trabalho assalariado forja o processo de perda de si dos trabalhadores, e dos produtos de seu trabalho, engendrando uma relação em que o produto domina o produtor e subjuga a vida humana (MARX, 2010b).

Com essa discussão original e polêmica, Marx avança no debate contra a Economia Política Clássica, que identificava no trabalho a essência subjetiva da riqueza, entretanto, seu caráter burguês não permitia evidenciar as relações de exploração. Afirma Marx (2010b, p. 88) que: “A Economia Nacional parte do trabalho com [sendo] propriamente a alma da produção, e, apesar disso, nada concede ao trabalho e tudo à propriedade privada”. Tais avanços e elaborações iniciais de Marx acerca do trabalho foram pressupostos basilares para o desenvolvimento de sua teoria social, coroada com a escrita de *O Capital*. A compreensão da matriz das relações sociais de produção foi o ponto de partida para a teoria marxista da produção e reprodução da vida social.

Podemos observar como Marx se afasta paulatinamente do terreno de seus teóricos precedentes, tanto do idealismo hegeliano quanto do materialismo feuerbachiano que faziam coro com o ideário burguês. Marx juntamente com Engels caminhou em direção à construção de uma perspectiva teórica endereçada à crítica do capital e à instrumentalização dos trabalhadores para a revolução social. Em contraposição às elaborações filosóficas de cunho idealista, Marx e Engels (2009, p. 40–41) escrevem que:

Como os alemães, que não partem de qualquer pressuposto, temos de começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana, e portanto, também, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poderem “fazer história”. Mas da vida fazem parte sobretudo comer e beber, habitação, vestuário e ainda algumas outras coisas. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e a verdade é que esse é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, tal como há milhares de anos, tem de ser realizado dia a dia, hora a hora, para ao menos manter os homens vivos.

No decorrer do desenvolvimento de suas elaborações críticas entre 1845 e 1846 escrevem o texto intitulado *A Ideologia Alemã*, destinado a um acerto de contas impiedoso filosofia idealista alemã. A compreensão dos autores é oposta ao que se vigorava no meio filosófico: o mundo objetivo não resulta das ideias, a raiz das coisas deve ser buscada realidade material (MARX; ENGELS, 2009).

A partir da crítica presente nesses escritos acerca da compreensão idealista da sociedade alemã e europeia que Marx e Engels começam a delinear os fundamentos da concepção materialista de história que orientaram toda sua produção teórica posterior. Entenderam que é o trabalho, e não as ideias, o fundamento da vida social, a análise da realidade material possibilitou o desenvolvimento de uma teoria que respondeu aos interesses da classe trabalhadora e fundamenta a transformação social revolucionária (TONET, 2009).

A partir dessa compreensão radical, Marx e Engels (2007) evidenciaram que as ideias ou a boa vontade não são capazes de produzir condições objetivas necessárias à transformação histórica. Para isso, obviamente o indivíduo se vale do pensamento, entretanto, essa capacidade humana não está num plano metafísico, mas se origina da materialidade social. A crítica ao idealismo hegeliano é o que diferencia substancialmente Marx e Engels do método dos pensadores modernos. Sobre isso, escrevem Marx e Engels (2007, p. 94):



Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu a terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos.

Marx e Engels (2009) utilizaram as teses materialistas feuerbachianas para compreender a vida social, assim, tiveram condições objetivas e concretas de demonstrar que a raiz do homem é o próprio homem. Argumentaram que a análise do mundo material oferece possibilidades para entender o conjunto de relações que os seres humanos estabelecem entre si, no processo de transformação da natureza, para poderem primeiramente existir e depois fundar outras dimensões sociais.

Esses dois escritos os enfatizam como pensadores originais. Marx e Engels (2009) e Marx (2010b) respondem uma questão não elucidada pelos pensadores modernos, que se refere ao que é o ser social. Essa resposta, obviamente, não se apresenta sistematizada, afinal os autores nunca escreveram uma ontologia do ser social, mas pode ser encontrada nos dois textos acima referidos, em que os autores lançam os fundamentos sobre o que é o ser social, bem como em suas demais obras em que respondem as demandas fundamentais da classe trabalhadora.

O pressuposto que baliza nossas análises é que o trabalho é a categoria fundante do ser social, e que a partir dele surgem outras dimensões. Entendemos que é a partir dele que Marx respondeu às demandas da classe trabalhadora e evidenciou a realidade como produto dos elementos históricos e sociais. A determinação ontológica do trabalho permitiu a Marx e Engels compreenderem a realidade como totalidade social

Ao apreender essa essência do ser social, Marx conseguiu oferecer respostas às demandas teóricas e práticas da classe trabalhadora. A partir da análise materialista o autor compreendeu que a classe trabalhadora, que produz toda a riqueza, é impedida de acessá-la (MARX, 2013). As determinações concretas da classe trabalhadora colocam a necessidade de uma forma de universalidade, que tenha como horizonte, a possibilidade de acesso, por todos os indivíduos humanos, as produções material e espiritual.

Entendendo o contexto social de produção e os objetivos de Marx e Engels, consideramos fundamental destacar que a teoria revolucionária não tem como pretensão reformar ou humanizar uma ou outra dimensão da realidade, como a política ou a educação. Não se trata de humanizar o Estado, as relações sociais do capital, tampouco, aperfeiçoar as

formas políticas democráticas existentes ou lutar para eleger “representantes da classe trabalhadora” em cargos eletivos, como preconizam os discursos progressistas e de setores da atual esquerda. Nada disso é capaz de garantir o desenvolvimento social sem a exploração da força de trabalho, sem a expropriação da condição humana.

Marx (2010d) foi preciso e não deixou margens para segundas interpretações ao afirmar que é necessário lutar contra as causas, não somente contra os efeitos; é necessário investir na cura da doença ao invés de aplicar paliativos; é preciso revolucionar essa forma social e não a reformar. Marx (2010b) e Marx e Engels (2009) explicitam que a realidade demanda transformações na raiz do processo diuturno de desumanização que poderá ser efetivada com a práxis humana. Nesse processo, a teoria social marxista oferece subsídios para fundamentar a transformação do processo produtivo, abolir o trabalho assalariado e instaurar o trabalho associado.

No que se refere à relação entre objetividade e subjetividade, o método dialético materialista traz determinações que são inerentes ao seu processo de elaboração e compreensão do real. São elementos essenciais que, se abandonados, remetem à descaracterização e vulgarização da teoria.

As orientações do método marxiano permitem compreender a natureza da sociedade capitalista e a crise estrutural que vivenciamos, que se origina na esfera da economia e rasteja para as demais dimensões sociais. Ademais, permitem que os trabalhadores orientem suas lutas no sentido de intervir para transformar a sociedade no sentido radical. Grosso modo, podemos sumarizar essas contribuições, como a função social da teoria revolucionária. A tarefa que nos cabe, a nós que assumimos a perspectiva da classe trabalhadora, é dominar, se apropriar dessa teoria com seriedade, para desvencilharmos do canto da sereia do reformismo e contribuir com a orientação da luta dos trabalhadores em direção a sociedade comunista.

### **3 O GT TRABALHO E EDUCAÇÃO: PROPOSTA DE ESTUDOS DOS PROJETOS EDUCATIVOS A PARTIR DA MATERIALIDADE DO CAPITAL**

Neste capítulo, buscamos situar e compreender o processo de criação da ANPEd e seu papel na produção e veiculação do conhecimento científico em Educação. Também buscamos entender a constituição histórica do GT Trabalho e Educação da ANPEd Sul destacando sua contribuição na consolidação desta temática na pesquisa educacional brasileira.

#### **3.1 A ANPEd como espaço de debates, produção e divulgação do conhecimento na área da educação**

A criação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, coincide com o processo de estruturação dos programas de Pós-Graduação do Brasil. Os cursos de Pós-Graduação em Educação no Brasil tiveram início no ano de 1965, contexto histórico específico da tormenta político-econômica da ditadura militar-empresarial. Se inserem no contexto do Parecer 977/1965<sup>19</sup> do Conselho Federal de Educação, documento responsável pela conceituação da pós-graduação brasileira e da instituição do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (SAVIANI, 2000a).

A redação do referido parecer ficou a cargo de Newton Sucupira, e foi aprovado em 3 de dezembro de 1965. O conteúdo do documento trazia a definição, finalidade, níveis e modalidades da pós-graduação brasileira (RODRIGUES; REIS, 2011). Fortemente inspirada na experiência educacional da pós-graduação estadunidense, o modelo adotado no Brasil seguiu a estrutura organizacional com dois níveis hierárquicos: mestrado e doutorado, no qual o primeiro é requisito para cursar o segundo (SAVIANI, 2000a).

De acordo com o parecer em questão, os objetivos fundamentais da instauração dos sistemas de cursos de pós-graduação, são: a formação de corpo docente qualificado e apto a atuar na expansão quantitativa e qualitativa do ensino superior; formação de pesquisadores para o desenvolvimento da pesquisa científica; e, formação dos quadros técnico-administrativos necessários ao desenvolvimento nacional em todos os seus setores (ALMEIDA JUNIOR *et al.*, 2005).

---

<sup>19</sup>O Parecer 977/1965 tinha o objetivo de implantar e desenvolver o regime de Pós-Graduação no Brasil. Além do relator, o parecer foi assinado por personalidades significativas, conhecedoras da educação nacional: Clóvis Salgado, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Durmeval Trigueiro Mendes, Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Valnir Chagas e Rubens Maciel. O documento foi homologado por Flávio Suplicy de Lacerda, então Ministro da Educação (1964-1966) publicado no Diário Oficial da União em 20/01/1966.

A década de 1970 assistiu a um crescimento avultoso dos cursos de pós-graduação em Educação no Brasil, o que fomentou a criação da ANPEd, em 16 de março de 1978, sua natureza era de entidade sem fins lucrativos, com o objetivo de veiculação da produção intelectual na área da Educação. Seu processo de instituição se deu por intermédio do Governo Federal e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, [c201-?b]).

É composta de programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes que os integram e demais pesquisadores que centram seus esforços na investigação das problemáticas da área educacional. Enquanto associação se pauta nos princípios da democracia, liberdade e justiça social, possui atuação conjunta no desenvolvimento da pesquisa científica, da educação e da cultura, ainda se posiciona nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação brasileira (A UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, [c201-?b]).

De acordo com Saviani (1986) a proposta inicial da CAPES era que a ANPEd se constituísse enquanto uma associação com caráter predominantemente institucional, entretanto, nas discussões que precederam sua criação, os indivíduos envolvidos questionaram esse caráter institucional que vinha sendo aventado e afirmaram a necessidade de uma associação autônoma em relação ao Estado. Nesse sentido: “[...] os primeiros passos da entidade se deram, já na direção da autonomia, ao preservar suas posições e um espaço de eventual conflito com o Estado” (SAVIANI, 1986, p. 45).

A busca pela autonomia nos posicionamentos político-ideológico frente à atuação do Estado e da CAPES, levou aos indivíduos que compunham a assembleia geral a rejeitar o projeto proposto pela CAPES de avaliação dos programas de pós-graduação em educação, que seria desenvolvido mediante estabelecimento de convênio com a ANPEd (SAVIANI, 1986).

Na contramão dos interesses do Estado brasileiro e da CAPES, desde sua origem, a ANPEd, buscou congregar dois tipos de sócios: os institucionais, ou seja, os programas de pós-graduação; e os sócios individuais, ou seja, indivíduos pesquisadores da área da educação. Essa decisão se deu em virtude da preocupação com a constituição da identidade da associação enquanto instituição da sociedade civil, ou seja: “[...] preservar seu caráter de instituição da sociedade civil, representativa das preocupações que sensibilizavam mais diretamente os envolvidos com a questão educacional no país” (SAVIANI, 1986, p. 45).

Essa opção de se colocar como uma instituição que integra programas de pós-graduação (pessoas jurídicas) e membros individuais (pessoas físicas) foi decisiva na trajetória e crescimento da ANPEd. Proporcionou uma posição instituinte, sendo reconhecida como representante da sociedade civil e defensora das necessidades e interesses de docentes, discentes e pesquisadores, como também promoveu maior proximidade entre os cursos de educação

Esta opção fez com que a ANPEd não se configurasse como institucionalizada - ou seja, representante dos cursos de pós-graduação frente à CAPES e responsável pelo sistema auto-regulador (sic) na política de pós-graduação em educação montado por aquela -, em favor de uma função instituinte: representante da sociedade civil, ecoando mais as necessidades e interesses dos corpos docentes, discente e de pesquisadores. Este fato lhe permitiria colaborar com o Estado, mas a deixaria livre para exercer uma articulação política mais eficiente e uma representatividade mais crítica e, no horizonte, ter uma atuação autônoma. (MACIEL; FÁVERO, 1986, p. 63).

Essa dupla identidade da ANPEd representou duas concepções, que em certo momento começaram a soar como divergentes. Isso se manifestou à medida que a ANPEd começou exercer sua função de incentivo ao desenvolvimento da pesquisa e da educação, e a funcionar como associação responsável pela formulação da política educacional. A dupla identidade que demarcava diferentes concepções criou momentos de conflito entre os pesquisadores e seus interesses, pois havia aqueles que assumiram posições de denúncias às orientações governamentais para a educação brasileira, e aqueles que entendiam que seus estudos e pesquisas deveriam se colocar a serviço das melhorias das políticas estatais para a educação brasileira (RODRIGUES; REIS, 2011).

Os indivíduos que compunham o primeiro grupo defendiam que a atuação e a produção científica da ANPEd deveria exercer uma posição autônoma em relação ao Estado. O segundo grupo advogava pela colaboração política e acadêmica, pretensamente “crítica” da ANPEd para com os órgãos governamentais. Maciel e Fávero (1986) destacam que o objetivo específico de atuação da ANPEd é contribuir com a melhoria da qualidade de ensino e da pesquisa, em função de uma sociedade democrática, sendo assim, em articulação com outras associações e entidades da sociedade civil, é da competência da ANPEd representar e defender os interesses de seus sócios frente ao Estado. Rodrigues e Reis (2011) acreditam que esse aspecto dual e estrutural à criação da ANPEd pode ser um elemento de compreensão da atual crise que se processa no marxismo no campo teórico do Trabalho e Educação.

É nesse contexto movido por contradições, que se inicia e desenvolvem os estudos brasileiros da área da educação pautados no pensamento marxista. Na década de 1980 as

discussões educacionais desenvolvidas se embasam em propostas que se pretendem contra-hegemônicas e progressistas, como a pedagogia crítico-social dos conteúdos (RODRIGUES; REIS, 2011). Essas proposições se balizaram pela categoria do trabalho como princípio educativo e foram incorporadas por movimentos sociais por se apresentarem caráter de educação emancipadora (TUMOLO, 2003).

Em âmbito regional, nacional e internacional a ANPEd se colocou como espaço privilegiado da produção científica, debate e veiculação do conhecimento científico em educação. Atualmente é composta de 23 Grupos de Trabalho e: “[...] constituiu-se assim, em um espaço vivo e dinâmico de debates e de socialização das pesquisas do campo educacional brasileiro, em permanente interlocução com a produção internacional da área” (TREIN; CIAVATTA, 2003, p. 143). Sua atuação e exercício das atividades tem o foco principal em contribuir e estimular com o desenvolvimento da pesquisa educacional e promover a participação ativa da comunidade acadêmica e científica na discussão e desenvolvimento da política educacional do país, especialmente no referente à pós-graduação.

Até o ano de 2013, a reunião nacional da ANPEd ocorria anualmente, posteriormente, os encontros nacionais começaram a ocorrer com periodicidade bianual, nos anos ímpares, intercalando com as reuniões regionais, demarcadas para serem realizadas nos anos pares. É nesse contexto que emerge a ANPEd Sul, contexto de produção dos artigos, corpus de análise de investigação deste trabalho.

A primeira edição da ANPEd Sul ocorreu em julho do ano de 1998 na Universidade Federal de Santa Catarina, na cidade de Florianópolis e foi denominada *I Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Participaram pesquisadores de 17 Programas de Pós-Graduação em Educação, as pesquisas e discussões inscritas foram organizadas e apresentadas em 15 eixos temáticos, e contabilizou-se o total de 307 trabalhos (UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, [c201-?a]).

Desde então ocorreu um aumento significativo quanto à participação dos programas de pós-graduação e ao número de inscritos. O envolvimento desses programas na organização e realização da ANPEd Sul ocorre por meio do trabalho do Fórum Sul de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação. Trata-se de uma instância regionalizada do Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação, vinculado à ANPEd (CALAZANS, 1995). Essa instância tem como objetivo organizar e coordenar ações conjuntas que contribuam com o desenvolvimento da pesquisa

e da pós-graduação em educação na região sul brasileira. O contexto de sua criação é o auge dos anos 1990, entretanto, é somente após 1996 que se estrutura e passa a desenvolver Seminários de Pesquisa em Educação (UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, [c201-?a]).

### **3.2 O GT Trabalho e Educação da ANPEd**

Nesse item tratamos da constituição histórica do GT Trabalho e Educação na ANPEd e sua consolidação como espaço de referência nacional de produção do conhecimento na área do Trabalho e Educação a partir da teoria marxista. Buscamos destacar os principais autores brasileiros que participaram desse processo e exerceram grande destaque na constituição da identidade e na delimitação da problemática de investigação desse espaço de estudos e discussões.

#### ***3.2.1 Constituição e identidade do GT Trabalho e Educação***

O Grupo de Trabalho Trabalho e Educação, doravante GT Trabalho e Educação – GTTE é um espaço de debates em torno das relações que se estabelece entre a temática Trabalho e Educação. Sua criação data do ano de 1981, juntamente com demais grupos de trabalho, na 4ª Reunião Anual da ANPEd, em um contexto específico em que começava a se delinear os fundamentos que consolidariam o campo teórico de pesquisa em Trabalho e Educação – TE no Brasil (TREIN; CIAVATTA, 2003). O GTTE é fruto de um processo de discussão acerca da temática entre trabalho e educação que se iniciou no Brasil nos idos de 1960, com a contribuição de estudiosos preocupados em elaborar uma alternativa democrática para a educação, face ao contexto ditatorial posto em marcha (HANDFAS, 2006).

Necessidades históricas e concretas da problemáticas sociais colocaram a exigência de pressupostos norteadores da reflexão teórica que embasariam os estudos foram o principal motivo que fomentou a constituição deste GT (HANDFAS, 2008). Neste contexto histórico vinham sendo implementadas políticas educacionais, orientadas pela teoria do capital humano que aprofundavam a dualidade da educação brasileira com a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, A crítica a teoria do capital humano<sup>20</sup> foi um dos

---

<sup>20</sup>A teoria do capital humano ganhou força no Brasil na década de 1960 em decorrência da subordinação da burguesia nacional aos interesses do capital internacional e se pautou principalmente na ideologia burguesa que enfatiza o esforço individual como meio de ascensão social, pulverizando assim a luta de classes. A concepção de educação da teoria do capital humano está atrelada a uma perspectiva de conservação da sociedade. De acordo com essa vertente, a educação é considerada um fator chave no desenvolvimento

elementos que contribuíram com a elaboração de uma nova abordagem teórica pautada no marxismo para a problemática entre trabalho e educação (KUENZER, 1987).

Até aquele momento, a pesquisa educacional brasileira, no que se refere a relação entre trabalho e educação, carregava traços da teoria do capital humano. Isso ocorreu porque, em decorrência da quase inexistência de cursos de pós-graduação no Brasil, a maior parte dos pesquisadores brasileiros concluiu essa etapa formativa nos Estados Unidos. As pesquisas desses autores, de maneira geral, tinham base metodológica empírica e partia da teoria do capital humano para analisar a relação entre trabalho e educação geralmente atrelada ao desenvolvimento econômico-social (HANDFAS, 2006).

Inicialmente foi denominado Grupo de Trabalho “Educação e Trabalho”. Em seu processo de constituição, merecem destaque as participações de intelectuais do pensamento educacional como Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer e Lucília Machado, cujas teses defendidas são muito conhecidas no pensamento pedagógico brasileiro e consideradas como fundamentais para a construção do campo teórico do TE (RODRIGUES; REIS, 2011).

O GTTE ocupa uma posição de destaque na produção do conhecimento em educação, tendo a teoria marxista como pressuposto teórico dominante, não único. Embora esse espaço não reúna a totalidade dos pesquisadores que se pautam nesse cabedal teórico, é considerado um espaço de referência na promoção de debates, a partir do materialismo histórico<sup>21</sup>, como ferramenta de compreensão e transformação da realidade da educação brasileira (RODRIGUES; REIS, 2021).

É caracterizado por um grupo de pesquisadores que objetivam contribuir com as discussões e elaborar produções teóricas sobre diversas temáticas que evoluem o campo do

---

econômico e social, o fator humano é um elemento fundamental no aumento da produtividade, o que demonstra sua característica de corte de classe.

<sup>21</sup>Acerca do referencial teórico que predomina no GTTE, como será perceptível ao longo do texto, encontramos autores que utilizam materialismo histórico, outros materialismo histórico-dialético, e ainda materialismo histórico e dialético. Em concordância com as análises de Menezes (no prelo) preferimos e utilizamos o termo método dialético porque essa é a denominação dada por Marx no Posfácio à segunda edição de *O Capital*, escrito em 1873. Entendemos que o método de Marx se difere radicalmente daquele presente nos pensadores da modernidade, que partiam de passos pré-concebidos de forma exógena ao objeto, o que em linhas gerais, o que chamamos de pensamento idealista, objeto de críticas de Marx, como podemos observar: “Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. [...] A investigação tem de se apropriar da matéria 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 real” (MARX, 2017, p. 90). As nomenclaturas citadas anteriormente estão para além de Marx, com isso não queremos enfatizar a nomenclatura mais ou menos adequada, a denominação utilizada pouco importa se estiver em conformidade com o conteúdo de método apresentado por Marx. O problema é que na maioria das vezes ocorre a reprodução de um conjunto de ideias acerca do método colocada por uma tradição de marxismo dominante, que nem sempre é fiel ao pensamento marxiano.



TE, dentre as quais, se destacam: “[...] formação profissional, formação sindical, reestruturação produtiva, organização e gestão do trabalho, trabalho e escolaridade, subjetividade e trabalho etc.” (TREIN; CIAVATTA, 2003, p. 18).

O GTTE congrega pesquisadores juniores e seniores de diversas instituições do Brasil, que trazem à baila as discussões de suas pesquisas desenvolvidas, em sua maioria, como dissertações de mestrado ou teses de doutorado, bem como em outros projetos desenvolvidos. Não há homogeneização das ideias e procedimentos abordados nos trabalhos selecionados e aprovados para publicação nos anais da ANPED, isso ocorre em decorrência do grande número de pesquisadores alocados em diversas regiões do Brasil em diferentes contextos (TREIN; CIAVATTA, 2003).

Em 1990, foi criado pelo GTTE o Comitê Científico que ficou incumbido do processo de seleção e aprovação dos textos. O processo obedece a critérios de: “[...] relevância e pertinência do trabalho para a discussão em sua área de pesquisa [...] coerência e consistência argumentativa na formulação do problema, no desenvolvimento do trabalho [...] interlocução com a produção” (ANPED, 2002, p. 8).

As necessidades concretas que influíram na constituição do GTTE, o levaram a assumir duas preocupações centrais à explicitação do referencial teórico marxista e a constituição de sua identidade: compreender o mundo do trabalho como processo educativo e identificar os espaços de contradição que engendram a construção de uma nova pedagogia a partir dos interesses da classe trabalhadora (TREIN; CIAVATTA, 2003).

É importante destacar que a produção teórica do GTTE não é norteadada por um referencial teórico-metodológico exclusivo, como afirmado anteriormente, a teoria marxista predomina, entretanto não é a única. O grupo se constituiu como um espaço que preserva a pluralidade das discussões, tem sua base teórica no materialismo dialético, por entender que uma análise adequada das problemáticas abordadas perpassa a compreensão da realidade e da história como produção exclusivamente humana (TREIN; CIAVATTA, 2003). A esse respeito, advertiu Kuenzer (1987, p. 93) ao afirmar que:

[...] a única alternativa que se coloca como válida para superar um tratamento apenas ideológico das questões é compreendê-las em sua situação histórica concreta; neste sentido, a constituição de um corpo teórico para o exame da relação trabalho e educação implica a reconstrução histórica como aspecto fundamental dessa reflexão.

A assunção da base teórica materialista de cunho marxista demarca o compromisso político do GTTE com a transformação das estruturas sociais capitalistas, responsáveis pelas várias formas de barbárie humana e social. Entretanto, no interior das discussões desenvolvidas há tanto aquelas que se caracterizam pelo diálogo como aquelas que confrontam e questionam autores do campo marxista, o desenvolvimento de seus estudos ocorre a partir de temas considerados emergentes e característicos das transformações do último século. A esse respeito, consideram Trein e Ciavatta (2003, p. 158):

Essa base teórica no materialismo histórico traz consigo outro traço distintivo do GT: a visão política pautada pelo compromisso com a transformação das formas de exploração e amesquinamento do ser humano, geradas pela produção e pela sociabilidade do capital. Tem prevalecido, contudo, o diálogo e o confronto com autores que questionam o marxismo ou que trazem contribuições analíticas pautadas por temas emergentes no contexto das transformações do último século, tais como a sociedade de consumo, a comunicação, a subjetividade, a presença da imagem o ideário pós-moderno.

Segundo Ciavatta (2015) há dois marcos fundamentais que se destacam na trajetória histórica que confluíu com a natureza do GTTE no desenrolar da década de 1980. O primeiro é o curso de Doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, no qual o professor Demerval Saviani desenvolveu um papel fundamental na consolidação do programa e na orientação de pesquisas.

O docente se destacou por formar um grupo de pesquisadores da área da educação que contribuíram sobremaneira com os delineamentos do percurso teórico-metodológico no campo do TE no Brasil, a partir do referencial teórico marxista, dentre eles, citamos: Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, Lucília Machado, Paolo Nosella, Celso Ferretti, Miguel Arroyo e Iracy Picanço (CIAVATTA, 2015). Como vemos, todos são pesquisadores tidos como referencial na área da educação, sobretudo, nos cursos de Pedagogia.

Rodrigues e Rodrigues (2011) destacam que esse grupo de pesquisadores acima citado tiveram um grande peso no desenvolvimento do pensamento educacional sob a ótica marxista. Exerceram e ainda exercem um papel determinante no GT Trabalho e Educação da ANPEd. Acácia Kuenzer e Gaudêncio Frigotto tiveram Demerval Saviani como orientador de suas teses de doutorado, Lucília Machado, por sua, não foi orientada diretamente por ele, mas por Carlos Jamil Cury, que havia sido orientado por Saviani.

O segundo marco situa-se no contexto histórico que findou a ditadura civil-militar e inaugurou o período de redemocratização da política brasileira, nesse momento ocorreu uma

inversão dos termos que compunham o nome do GT, inicialmente se denominava “Educação e Trabalho”, o qual foi alterado para GT “Trabalho e Educação”. O materialismo histórico também foi adotado como perspectiva teórica orientadora das pesquisas (CIAVATTA, 2015).

Essa mudança de nome ocorreu no ano de 1986, em um encontro de pesquisadores da área de Educação e Trabalho, organizado por Acácia Kuenzer. Na época, a professora que ocupava o cargo de Coordenação de Educação e Trabalho no CNPq, ficou incumbida de coordenar um grupo de trabalho responsável por elaborar um programa que contemplasse as necessidades de pesquisa para a área. O documento elaborado trouxe em seu *corpus* a síntese do consenso sobre a compreensão de que a categoria trabalho ocupa uma posição de primazia e determinação em relação à educação. Reconheceram a concepção de trabalho como princípio educativo e publicizaram o caráter marxista do GT (CIAVATTA, 2015; RODRIGUES; REIS, 2011). Ademais, contribuíram com a delimitação das temáticas de investigação.

A assunção do posicionamento teórico e a mudança operacionalizada no nome do GT contribuiu com a consolidação das ideias centrais que caracterizam o grupo em sua perspectiva analítica marxista, sobretudo gramsciana (TREIN; CIAVATTA, 2003). A alteração no nome do GT foi justificada pelo fato que se referia a: “[...] mais do que uma mudança semântica, uma concepção teórica fundamentada em uma opção política” (KUENZER, 1987, p. 93). Ainda acerca da mudança de nome, Trein e Ciavatta (2003, p. 144) que:

Inicialmente o GT denominou-se Educação e Trabalho, mas a concepção de trabalho enquanto práxis humana, material e não-material, que constitui o trabalho como princípio educativo – e que, portanto, não se encerra na produção de mercadorias –, exige que a educação seja compreendida em suas múltiplas determinações, conforme o estágio do desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção (TREIN; CIAVATTA, 2003, p. 144).

Kuenzer (1991, p. 92) argumenta que essa inversão dos termos Educação e Trabalho demonstra o marco do posicionamento político que passou a nortear a concepção teórica de análise dos pesquisadores:

[...] a área estava padecendo de uma inversão ao tomar a educação como ponto de partida para a análise. Retomando-se os princípios fundamentais da crítica à economia política, concluiu-se que o que distingue esta área temática de outras no campo geral de educação é o fato de que nesta, a dimensão trabalho constituiu-se como categoria central da qual se parte

para a compreensão do fenômeno educativo e das articulações recíprocas entre estas duas dimensões – educação e trabalho. Reconhecer que o trabalho, na organização da sociedade é o princípio educativo primeiro, é fundamental para superar a concepção burguesa da relação entre educação e trabalho, na qual a escola deverá articular-se com o trabalho como estratégia de socialização e qualificação do trabalhador, tendo em vista as necessidades postas pelas relações capitalistas, com toda sua dinamicidade.

A inversão dos termos operacionalizada teve como intento principal demarcar uma posição política contrária às concepções da ideologia burguesa e criticar as concepções políticas da economia política burguesa alicerçadas na Teoria do Capital Humano, que propagava a educação como elemento de ascensão individual e alavanca ao desenvolvimento econômico e social do país (KUENZER, 1991). A partir de então, a categoria do trabalho como princípio educativo foi balizadora para as análises que passaram a ser desenvolvidas. Essa concepção expressa que o processo de formação e educação do homem ocorre de maneira mediada pelas relações de trabalho, que por sua vez se modificam historicamente de acordo com a vigência de modos de produção específicos (HANDFAS, 2008).

Na concepção burguesa de análise, a não historicidade da sociedade burguesa forjava um ideal de homem dotado de faculdades imutáveis derivadas de sua própria natureza humana que buscavam legitimar e justificar a concorrência do mercado capitalista. O egoísmo humano é uma característica inata e o desejo de satisfação das necessidades individuais constituem o motor social. Os pesquisadores críticos a essa concepção argumentavam que essa perspectiva ocultava o caráter de produção e expropriação da riqueza e exploração do trabalho, entendiam que a realidade é determinada por relações sociais entre duas classes antagônicas e não a partir de ações individuais (HANDFAS, 2006).

Dessa forma, a delimitação da proposição teórica norteadora do GT partiu da categoria trabalho como fundamento analítico. Foi possível equacionar a contradição entre os estudos anteriores, de viés economicista, que a partir da concepção burguesa de trabalho buscavam naturalizar as relações sociais capitalistas e a concepção que compreende que o trabalho extrapola o elemento pedagógico para constituir-se na essência do homem. As consequências desse fato desdobram-se sobre o foco de análise da relação entre trabalho e educação, conforme mostra a autora:

Sob essa ótica, o foco de análise é deslocado da relação em que a educação assume o papel de preparação para o mercado de trabalho para uma dimensão em que o trabalho é o elemento que caracteriza a própria existência humana, ou seja, o homem se educa em contato com a natureza por meio da aquisição do conhecimento e da consciência no processo de produção de sua existência. (HANDFAS, 2008, p. 390).

Na área do TE no Brasil, existem autores que são entendidos como clássicos na discussão da educação a partir da teoria marxista. Recebem esse título em virtude da contribuição de sua produção que recebe expressão nacional e da influência de suas ideias nas pesquisas que resultam de Programas de Pós-Graduação (BERTOLDO, 2015). Dentre esses autores, destacamos três<sup>22</sup> que são representativos da área do GT Trabalho e Educação: Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer e Demerval Saviani.

Esses autores foram participantes efetivos do GT Trabalho e Educação, exerceram grande influência na consolidação da identidade desse espaço desde sua constituição em que suas produções teóricas se constituíram e ainda perduram como referência bibliográfica às pesquisas acadêmicas desenvolvidas no GT Trabalho e Educação.

Percebe-se que esse grupo de autores se mantém como clássicos da teoria marxista da educação, à medida que os três (Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer e Demerval Saviani) estão entre os cinco marxistas contemporâneos mais citados nos 23 artigos do GT Trabalho e Educação, delimitados em nossa análise. Saviani foi referenciado em 10 dos 23 artigos, correspondendo a um percentual de 43,4%; Frigotto foi encontrado nas referências de 8 artigos (34,7%); por fim Acácia Kuenzer foi referenciada em 6 artigos (26%), com 6 produções teóricas citadas, dentre as quais se destaca o livro *Pedagogia da Fábrica*, considerado, de acordo com Bomfim (2006), um dos mais influentes no interior do GT Trabalho e Educação.

Consideramos fundamental destacar que Saviani e Frigotto possuem a mesma quantidade de produções teóricas citadas que Karl Marx, que foi referenciado nos 23 artigos, por se constituir critério de delimitação dos artigos, com um total de 14 obras diferentes.

---

<sup>22</sup>Lucília Machado é outra figura que merece destaque na constituição histórica do GTTE, destaca-se pelo livro intitulado *Politecnia, Escola Unitária e Trabalho*. Entretanto, em nossa análise de dados ela foi citada somente em 1 dos 23 artigos com a referida produção.

## **4 COMO SE APRESENTAM AS PRINCIPAIS CATEGORIAS MARXIANAS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO GT TRABALHO E EDUCAÇÃO?**

Nosso objetivo geral foi analisar as formas de apropriação do marxismo pelo GT Trabalho e Educação da ANPEd Sul nos trabalhos publicados no período 2012 a 2020. Nossa hipótese é de que a discussão relativa à luta de classes e à revolução tenha substancialmente perdido espaço nos trabalhos acadêmicos do campo do Trabalho e Educação. As análises desenvolvidas indicam que houve um processo de abandono da tese 11 sobre Feuerbach: “Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; porém, o que importa é transformá-lo” (MARX; ENGELS, 2009, p. 126), ou seja, abandonou-se a perspectiva de transformação radical da sociedade. Nesta seção apresentamos o processo de investigação e análise dos dados que corroboram com nossa hipótese inicial.

### **4.1 Panorama geral e procedimentos metodológicos da pesquisa**

Para encontrarmos resposta satisfatória à problemática de pesquisa, delineamos o caminho metodológico em articulação com a proposta metodológica marxista. Para um adequado desenvolvimento da análise, primeiramente, de acordo com cada um dos objetivos específicos delimitamos o conjunto de dados que compôs o *corpus* de análise e os procedimentos de investigação.

Essa nossa opção metodológica se deu em virtude de que o real está inserido em uma trama de relações sociais complexas e desenvolvidas a partir de uma série de mediações, isso não permite que as determinações do objeto sejam apreendidas de maneira imediata, sob um olhar superficial do fenômeno, tal como delimitamos exaustivamente no primeiro capítulo deste texto. Em um primeiro momento, essa apreensão ocorre a partir de sua manifestação aparente, e evidencia uma dimensão rasa capaz de obliterar a compreensão das relações sociais e suas implicações no objeto (PAULO NETTO, 2011). A esfera da aparência não corresponde ao movimento do objeto em si, revela apenas um nível do real. A apreensão do objeto como totalidade exige a análise da concretude histórica.

Paulo Netto (2011) defende que Marx instaurou uma linha de investigação radicalmente nova que tem sua raiz no terreno social das relações sociais. Esse é o ponto de partida para a produção do conhecimento teórico na perspectiva marxiana. O autor afirma que: “[...] pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa” (PAULO NETTO, 2011, p. 21). A partir desse excerto o autor enfatiza que a teoria não é, senão, o movimento real do objeto transposto para o plano ideal do pesquisador, ou seja, é a reprodução teórica do objeto no plano da consciência humana.

Nesse processo de investigação e apropriação teórica do objeto, a validade científica da teoria não advém das representações que o indivíduo cria para si sobre o objeto, mas da fidelidade de reprodução ideal do objeto pelo pesquisador. Corroborando com essa compreensão, Paulo Netto (2011, p. 20) considera que: “[...] o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto [...] tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador”.

Paulo Netto (2011) destaca que a necessária distinção e explicitação entre a aparência e essência do objeto é tarefa determinante no processo de investigação. O autor chama a atenção para o fato de que, para além da aparência imediata, passível de ser apreendida pelos sentidos, é necessário desvelar e compreender a estrutura e dinâmica interna que compõem a essência do objeto. Para isso, o pesquisador deve elaborar e desenvolver procedimentos analíticos que ofereçam possibilidades concretas de desvelar os pormenores do objeto e perquirir suas conexões e relações sociais. A partir desse movimento da aparência em direção à essência do objeto, o pesquisador tem possibilidades de compreender o objeto em suas múltiplas determinações, realizar a síntese e reproduzi-lo no plano ideal como de fato se apresenta.

Em decorrência de a sociedade ser resultado da práxis humana e da atividade concreta dos homens situados em contextos históricos específicos, constata-se, a partir de Paulo Netto (2011) e Marx (2013), que a prioridade marxiana é a objetividade real. Esse pressuposto caracteriza a perspectiva materialista e a natureza ontológica do pensamento marxiano (CHASIN, 2021) em que a realidade não é um construto subjetivo, não é produto do mundo das ideias, de projeções individuais e desejos da consciência. Muito embora a apreensão do real requeira a participação ativa da subjetividade humana, a existência do objeto independe da consciência, portanto, a objetividade exerce prioridade sobre a subjetividade (PAULO NETTO, 2011; TONET, 2013). Nesse sentido, pode existir objeto sem sujeito, entretanto, a recíproca não é verdadeira: não pode existir sujeito sem objeto.

A realidade social é resultado exclusivo e integral da práxis humana (MARX; ENGELS, 2009). É uma síntese consubstanciada entre objetividade e subjetividade, como foi explanado anteriormente. No processo de produção social do conhecimento, o pesquisador é parte da totalidade em que está inserido, ou seja, ele se constitui como elemento da realidade e nela exerce papel ativo com a possibilidade de modificá-la ao passo que a apreende (PAULO NETTO, 2011).

Nosso intento foi desenvolver uma análise do emprego das seguintes categorias marxianas presentes nos artigos delimitados: trabalho; capital; mercadoria; mais-valia; classes sociais e comunismo. Delimitamos essas categorias por serem relativas à crítica do capitalismo e a transformação social à medida que subsidiam a discussão de uma forma nova de sociedade autenticamente humana: a sociedade comunista.

A análise dos artigos da ANPEd Sul foi realizada considerando as relações estabelecidas entre o mundo social e a intertextualidade, objetivando compreender os artigos e o uso das categorias situados em um contexto histórico-social de produção, decorrente das práticas sociais humanas. Nesse sentido, nossos esforços não se deteram à mera decodificação da estrutura dos textos.

Julgamos necessário compreender o contexto das condições de produção, os objetivos que permearam a escrita do texto e os papéis sociais dos autores. A síntese desse contexto foi exposta no capítulo anterior, que trata da ANPEd Sul como espaço social da disseminação de pesquisas no campo do Trabalho e Educação. Com isso, ensejamos estabelecer um movimento que abarque os determinantes do contexto histórico e social de produção dos textos como subsídio à interpretação e elaboração das teorias de nossa análise (SILVA, 2015; LANFERDINI, 2012).

Consideramos que essa análise nos remete à proposição de leitura imanente defendida por Paulo Netto (2011), que abarca desde as condições de produção até a estrutura interna dos textos. Compreender o contexto de produção dos textos é determinante para abarcá-los em sua totalidade. Acerca da metodologia adotada, consideramos, a partir de Silva (2015), que a investigação exegética das relações estruturais do texto toca os limites da exploração e interpretação meramente formal. A autora entende que os textos são escritos tendo em vista um interlocutor e um objeto de discussão localizado em um contexto histórico, sendo assim, a compreensão textual global não pode ocorrer desvinculada dessas condições.

#### ***4.1.1 Aspectos metodológicos: critérios utilizados para a seleção dos textos publicados no GT Trabalho e Educação, delimitação do objeto de pesquisa***

Nesta pesquisa analisamos estudos que se propõem utilizar categorias marxianas para o desenvolvimento de suas análises. O foco de nossa investigação foi analisar como o



conhecimento teórico do arcabouço marxiano tem sido apropriado no campo teórico do Trabalho e Educação no âmbito da ANPEd Sul. A investigação ocorreu a partir do levantamento dos artigos publicados nos anais on-line da ANPEd Sul, publicados no período de 2012 a 2020. Selecionamos o GT Trabalho e Educação da ANPEd por se tratar de um espaço de referência nesse campo teórico e que no ano de 2021 completou 40 anos de contribuição nos debates, produção e difusão do conhecimento na área Trabalho e Educação. Delimitamos a região Sul por se tratar de nossa localidade, mas também por oferecer um *corpus* representativo da área em nível nacional, servindo como subsídio para um estudo como o que pretendemos desenvolver neste estudo.

As reuniões regionais da ANPEd ocorrem bianualmente, dessa forma, delimitamos os artigos publicados nas edições de 2012, 2014, 2016, 2018 e 2020 da região Sul, pois somente a partir de 2012 os trabalhos começaram a ser publicados e disponibilizados em anais on-line, o que tornou mais viável o acesso, levantamento e seleção dos textos. A partir do recorte temporal adotado, encontramos, inicialmente, um total de 117 artigos publicados.

Como o objetivo da pesquisa foi analisar a apropriação do marxismo pelo GT Trabalho e Educação da ANPEd Sul, na etapa de seleção dos artigos que compuseram o substrato de análise do objeto de pesquisa, o primeiro critério utilizado foi filtrar os textos que continham nas referências uma ou mais produções de Karl Marx. Obtivemos um número de 40 artigos em relação ao total inicial.

Na sequência, realizamos leitura dos textos com o objetivo de identificar as categorias marxianas que apareciam explicitamente e que citavam Marx e/ou Marx e Engels para fundamentá-las. Excluimos 7 trabalhos que não seguiam essa prerrogativa de delimitação, nos restando um total de 33 trabalhos.

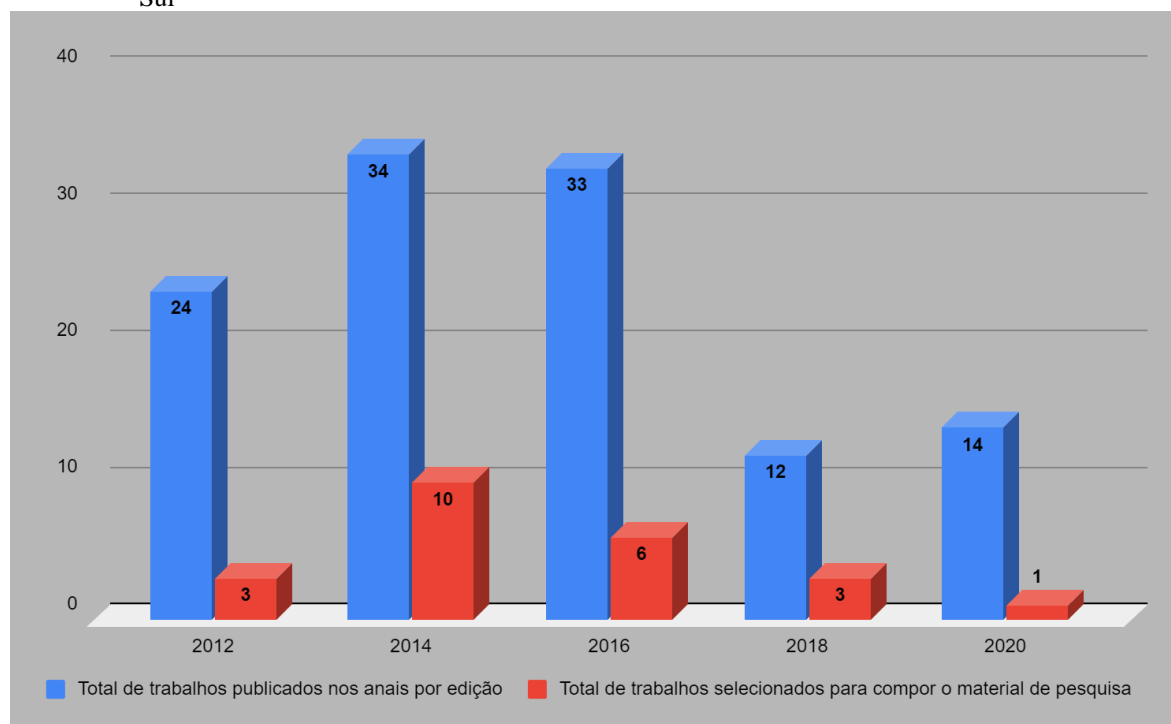
Após o levantamento, observamos que encontramos muitas categorias diferentes que apresentaram um baixo número de recorrência nos artigos de modo geral, com exceção da categoria trabalho<sup>23</sup>, que foi identificada em 17 dos 33 artigos. A baixa recorrência ou supressão de categorias centrais na obra marxiana, sobretudo no que se refere à quase não menção das categorias da luta de classes e da revolução, conforme apresentada na problemática da pesquisa, nos levou a realizarmos um novo recorte de delimitação.

---

<sup>23</sup>Nos artigos, o termo trabalho apareceria seguido de complementos, como, por exemplo, trabalho concreto, abstrato etc.

Selecionamos para análise nesta pesquisa somente os artigos que continham uma ou mais das seguintes categorias: trabalho; capital; mercadoria; mais-valia; classes sociais e comunismo. Compreendemos que tais categorias são fundamentais para discutir uma relação de totalidade dialética no compêndio marxiano consoante estudos de Lessa e Tonet (2012) e Lessa, Tonet e Paniago (2021). Finalizamos a delimitação com um total de 23 artigos selecionados para compor o material de pesquisa, ou seja, 19,6% dos textos em relação à primeira delimitação, conforme mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Relação de trabalhos publicados e trabalhos selecionados para a pesquisa por edição da ANPEd Sul



Fonte: elaborado pela autora

A partir dessa seleção, realizamos o registro e a planificação dos 23 artigos, atribuindo um código específico a cada texto, conforme mostra o Quadro 1 abaixo. Registramos: título, resumo, palavras-chave, temática, ano de publicação, autores marxistas e obras de Marx e Engels utilizadas.

Quadro 1 – Relação dos códigos atribuídos aos artigos<sup>24</sup>

<b>Código</b>	<b>Artigo</b>
A1	Martins (2012): Programa de aprendizagem "cultivo da macieira - jovem aprendiz cotista" e a reprodução da classe trabalhadora da maçã em Fraiburgo SC
A2	Klein e Cavazotti (2012): Incompatibilidades entre jornada de trabalho e jornada de aprendizagem: nó górdio da EJA
A3	Zen (2012): A avaliação da Educação Básica e dos Programas de Pós Graduação em Educação: interfaces de um mesmo projeto societário
A4	Bonamigo (2014): Limites e possibilidades históricas à educação omnilateral
A5	Freitas e Freitas (2014): Sobre a identidade profissional dos docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Forma Integrada
A6	Waldow (2014): As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do pronatec: reflexões iniciais
A7	Siqueira (2014): O trabalho e seus significados para os professores estaduais de Porto Alegre
A8	Baczinski (2014): A teoria de Vassili Sukhomlinski: contribuição à uma pedagogia da emancipação humana
A9	Turnes e Lara (2014): Pesquisa e Pós-graduação: a categoria tempo e a mediação das TIC entre doutorandos
A10	Santos (2014): Contribuições do referencial teórico-metodológico da pedagogia socialista para pedagogia do movimento sem terra
A11	Silva (2014): Implicações da categoria cultura na legitimação da cultura corporal como objeto de conhecimento da educação física
A12	Deitos e Sobzinski (2014): Reestruturação produtiva e as mudanças no trabalho e na educação
A13	Kehler (2014): Trabalho e Educação nas "credenciais" da escolarização: emergência(s) dos profissionais, ainda estudantes
A14	Castro, Bernart e Baptista (2016): Educação e Trabalho - algumas reflexões sobre a imigração haitiana no Brasil
A15	Vendramini (2016): O trabalho e a escola para jovens migrantes
A16	Markowicz (2016): Trabalho e Educação escolar na perspectiva de emancipação humana
A17	Ferreira e Raitz (2016): Um estudo sobre a trajetória acadêmica e laboral de egressos do IFC-Camboriú-SC: Expectativas profissionais e motivação para a continuidade ou não dos estudos na área da Agropecuária
A18	Fujita (2016): Trabalho, Educação e Formação Docente na sociedade capitalista
A19	Gagno (2016): Cultura Docente: Trabalho e Alienação
A20	Shiroma (2020): Estudos sobre a Indústria Criativa: revelações do trabalho concreto na produção de intangíveis

<sup>24</sup>Há uma versão mais completa e detalhada desse quadro dos artigos no apêndice B.

<b>Código</b>	<b>Artigo</b>
A21	Fonseca (2020): Notas do campo da pesquisa "observatório do trabalho e dos direitos sociais do sujeito infantojuvenil"
A22	Oliveira e Guimarães (2020): Trabalho e Educação no Ensino Superior: olhares e perspectivas de alunos de formação profissional acerca das transformações sociais
A23	Vendramini (2020): Migração e Educação: referências para a pesquisa

Fonte: dados da pesquisa elaborados e organizados pela autora

#### **4.1.2 Procedimentos metodológicos: descrição do processo de tabulação e de análise dos dados**

O processo de investigação desenvolveu-se a partir da organização dos objetivos específicos, a seleção do conjunto de dados e o delineamento dos procedimentos de análise. O Quadro 2 expõe a síntese metodológica que norteou a pesquisa:

Quadro 2 – Quadro metodológico da pesquisa

<b>Objetivo geral</b>		
Analisar as formas de apropriação do marxismo pelo GT Trabalho e Educação da ANPEd Sul nos trabalhos publicados no período 2012 a 2020		
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Conjunto de dados</b>	<b>Procedimentos metodológicos</b>
Identificar nos trabalhos acadêmicos publicados no GT Trabalho e Educação da ANPEd Sul as principais obras e conceitos marxianos	Artigos delimitados no período de 2012 a 2020	Levantamento bibliográfico; Identificação das categorias utilizadas, temas discutidos e autores/obras referenciadas
Analisar os conceitos presentes e seu significado nos termos da teoria marxiana	Dados obtidos no objetivo 1; Obras de Marx e/ou Marx e Engels	Análise das categorias dos artigos delimitados em relação às obras de Marx e Engels
Discutir as principais genealogias no campo do marxismo e educação a partir do recorte adotado	Dados das análises dos objetivos anteriores	Convergência dos dados obtidos na identificação das categorias, temas, obras e autores com as obras de Marx e Engels

Fonte: elaborado pela autora

Nosso intuito foi realizar os seguintes procedimentos de análise dos textos que compõem nosso material de investigação, a saber, os 23 artigos delimitados da ANPEd Sul:

- i) análise do contexto sócio-histórico amplo de produção;
- ii) identificação das categorias delimitadas e temas de discussão presentes nos textos;
- iii) análise das categorias marxianas identificadas em parâmetro com a forma como se apresentam nas obras de Marx e Engels.

Esse caminho metodológico é essencial para a apreensão dos textos e análise das categorias a partir de uma relação perpassada pela historicidade e permeada de elementos ideológicos e políticos, portanto, isenta de neutralidade.

Especificamente, no que concerne ao primeiro objetivo específico, para identificarmos nos trabalhos acadêmicos publicados no GT Trabalho e Educação da ANPEd Sul as obras e conceitos marxianos, selecionamos 23 artigos publicados no período de 2012 a 2020. Realizamos levantamento da bibliografia marxista utilizada em cada um dos artigos, para tanto, registramos em planilha as produções teóricas de Marx e de autores marxistas clássicos e marxistas contemporâneos. Na sequência, realizamos a leitura dos 23 artigos e destacamos os trechos dos textos que empregavam as seis categorias delimitadas e referenciadas nos textos a partir de Marx. Identificamos os demais temas discutidos, autores marxistas e obras referenciadas

No que tange ao segundo objetivo específico, para analisarmos os conceitos marxianos presentes nos textos e seu significado nos termos da teoria marxiana delimitamos como *corpus* de análise os dados obtidos a partir da investigação do objetivo 1 e as obras de Marx e/ou Marx e Engels. Nesse objetivo, as obras de Marx compõem o conjunto de dados porque serviram de parâmetro de análise das categorias nos artigos. Como procedimento metodológico realizamos a análise das categorias delimitadas empregadas nos artigos delimitados em relação às obras de Marx e Engels. Nessa análise buscamos investigar como essas categorias foram empregadas nos artigos e se existe fidelidade para com a produção marxiana.

No terceiro objetivo buscamos discutir as principais genealogias no campo do marxismo e educação a partir do recorte adotado. Para tanto, utilizamos os dados obtidos das análises dos objetivos 1 e 2: a identificação da utilização das categorias marxianas delimitadas, levantamento dos autores marxistas clássicos e marxistas brasileiros e suas respectivas produções utilizadas, bem como leituras realizadas para o desenvolvimento desta pesquisa.

Identificamos nos artigos quais autores e obras estavam relacionados às seis categorias delimitadas e produzimos e analisamos relações existentes entre esses dados.

Nossa intenção foi analisar como ocorre o desenvolvimento e tratamento das categorias de análise delimitadas nos textos: trabalho; capital; mercadoria; mais valia; classes sociais e comunismo. Como identificamos anteriormente a baixa ocorrência das categorias luta de classes e revolução de forma explícita, julgamos necessário levantar e tabular todos os conceitos<sup>25</sup> encontrados nos 23 artigos, tanto os referenciados a partir de Marx como os referenciados a partir de marxistas clássicos ou contemporâneos. Obtivemos um total de 62 conceitos diferentes, sendo referenciadas a partir das obras de Marx e Marx e Engels e também a partir de autores do cabedal teórico marxista, dentre esses, marxistas clássicos e marxistas contemporâneos (ver Quadro com os conceitos encontrados no Apêndice A – Quadro 5).

No processo de levantamento dos autores e obras utilizados verificamos a ocorrência de três categorias de autores, os quais consideramos como **marxiano**, os textos escritos pelo próprio punho de Marx e/ou em parceria com Engels; como **marxistas clássicos**, autores clássicos que se situam na tradição marxista e escrevem a partir dessa perspectiva; e **marxistas contemporâneos**, os autores que se filiam à tradição marxista e suas produções são consideradas referências no campo do marxismo. Essa categorização foi importante para traçarmos a genealogia das categorias/autores.

Entendemos que um autor clássico é aquele cuja obra foi produzida em um contexto histórico e social, do qual não pode ser desvinculado ou simplesmente transplantado, e permanece durante as gerações, sem perder seu potencial de contribuição nas análises atuais.

Esse processo de levantamento de todos os conceitos de discussão corroborou com nossa hipótese inicial: que as categorias luta de classes e revolução têm sido substancialmente suprimidas no campo do Trabalho e Educação no Brasil. Como se pode observar a partir do Quadro 3, a categoria da revolução foi tratada em apenas um artigo, enquanto que a discussão relativa à luta de classes ficou limitada à apresentação das duas classes fundamentais do modo de produção capitalista. A categoria da mais-valia apresentou baixa recorrência em relação à categoria da mercadoria. No concernente à categoria trabalho, observamos que é tratada sob a forma de trabalho concreto em 12 dos 23 artigos, totalizando

---

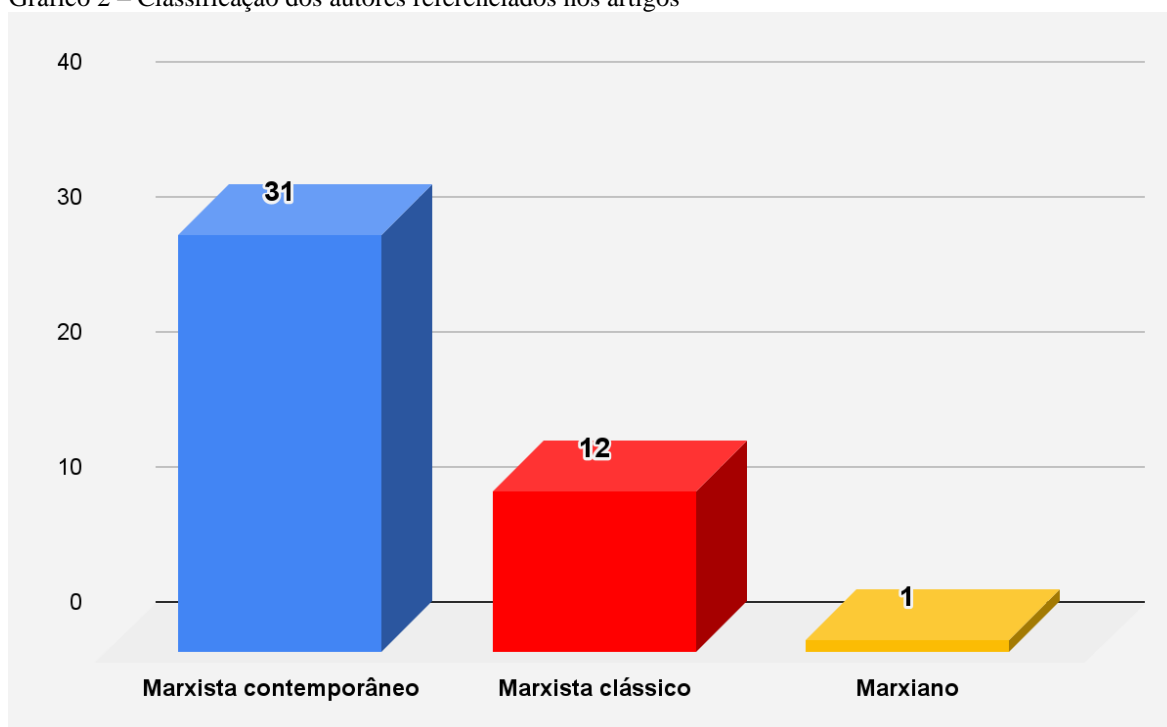
<sup>25</sup>Entendemos por conceito a inserção de um tema específico no texto, que se refere a uma questão substantiva, por exemplo, alienação.

um percentual de quase 50%, e sob a forma de trabalho abstrato em apenas 7. Trabalho em sua forma associada é mencionado em apenas 1 artigo.

#### 4.2 Síntese dos principais autores, produções teóricas e categorias utilizadas nos artigos delimitados

No processo de planificação dos artigos, objeto de pesquisa de nossa investigação, realizamos o levantamento das produções teóricas mais referenciadas por artigo. Dentre elas, encontramos livros, capítulos de livro, artigos e prefácios, o que totalizou 129 produções teóricas referenciadas a partir de 44 autores diferentes, que classificamos entre marxiano, marxistas clássicos e marxistas contemporâneos. Observamos que ocorreu uma predominância acentuada de marxistas contemporâneos (30) em relação à marxistas clássicos (14), o que correspondeu respectivamente a 70,5% e 27,3% conforme pode se observar no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Classificação dos autores referenciados nos artigos



Fonte: elaborado pela autora

Esse resultado encontrado acerca dos autores aponta que tem ocorrido um abandono da leitura dos textos clássicos. Esse fato pode estar relacionado a mudanças no contexto social, cultural e econômico, sobretudo se analisarmos o contexto social de produção desses artigos. Talvez o avanço, na própria área, de infiltração ideológica pós-moderna, tal como analisado no primeiro capítulo tenha corroborado sobremaneira com esse processo. Ademais, também entendemos que o processo de abandono de leituras dos textos clássicos

tenha proximidade com o que Moraes (2001) denomina de recuo da teoria, movimento marcado pela prevalência da empiria e marginalização dos debates teóricos no campo educacional. Vejamos as considerações da autora a respeito desse fenômeno:

Neste ponto gostaria de convidar os leitores a uma pequena incursão em um debate que, não casualmente, a maior parte dos educadores relega ao campo da filosofia, isolando-o por lá e não o incluindo em suas preocupações teóricas. Fato que, a meu ver, constitui-se em grave equívoco. Meu argumento é o de que, no mais das vezes, a discussão teórica tem sido gradativamente suprimida das pesquisas educacionais, com implicações políticas, éticas e epistemológicas que podem repercutir, de curto e médio prazos, na própria produção de conhecimento na área (MORAES, 2001, p. 10).

Nesse sentido, podemos fazer um exercício de tentar localizar as razões pelas quais tem acontecido o esvaziamento das categorias e abandono da radicalidade revolucionária do pensamento marxiano nos espaços acadêmicos e as implicações desse fato.

Desse total de 44 autores referenciados, destacamos no quadro abaixo os 10 autores que tiveram um total de 5 ou mais produções teóricas diferentes referenciadas, totalizando 10 autores diferentes, sendo um deles, o próprio Marx, 5 marxistas contemporâneos e 4 marxistas clássicos, conforme mostra o Quadro abaixo:

Quadro 3 – Autores que apresentaram 5 ou mais produções teóricas referenciadas nos artigos

<b>Autor</b>	<b>Classificação teórica</b>	<b>Produções referenciadas</b>
Gaudêncio Frigotto	Marxista contemporâneo	14
Karl Marx	Marxiano	14
Demerval Saviani	Marxista contemporâneo	14
Ricardo Antunes	Marxista contemporâneo	7
Acácia Kuenzer	Marxista contemporânea	7
István Mészáros	Marxista clássico	7
Antonio Gramsci	Marxista clássico	6
Gyorgy Lukács	Marxista clássico	6
David Harvey	Marxista clássico	5
Ivo Tonet	Marxista contemporâneo	5

Fonte: elaborado pela autora



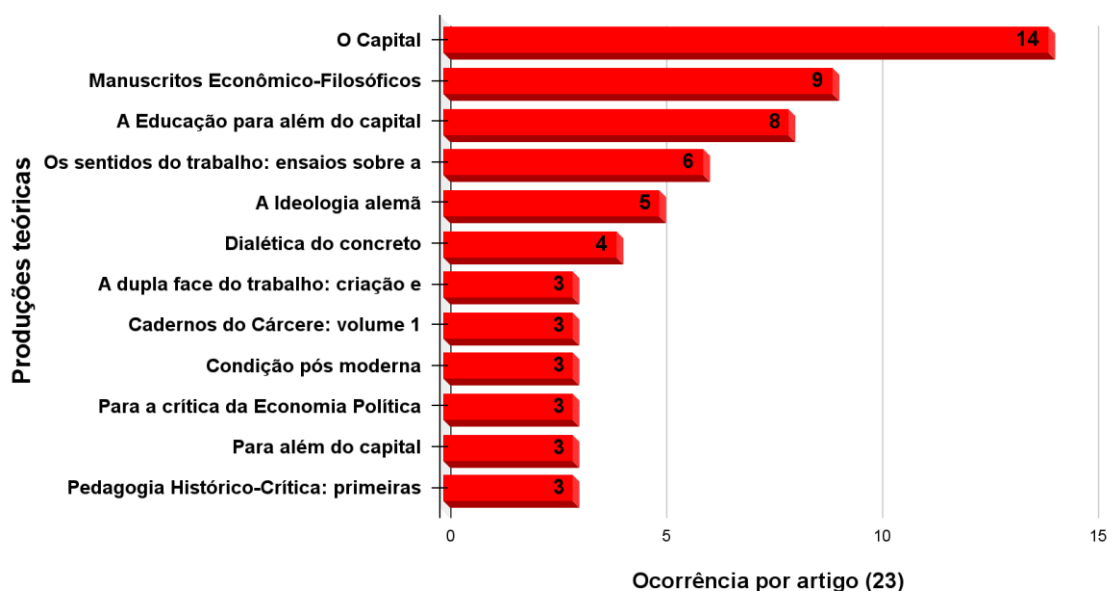
Observa-se que os marxistas contemporâneos, Gaudêncio Frigotto e Demerval Saviani, tiveram a mesma quantidade de produções teóricas referenciadas que Karl Marx. Quanto aos dois marxistas contemporâneos mencionados, pudemos observar que, juntamente com Acácia Kuenzer, estão mais ligados nos artigos às discussões e análises educacionais. A partir daí, sugere-se a predominância da abordagem gramsciana no GTTE, já que estes autores são teoricamente vinculados à produção teórica do revolucionário sardo.

No que se refere a Gaudêncio Frigotto, identificamos que em 2 artigos (A4 e A21) foram desenvolvidas discussões a respeito do trabalho como princípio educativo. Já o artigo A8 anuncia essa categoria como norteadora da análise, mas não a referencia a partir de nenhum autor específico. No entanto, a partir da elaboração teórica do texto, percebe-se que a discussão entre trabalho e educação proposta e desenvolvida pelo autor se aproxima muito do ideário de Saviani e Frigotto acerca dessa categoria.

Observamos que Georgy Lukács foi identificado paralelamente a Marx em 5 artigos com um total de 6 produções teóricas. Desses 5 artigos, em 3 a referência lukacsiana foi identificada em discussões relativas ao trabalho concreto, a partir do primeiro volume da obra *Para uma ontologia do ser social*, com menção da teleologia enquanto faculdade exclusivamente humana. Esse dado mostra que o estudo dessa vertente de interpretação centra-se na categoria trabalho concreto.

No que concerne às produções mais referenciadas, do total de 129 produções teóricas diferentes encontradas, verificamos que um total de 13 foram referenciadas em apenas 2 dos 23 artigos e um total de 104 foram referenciadas em apenas 1 artigo dos 23 artigos. No Gráfico 3 destacamos as 12 produções teóricas que foram referenciadas em 3 artigos ou mais.

Gráfico 3 – Produções teóricas mais referenciadas nos artigos



Fonte: elaborado pela autora

No topo das cinco produções mais referenciadas, constatamos que *O Capital*, *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, e *a Ideologia Alemã* foram os textos marxianos mais referenciados, sendo contabilizados respectivamente em 14 (61%), 9 (39%) e 5 (22%) dos 23 artigos. *O Capital* foi o texto de Karl Marx mais utilizado para referenciar discussões acerca da categoria trabalho. Essa categoria foi identificada referenciada a partir deste livro em 9 (64%) dos 14 artigos em que se apresenta.

Com relação a *O Capital*, observamos que em 1 artigo (4%) trabalho foi utilizado para referenciar considerações acerca da categoria capital; em 4 artigos (17%), a categoria da mercadoria foi discutida e referenciada a partir desse texto; a discussão sobre mais-valia a partir dessa mesma referência foi encontrada em 4 artigos (17%). Não encontramos apontamentos acerca das categorias das classes sociais, revolução e comunismo a partir d' *O Capital*.

*Os Manuscritos Econômico-Filosóficos* de Marx foram utilizados em 6 artigos (17%) para fundamentar discussões que envolvem a categoria trabalho. Desse total de 6 artigos que referenciaram essa produção, 2 (A10 e A17) trouxeram discussões acerca da categoria da categoria trabalho concreto, 3 (A11, A12 e A19) apontaram em suas análises a categoria do trabalho abstrato e apenas 1 artigo (A22) apresentou as duas formas da categoria trabalho: concreto e abstrato. Somente em 1 artigo *Os Manuscritos Econômico-Filosóficos* fundamentou discussões acerca da categoria da mercadoria.

O livro *A Educação para além do Capital* do saudoso István Mészáros foi referenciado em 8 artigos (35%) e esteve majoritariamente ligado às discussões acerca da educação. Em 3 artigos (A1, A7 e A10) essa referência teórica subsidiou apontamentos sobre a função da educação de internalização da ideologia dominante atrelada aos processos de valorização do capital. Em 2 artigos (A2 e A16) o destaque foi para a dimensão da educação na transcendência positiva da autoalienação do trabalho e como alternativa para a construção da emancipação humana. O artigo A12 trouxe à tona a discussão da educação em uma perspectiva de contradição: elemento de perpetuação dessa forma social ou de superação.

O livro *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*, de autoria de Ricardo Antunes, foi encontrado em 6 (26%) dos 23 artigos. Os artigos A4 e A19 trouxeram discussões acerca da dupla dimensão do trabalho: concreto e abstrato. No artigo A7 está presente e referenciado a partir desse livro a categoria do trabalho concreto. O A22 faz referência à categoria trabalho abstrato a partir dessa produção e autor. O artigo A13 não cita esse livro do autor no corpo do texto, apenas menciona a contribuição do autor no campo marxista, principalmente no que se refere ao estudo da categoria trabalho. O artigo A21 traz apenas na lista de referências, não consta no corpo do texto nenhuma menção ao autor ou citação a essa produção.

*A Ideologia Alemã*, de Marx e Engels, foi identificada nas referências de 5 (22%) dos 23 artigos. Em 2 deles (A4 e A14) foi abordada a categoria trabalho concreto a partir dessa referência. Em outros 2 artigos (A7 e A12) não foi encontrada nenhuma das seis categorias de análises delimitadas, entretanto, esse livro foi referenciado para fundamentar discussões acerca da perspectiva materialista inaugurada por Marx e Engels. Em 1 artigo (A21), essa produção marxiana consta na lista de referências, no entanto, não apresenta nenhuma citação no corpo do texto.

Os artigos A1 e A19 trouxeram, respectivamente, discussões com as categorias capital e autoalienação do trabalho, referenciadas a partir dessa mesma produção e autor. No artigo A13, essa produção consta na lista de referências, entretanto, não apresenta nenhuma categoria, citação direta ou indireta ao longo do texto, apenas menciona a contribuição do autor.

O livro de Karel Kosik, *Dialética do concreto*, foi referenciado em 4 artigos (17%). Em 1 deles (A4) foi utilizado para fundamentar discussões acerca de determinações da realidade social na perspectiva marxista. Em A7 foram identificadas discussões pautadas na

categoria da pseudoconcreticidade. No artigo A16, essa produção consta somente nas referências e não há alusões ao autor no corpo do texto. O A19 não menciona nenhuma categoria específica, e esse texto de Kosik é utilizado para fundamentar a discussão anterior sobre disputa de hegemonia.

“A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida”, capítulo de livro de Gaudêncio Frigotto, foi identificado em 3 (13%) dos 23 artigos. Em A4 consta dupla dimensão do trabalho: concreto e abstrato; em A6 foi identificada a categoria do trabalho abstrato, e por último o A21 não referencia essa produção do autor em nenhuma discussão específica, apenas menciona que conta com a contribuição dessa produção teórica para a compreensão da categoria trabalho em sua dúplici natureza.

O primeiro volume dos *Cadernos do cárcere*, de Antonio Gramsci, foi encontrado nas referências de 3 artigos (13%). Em 1 deles (A5) subsidiou discussões sobre concepção de mundo; em A16 constou uma citação dessa produção em questão, no entanto, o texto não trouxe nenhuma categoria específica, por fim, em A19 foi identificado discussões sobre intelectuais orgânicos a partir dessa produção.

O livro *Condição pós-moderna*, escrito sob a pena de David Harvey, consta em 3 (13%) dos 23 artigos. No artigo denominado A6 foi identificada a discussão sobre o regime de acumulação flexível a partir desse livro; em A9 essa produção aparece na lista de referências dos artigos, entretanto, no corpo do texto nenhuma discussão é atribuída a ela.

*Para a crítica da Economia Política*, texto marxiano referenciado em 3 artigos. Em A1 foi identificada a categoria do capital a partir desta referência; em A5 essa produção subsidiou apontamentos sobre o método marxiano; o artigo A21 apenas citou esta produção na lista de referências, porém, não a utilizou no corpo do texto para referenciar nenhuma discussão.

O texto de maturidade do filósofo húngaro István Mészáros, *Para além do capital*, foi utilizado em 3 artigos do nosso total de 23. O artigo A12 pautou-se nessa referência para apresentar discussões acerca do Estado moderno e do conceito de ideologia; A13 apresenta esse livro em suas referências, contudo, no corpo do texto, essa referência e autor são mencionados para afirmar que a discussão se pautará em suas contribuições sobre a materialidade da categoria trabalho. No último artigo, em A16, essa produção consta apenas na lista de referência, no corpo do texto não foi identificado menção a essa produção do autor.

O livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, escrito por Demerval Saviani, constou em 3 do nosso total de artigos. Nos artigos A4 e A14, estiveram ligados à discussão da educação como prática social exclusivamente humana. Para além do artigo A4, o A14 traz discussões acerca da função social da escola na transformação do saber espontâneo ao saber sistematizado. O artigo A19 fundamenta apontamentos acerca da categoria do trabalho concreto nessa produção de Demerval Saviani.

Na sequência realizamos o levantamento das categorias delimitadas nos artigos. A Tabela 1 abaixo mostra a quantidade de artigos em que as categorias foram identificadas:

Tabela 1 – Ocorrência das categorias delimitadas nos 23 artigos

<b>Categoria</b>	<b>Ocorrências por artigo</b>	<b>%</b>
Trabalho <sup>26</sup>	14/23	60,8%
Capital	6/23	26%
Mercadoria	8/23	34,7%
Mais-valia	4/23	17,3%
Classes sociais <sup>27</sup>	11/23	47,8%
Comunismo	4/23 <sup>28</sup>	17,3%

Fonte: elaborado pela autora

O quadro evidencia que o trabalho foi a categoria mais utilizada. Nossa primeira hipótese foi a de que os pesquisadores compreenderam a centralidade dessa categoria na análise marxiana, que se manifesta tanto nas chamadas obras de juventude quanto nas obras de maturidade de Marx. A expressiva utilização da categoria também pode apontar um nível elaborado de problematização e contextualização do objeto de estudo dos artigos.

Essa categoria foi encontrada em 14 dos 23 artigos. Identificamos que o termo trabalho apareceu acompanhado de adjetivos que o qualificava enquanto substantivo. Para a categoria trabalho, encontramos o seguinte total de ocorrências nos artigos: trabalho concreto (12); trabalho abstrato (7); trabalho concreto e abstrato (3); princípio educativo (3);

<sup>26</sup>A categoria trabalho foi encontrada sempre acompanhada de um adjetivo que modifica seu significado enquanto substantivo, como por exemplo: trabalho concreto; trabalho abstrato; trabalho produtivo; trabalho improdutivo etc.

<sup>27</sup>Dos 23 artigos totais, em 11 encontramos discussões acerca das classes sociais, entretanto, 7 deles se limitaram a mencionar a situação de exploração da classe trabalhadora na produção da riqueza e/ou mencionar a existência de duas classes sociais fundamentais, sem destacar como a luta de classes que se processa entre elas. Apenas 4 artigos abordaram a relação entre as duas classes sociais fundamentais de maneira adequada em relação à luta de classes que se desenvolve no processo de produção e apropriação da riqueza social.

<sup>28</sup>Desse total de 4 artigos, em apenas 1 constou de forma explícita a discussão sobre comunismo.

trabalho produtivo (1); trabalho animal (1); trabalho como trabalho associado (1); trabalho produtivo (1); trabalho improdutivo (1).

No levantamento e análise, um dado nos chamou atenção: a categoria trabalho concreto foi identificada em 52% (12) dos artigos analisados, enquanto a categoria trabalho abstrato constou em apenas 30% (7). Apenas 4 artigos (17%) discutiram o trabalho em sua dúplici natureza, enquanto produtor de valor de uso e a forma que assume na sociedade capitalista de produtor de valor de troca, e somente 1 artigo (4%) fez menção ao trabalho associado. Isso nos induz, em primeiro lugar, a uma crítica do abandono da principal categoria, que é o trabalho abstrato, que caracteriza a forma da produção no capitalismo, e porque é por esta via, ou seja, pela compreensão mais densa da forma abstrata do trabalho, que se pode realizar a crítica ao capital e ao capitalismo. Por outro lado, o fato de trabalho associado, pensado como a forma de produção em uma sociedade comunista, ter aparecido apenas uma vez, significa o abandono do horizonte revolucionário, coerente, portanto, com a hipótese de trabalho que aventamos.

O quadro acima também mostra que as categorias mais-valia, classes sociais e comunismo apresentaram baixa recorrência nos artigos (4) em relação ao número total (23). As categorias mais-valia e classes sociais são angulares centrais na teoria marxiana, e se apresentam como categorias estruturais dessa forma de sociedade, considerando que: “[...] a produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, mas essencialmente produção de mais-valor” (MARX, 2017, p. 578).

Pudemos observar que *O Capital* foi a obra marxiana mais referenciada, todavia, em alguns artigos as citações dessa obra aparecem de forma desconexa do objeto de investigação. Observamos que houve citações que foram apenas introduzidas e não discutidas no corpo do texto dos artigos. Essa constatação sinaliza que as referências à obra de maturidade de Marx podem estar sendo empregadas como discurso de autoridade nesses textos. Isso implica uma questão maior, que envolve a compreensão equivocada das categorias marxianas expressas nesse referencial, o que dificulta a capacidade de articulação do objeto dos textos com o referencial marxiano.

Uma questão que nos chamou a atenção é que a categoria luta de classes foi encontrada de maneira limitada nos textos, sua utilização apresentou lacunas e resumiu-se a apontar relações entre as duas classes fundamentais. Não foi tão explorado de que forma essas relações se concatenam ao objeto de estudo no contexto da luta de classes.

A categoria revolução foi contabilizada de maneira implícita no artigo A7, ou seja, essa categoria foi encontrada na elaboração teórica do texto, mas não foi expressa de maneira declaradamente formal. Nos artigos A8, A12 e A20 foi encontrada a categoria do comunismo de forma explícita.

Percebemos a partir dessa análise que tem ocorrido um processo de supressão e esvaziamento de categorias fundamentais do pensamento marxiano, bem como dissociação do objetivo revolucionário e transparecem um esvaziamento teórico em relação a Marx.

#### **4.3 Síntese da compreensão marxiana acerca das categorias delimitadas**

O compêndio da obra marxiana não se trata de uma nova formulação da Economia Política, mas essencialmente de uma crítica à Economia Política, e não é por acaso que esse é o subtítulo da principal elaboração teórica de Karl Marx: *O Capital: crítica da Economia Política*. Nessa obra, Marx (2013) analisou de forma inédita, a partir da perspectiva de classe, a produção capitalista de forma objetiva, o que lhe possibilitou desvelar suas leis de funcionamento, apreender suas determinações estruturais, compreender suas contradições e explicitar suas relações sociais.

O objetivo de Marx, nessa empreitada que exigiu toda uma vida de estudos e militância política, foi contribuir com a luta da classe trabalhadora pela destruição das estruturas de barbárie produzidas por essa forma social, e a construção da sociedade comunista, fundada sob a forma do trabalho associado. Isto posto, buscamos identificar, analisar, compreender e sintetizar as relações presentes entre as categorias delimitadas nas obras de Marx e Engels e nos 23 artigos delimitados para esta pesquisa.

Consideramos que esse movimento de identificação das relações que as categorias estabelecem nos textos de Marx e Engels é necessário para analisarmos as categorias presentes nos artigos da ANPED Sul. Esse movimento nos permitiu verificar como as categorias elencadas são tratadas nos artigos, bem como investigarmos e sintetizarmos as relações, mediações e contradições que estabelecem.

A compreensão de Marx (2004; 2013) acerca do trabalho suprassumiu àquela limitada aos limites intransponíveis da Economia Política. Ele desenvolveu uma compreensão insólita da realidade social, partiu da análise do trabalho como chave heurística do ser social, como uma atividade que se desenvolve a partir de uma constante tensão entre ser genérico e singularidade. A consideração das dimensões históricas e ontológicas

possibilitou-lhe um entendimento mais complexo e radical acerca da categoria trabalho. O capítulo 1 desenvolveu estas questões de maneira exaustiva.

Insistimos que a palavra radical carece da devida tematização no sentido marxiano: ser radical é tomar a coisa pela raiz e, para o homem, a raiz é o próprio homem (MARX, 2010c). Entendemos como urgente a retomada do conceito da radicalidade consoante o atual cenário de abandono dessa perspectiva, ao longo de um processo histórico determinado, em nome de tornar as análises mais palatáveis, principalmente no que se refere à luta de classes e à necessidade da revolução, considerando que essas duas categorias são inter-relacionadas. Não é aceitável, nos termos da teoria marxiana, discutirmos o acirramento da luta de classes na atualidade sem colocar em pauta a necessidade histórica da revolução.

O estudo acerca do trabalho na sociedade capitalista possibilitou a Marx (2017) elucidar a natureza dúplice do trabalho a partir de um processo investigativo em que a forma mais complexa subsidia a explicação da forma inferior. A análise da sociedade capitalista permitiu chegar à compreensão do trabalho como uma atividade de reposição humana enquanto antropos e generidade.

Marx demonstrou que “o capital é a potência econômica da sociedade burguesa, que domina tudo” (MARX, 2017, p. 145), é uma relação social fundada a partir do assalariamento. Essa forma de trabalho pressupõe uma relação estabelecida entre duas pessoas proprietárias de mercadorias com aparência de igualdade, na qual o capital, personificado sob a forma do dono dos meios de produção, subjuga, domina e explora a força de trabalho do trabalhador. Essa relação de compra e venda da força de trabalho ocorre com o objetivo exclusivo e incansável de produzir mercadorias que sejam substrato de mais-valia, para que ocorra a valorização do capital e tão somente isso (MARX, 2017).

O ato fundante dessa sociedade é o trabalho abstrato que instaura estruturalmente a cisão em duas classes distintas como fundamento social. Nesse sentido, consideramos que esse fundamento perpassa qualquer objeto, e a partir dele, derivam as categorias do trabalho assalariado, capital, classes sociais, mercadoria, mais-valia, valor de troca, propriedade privada dos meios de produção.

Em decorrência do avanço social proporcionado pelo desenvolvimento das forças produtivas, a sociedade capitalista engendra possibilidades concretas de instauração de um novo modelo de sociedade. Como o capital é movido pela contradição, observa-se que esse desenvolvimento desencadeado pelo objetivo exclusivo de produção de mais-valia trouxe



consigo processos de crises no capital que arquitetam diversas formas de barbárie e autodestruição da vida humana (MARX, 2017; MÉSZÁROS, 2011a).

Esse alto desenvolvimento das forças produtivas é capaz de atender as necessidades históricas de toda a humanidade e, por esse motivo, oferece possibilidades concretas de instauração de uma nova forma social que tem seu fundamento no trabalho associado, a sociedade comunista (MARX; ENGELS, 2009; TONET, 2012). Empregamos o termo possibilidades concretas para enfatizar que a sociedade comunista não se pauta em ideias, desejos individuais, especulações da consciência ou determinismo econômico e histórico, mas do processo de desenvolvimento histórico levado a cabo diuturnamente pelos homens.

Temos a ciência de que os escritos de Marx se centram em discussões específicas acerca da categoria do trabalho associado. Primeiro porque a preocupação dele foi investigar a forma de trabalho no capitalismo, segundo porque, sendo um materialista, não dispunha de condições de discutir uma forma de trabalho que existe apenas como possibilidade na quadra histórica. Entretanto, em várias de suas obras, ele se refere ao trabalho associado, examinemos o trecho abaixo extraído de *O Capital*:

Por fim, imaginemos uma associação de homens livres, que trabalhem com meios de produção coletivos e que conscientemente despendam suas forças de trabalho individuais como uma única força social de trabalho [...]. O produto total da associação é um produto social, e parte desse produto serve, por sua vez, como meio de produção. Ela permanece social, mas outra parte é consumida como meios de subsistência pelos membros da associação, o que faz com que tenha de ser distribuída entre eles. O modo dessa distribuição será diferente de acordo com o tipo peculiar do próprio organismo social de produção e o correspondente grau histórico de desenvolvimento dos produtores. [...] Sua distribuição socialmente planejada regula a correta proporção das diversas funções de trabalho de acordo com as diferentes necessidades. Por outro lado, o tempo de trabalho serve simultaneamente de medida da cota individual dos produtores no trabalho comum e, desse modo, também na parte a ser individualmente consumida do produto coletivo. As relações sociais dos homens com seus trabalhos e seus produtos de trabalho permanecem aqui transparentemente simples, tanto na produção quanto na distribuição (MARX, 2017, p. 153).

Esses breves apontamentos fazem alusão à categoria do trabalho associado e nos permitem perceber elementos precisos que a caracterizam. Essa forma de trabalho desenvolver-se-á de forma livre, consciente, coletiva e universal (TONET, 2014b). A luta pela efetivação de uma sociedade autenticamente humana, não implica o fim do trabalho<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup>Sobre isso, conferir a crítica de Lessa (2007) à tese da II Revolução Técnico-Industrial, da Revolução Informacional e a teoria do agir comunicativo que substituiria a luta de classes e do trabalho.

como defendem alguns teóricos, mas a transformação radical de suas bases produtivas. A efetivação da sociedade comunista implica considerável diminuição do tempo de trabalho necessário e aumento do tempo de trabalho excedente. Isso ocorre em decorrência da finalidade da produção. As pessoas não trabalhariam mais para valorizar o capital, mas para atender suas necessidades humanas, individuais e genéricas. A vivência humana não estará mais reduzida ao apêndice da extração diuturna de mais-valor.

O trabalho associado se funda em uma forma de objetivação dos valores de uso que cria as condições adequadas e necessárias ao desenvolvimento livre do ser social e dos demais complexos relativos a essa forma de ser. Utilizamos a palavra livre não para destacar uma forma de liberdade livre e ilimitada, mas para enfatizar que os homens deixarão de ser subsumidos a forças que escapam a seu domínio e passarão a existir como sujeitos ativos e conscientes de sua própria história.

O que pretendemos com essa breve síntese é situar o trabalho como o fundamento da totalidade social. Dele derivam as demais categorias da sociedade burguesa, como mostra a Figura 1, portanto, tratá-las de modo estanque, sem conexão com a realidade que as originam, é um equívoco teórico, que ao longo do processo histórico trouxe descaminhos práticos à luta da classe trabalhadora.

Figura 1 – Síntese da categoria trabalho e suas ramificações a partir das produções teóricas de Marx e Engels



Fonte: elaborado pela autora

#### **4.4 Artigos da ANPEd Sul e categorias marxianas à mesa para debate: genealogia das autorias e cotejamento dos dados**

As categorias presentes no referencial teórico marxiano são determinações da própria realidade social e expressam determinações de um objeto localizado em determinado contexto histórico que não pode ser entendido de forma isolada, ou seja, sua existência não ocorre de maneira isolada e sem conexões com outros aspectos sociais.

Nesse sentido, quando categorias de análise “pairam sob o ar” no texto, elas se tornam abstrações esvaziadas e seus sentidos estão desvinculados da realidade social e do movimento histórico em que se insere o objeto de análise. Paulo Netto (2011) pontuou que as categorias marxianas de análise são históricas e transitórias, não são formas neutras ou explicações eternas de qualquer realidade.

Corroborando com o pensamento de Paulo Netto (2011), entendemos que as categorias de análise se referem ao movimento do real no pensamento e indicam aspectos objetivos do fenômeno em questão. Se consideradas de forma isolada, perdem sua concretude histórica e tornam-se abstratas: “[...] isolá-las do movimento significa torná-las objetos de contemplação e negá-las como um ponto nodal que tenta expressar, pelo movimento do pensamento, o movimento do real” (CURY, 1985, p. 22).

Todo e qualquer objeto de investigação está inserido em uma dinâmica não linear, permeada de contradições que advém da base estrutural do modo de produção capitalista. Entendemos que as categorias marxianas foram elaboradas para o entendimento da sociedade burguesa (pensemos, por exemplo, na categoria do trabalho assalariado). Ao serem utilizadas nas análises para a compreensão de determinado objeto, situado nessa sociedade, é necessário que o pesquisador possua conhecimento sobre a forma de produção da riqueza, a constituição do Estado e seu papel na existência e manutenção da propriedade privada, das classes sociais e da relação de assalariamento.

No processo de análise, as categorias aparecem como produto do pensamento, como concreto pensado. A articulação estabelecida entre elas na sociedade capitalista e seus rebatimentos no objeto de investigação oferecem condições de análises concretas da realidade social.

Os 23 artigos que compuseram nossa amostra de investigação exprimiram um empenho inegável em suas análises e trouxeram contribuições significativas no campo do

Trabalho e Educação. Contudo, no que se refere ao uso das categorias marxianas delimitadas para nosso estudo, observamos que existem lacunas, omissões e limitações que podem ser decorrentes da falta de experiência do pesquisador com a teoria marxiana, dada a complexidade da obra de Marx e Engels, ou mesmo do enfoque metodológico escolhido pelos autores, considerando que nem todos os artigos partiram do Método Dialético, mesmo usando como base a obra marxiana.

De modo geral, os artigos abarcam diversas questões relativas ao campo do Trabalho e Educação, como: i) interferência de organismos internacionais na educação brasileira e a lógica mercantil aplicada à educação; ii) problematização entre jornada de trabalho e jornada de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos; iii) avaliações em larga escala e lógica mercantil; iv) educação omnilateral; v) identidade profissional docente; vi) crítica às políticas educacionais alinhadas à agenda neoliberal; vii) pedagogia socialista; viii) tecnologia da Informação e comunicação e trabalho; ix) pedagogia do Movimento sem Terra; x) reestruturação produtiva; xi) educação profissional; xii) educação e trabalho; xiii) formação docente.

Observamos, de maneira geral, que a maioria dos trabalhos pontuaram críticas à lógica do capital e as implicações ao trabalho, a educação em geral e a política educacional que preconiza um ideal de educação para a reprodução da força de trabalho para o trabalho assalariado. Entretanto, nem todos relacionaram a crítica ao capital com seu respectivo objeto de estudo.

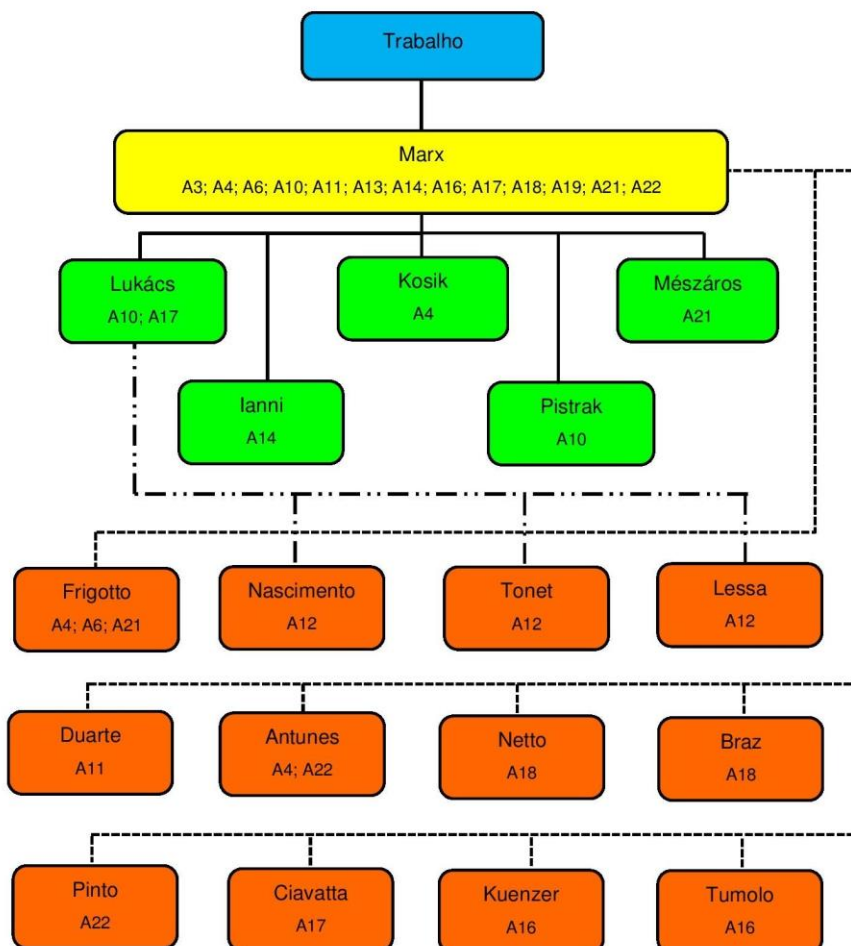
De forma genérica, as argumentações desenvolvidas nos artigos contribuíram para explicitar a natureza e a função social da educação sob a lógica do capital, principalmente no que se refere às relações estabelecidas entre o trabalho e a educação na sociedade capitalista. Tendo essa discussão de fundo, 3 artigos pontuaram discussões acerca da educação no contexto da reestruturação produtiva e acumulação flexível de capital; 2 artigos trouxeram apontamentos sobre as necessidades e da possibilidade de construção de uma pedagogia para a emancipação humana; 3 artigos apresentaram ponderações acerca da dificuldade de inserção de imigrantes e migrantes no trabalho e na educação.

Nossa síntese, construída a partir da análise dos dados, segue pelas categorias já elencadas, abarcando todos os artigos. O parâmetro de análise para a utilização das categorias foi a obra de Marx e a síntese das categorias feita anteriormente.

#### 4.4.1 Análise da categoria trabalho

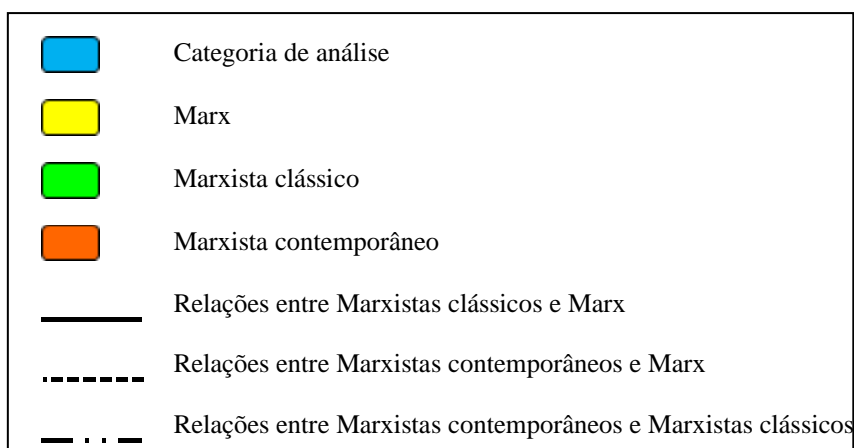
No processo de análise da categoria trabalho, buscamos identificar, para além de Marx, de quais autores, marxistas clássicos e/ou contemporâneos, partiam essa discussão. A genealogia abaixo mostra a ligação existente entre os autores no que se refere à discussão da categoria trabalho.

Figura 2 – Genealogia categoria trabalho



Legenda<sup>30</sup>

<sup>30</sup>Figuras semelhantes a essa foram elaboradas para as demais categorias analisadas, portanto, essa legenda também servirá para as Figuras 3, 4, 5, 6 e 7.



Fonte: elaborado pela autora

Encontramos discussões acerca do trabalho em 14 (60,8%) dos 23 artigos. No que se refere às produções teóricas e autores mais utilizados na fundamentação das discussões relativas à categoria trabalho, temos: *O Capital* de Marx citado em 10 (71,4%) dos 14 artigos; os *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, identificado em 4 artigos (28,5%); o capítulo de livro de Gaudêncio Frigotto, *A dupla face do trabalho criação e destruição da vida*, que constou em 3 artigos (21,4%). Os marxistas contemporâneos Ivo Tonet e Ricardo Antunes foram identificados em 2 artigos (14,2%) na discussão desta categoria, respectivamente com as produções *Educação contra o capital* e *Privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. O livro *A produção capitalista do espaço*, de autoria de David Harvey foi referenciado em 2 artigos (14,2%).

O termo trabalho foi o mais encontrado nos artigos, ligado a um complemento nominal que pode nos remeter à categoria trabalho. Esse complemento nominal remete a significados diferentes de trabalho, conforme se observa no quadro abaixo:

Quadro 4 – Ocorrências da categoria trabalho nos artigos

<b>Categoria</b>	<b>Artigos em que foram identificadas</b>	<b>Total de artigos</b>
Trabalho abstrato	A4; A6; A11; A12; A14; A16; A19	7
Trabalho “animal”	A4	1
Trabalho associado	A12	1
Trabalho como princípio educativo	A4; A10; A17; A19	4
Trabalho concreto	A4; A10; A11; A12; A13; A14; A16; A17; A18;	12

	A19; A21; A22	
Trabalho concreto e trabalho abstrato	A4; A14; A16; A19	4
Trabalho improdutivo	A16	1
Trabalho produtivo	A3; A16	2

Fonte: elaborado pela autora

Como se pode observar no Quadro 5, a categoria trabalho concreto foi de longe a mais empregada, sendo contabilizada em 12 dos 23 artigos. De maneira geral, observamos que na maior parte dos artigos analisados falta uma articulação da categoria trabalho com o objeto de estudos dos artigos. Considerando a relação de dependência ontológica e autonomia relativa do trabalho e educação, no que se refere às discussões entre as relações dessas duas categorias, pudemos observar que 7 artigos discutem a educação a partir de um ponto de vista idealista, entendendo na maior parte vezes que a educação escolar não cumpre com a função de contribuir com a assimilação do conhecimento necessário para que se realize o processo de transformação social e ruptura com a ordem capitalista. Entendemos que uma compreensão de viés idealista é aquela em que o espírito e as ideais têm prioridade sobre o processo social, em que se secundariza a objetividade social.

O artigo A6 entende que o ensino técnico é destinado à formação e reprodução da mão de obra, no entanto, destaca a necessidade do comprometimento (não especifica de quem, inferimos que seja dos professores) com a formação política e técnica oferecida pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego

No âmbito do PRONATEC, existe a necessidade de comprometimento para uma formação política para que a consciência crítica seja alcançada e que o domínio da técnica não seja entendido como adestramento, estandarização e padronização dos comportamentos (WALDOW, 2014, p. 16).

O autor argumenta que o PRONATEC não deve se restringir ao ensino da técnica mas criar condições de desenvolvimento da consciência crítica e entendimento do mundo do trabalho. Considerando que o autor não propõe medidas radicais de transformação social, nos ocorre que o termo consciência crítica é utilizado para se contrapor às concepções liberais de educação.

O problema da idealização reside no fato de que os fins mais gerais da educação são postos pelo capital por intermédio do Estado, é a dinâmica de reprodução do capital que determina a organização do processo educativo formal. Nesse sentido, a organização curricular da educação é realizada de modo a impedir uma compreensão revolucionária do processo histórico.

O artigo A7 em sua análise expressa uma posição idealista ao corroborar e não tecer as críticas necessárias dos dados obtidos, vejamos o excerto abaixo:

O gostar e a paixão demonstram a coragem dos professores. Sentem prazer em contribuir para que crianças e jovens avancem em seus conhecimentos. Talvez seja essa possibilidade de transformação humana que apaixona os professores (SIQUEIRA, 2014, p. 19).

Entendemos que os educadores, assim como qualquer outro trabalhador, não desenvolvem uma atividade especial, são indivíduos que vendem a sua força de trabalho e são explorados. O educador antes de tudo é educado, ele tem um processo formativo alinhado à lógica do capital e do mais valor, dessa formação se distancia a compreensão da natureza e consequências da propriedade privada, das classes sociais e das contradições que as perpassam.

Nessa análise nos deparamos com a questão do subjetivismo pós-moderno apontada no primeiro capítulo, ou seja, a tarefa de educação dos indivíduos depende unicamente de cada professor, de sua vontade, de seu esforço, de seu comprometimento, de sua dedicação, de seu afeto cultivado pelos estudantes etc. Essa forma de compreensão retira da profissão a formação técnica e política, o trabalho coletivo, a necessidade constante de estudos e aperfeiçoamentos, e principalmente secundariza questões concretas como a desvalorização e precarização do trabalho docente, a sobrecarga de trabalho e os ataques constantes aos direitos conquistados historicamente pela categoria. Individualiza-se uma questão que é estrutural e deixa transparecer que todos os problemas da educação podem ser resolvidos a partir de ações individuais no âmbito da sala de aula.

Nesse sentido, a maior parte dos educadores recebe uma formação para os limites dessa sociedade, sem contar que desde a mais tenra idade recebem uma educação geral pautada em valores morais e/ou religiosos que coadunam com os interesses burgueses de propriedade privada. Todo esse contexto dificulta que compreendam por si mesmos as lutas de classe e as relações de exploração que originam a desigualdade social.



Por mais que o trabalho desenvolvido pelos professores seja satisfatório, apaixonante, gratificante, envolto em uma aura especial,

Uma conclusão nada agradável emerge dessa análise. Toda a dedicação, todo o esforço, toda uma vida devotada a uma tarefa que é vista como uma contribuição para uma formação realmente humana, para a construção de um mundo cada vez melhor contribui, de maneira preponderante, para reproduzir um sistema social cada vez mais perverso e desumano (TONET, 2014a, p. 10).

Entendemos que a educação escolar e o conhecimento têm papel na compreensão do processo histórico, mas ela não é o elemento central na formação da consciência revolucionária, basta pensarmos em quantos estudantes que passaram vários anos de sua vida nos bancos escolares se engajaram efetivamente na construção de uma sociedade livre e sem exploração. As lutas sociais concretas são mais decisivas na formação da consciência revolucionária do que a educação escolar. Acerca da relação entre trabalho e educação, apenas 1 dos 23 artigos destacou a importância das lutas sociais articuladas ao conhecimento como elemento fundamental de formação da consciência revolucionária.

Do total da amostra, 14 artigos entendem a educação como um importante elemento para a legitimação, reprodução do capital e manutenção da sociedade de classes. Apenas 5 artigos mencionam a necessidade de superação do capital, ainda que não coloquem de modo explícito a necessidade histórica da revolução social e da supressão da sociedade de classes.

Observamos que o trato da categoria trabalho é na maior parte das vezes referenciado a partir de duas obras: *O Capital*, de Karl Marx e a *Ontologia do Ser Social*, de Gyorgy Lukács. Prevalece a discussão do trabalho concreto com apontamentos que se tornaram “populares” no campo do marxismo, que consideram o trabalho como a categoria fundante do ser social. São poucos os artigos que apresentam uma discussão adequada acerca da contradição fundamental estabelecida com o advento do trabalho abstrato entre valor de uso e valor de troca. Esses dados nos levaram a questionar: por que, conforme observamos no Quadro 5, a categoria trabalho é a mais utilizada em relação às demais?

Em um artigo observamos que Marx aparece como citação de autoridade no texto. Nas considerações finais do artigo A3 a elaboração teórica da autora sugere referência ao trabalho abstrato. A autora afirma que os docentes do serviço público se enquadram nos mesmos critérios do trabalho produtivo: “[...] vendem força de trabalho, são explorados, e recebem pelo trabalho um equivalente que é determinado pelo mercado, o que necessariamente não corresponde ao valor do trabalho” (ZEN, 2012, p. 12).

Observamos que essa referência ao trabalho nas considerações marxianas não apresenta conexão direta com o objeto de investigação do texto. A menção por si só de categorias da obra marxiana não representa cientificidade elevada e não são autoexplicativas, necessitam estar relacionadas aos fenômenos discutidos.

Como medida propositiva à precária situação de trabalho dos docentes, a autora coloca que: “Temos, portanto, de construir um arco de forças políticas no movimento anti-sistêmico, e que tenha força e representatividade para impor novas formas de sociabilidade nos meios escolar e acadêmico” (ZEN, 2012, p. 11–12). Considerando que a autora não analisa as demais categorias da sociedade burguesa, o questionamento que se interpela é: o que seriam novas formas de sociabilidade nos meios escolar e acadêmico? Estaria a autora propondo “melhorias” no complexo social da educação? Será possível a construção de novas formas de sociabilidade nos meios escolar e acadêmico?

No que se refere aos 4 artigos que adotaram a categoria do trabalho como princípio educativo, 3 deles referenciaram Demerval Saviani ou Gaudêncio Frigotto. Em suma, os autores reconhecem as especificidades do trabalho e educação, todavia, as análises desenvolvidas nesses três artigos acerca da educação e da sociedade capitalista partem do trabalho concreto, portanto, segundo Tumolo (2003), são insuficientes para analisar e compreender os fenômenos sociais e educacionais na sociedade capitalista, que tem o trabalho assalariado/abstrato na sua base de reprodução. Percebemos que a categoria ontológica do trabalho e sua dúplici natureza não se encontra devidamente compreendida, já que 1 dos artigos identifica como ontologicamente iguais trabalho e educação.

Nesse sentido, vale retomarmos a análise lukacsiana cirúrgica exposta em sua *Ontologia do Ser Social* que trata dos elementos que diferenciam fundamentalmente trabalho e educação:

Neste sentido originário e mais restrito, o trabalho é um processo entre atividade humana e natureza: seus atos estão orientados para a transformação de objetos naturais em valores de uso. Nas formas ulteriores e mais evoluídas da práxis social, destaca-se em primeiro plano a ação dos homens sobre os outros homens, cujo objetivo é, em última instância - mas somente em última instância - uma mediação para a produção de valores de uso. Também nesse caso o fundamento ontológico-estrutural é constituído pelos pores teleológicos e pelas cadeias causais que eles põem em movimento. No entanto, o conteúdo essencial do pôr teleológico nesse momento - falando em termos inteiramente gerais e abstratos - é a tentativa de induzir outra pessoa (ou grupo de pessoas) a realizar, por sua parte, pores teleológicos concretos. [...] Desse modo, o objeto desse pôr secundário do fim já não é mais algo puramente natural, mas a consciência

de um grupo humano; o pôr do fim já não visa a transformar diretamente um objeto natural, mas, em vez disso, a fazer surgir um pôr teleológico que já está, porém, orientado a objetos naturais; da mesma maneira, os meios já não são intervenções imediatas sobre objetos naturais, mas pretendem provocar essas intervenções por parte de outros homens (LUKÁCS, 2013, p. 62–63).

As posições teleológicas necessárias são, como vimos, de duas formas: aquelas que visam transformar, com finalidades humanas, objetos naturais (no sentido mais amplo do termo, inclusive, pois, a força da natureza) e aquelas que tencionam incidir sobre a consciência dos outros homens para impelidos a executar posições desejadas.

Sobre a relação entre trabalho e educação, o artigo A17 afirma que Marx: “[...] reforça a necessidade de uma educação para os jovens pautada na combinação de três pressupostos: Educação Mental, Educação Corporal e Educação Tecnológica”. Segundo os autores, o objetivo desse ideário de educação marxiana:

[...] não era formar um homem capacitado a desempenhar diversas tarefas, que contribuíssem com o desenvolvimento da grande indústria e que ao ser desligado da sua função, pudesse se empregar em outra indústria mais facilmente, mas sim que pudesse ter conhecimentos tecnológicos sobre todo processo produtivo, ampliando sobremaneira as possibilidades de sua atuação no mercado de trabalho (FERREIRA; RAITZ, 2016, p. 5).

Percebemos pelo trecho acima que os autores caem em contradição. Primeiro afirmam que o objetivo da educação não era somente se empregar facilmente, mas proporcionar o conhecimento tecnológico do processo de trabalho. Logo em sequência, afirmam que o conhecimento do processo de trabalho amplia as possibilidades de atuação do mercado de trabalho. Nesse parágrafo há uma referência explícita a Marx, nos questionamos: Marx em algum momento de sua trajetória defendeu educação para atuação no mercado de trabalho, conforme preconiza o autor? A luta teórica e prática de Marx não foi pela superação da sociedade de mercadorias?

Também afirmam os autores que:

Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos e do exercício mental, intelectual do pensamento teleológico. Isto está na própria origem do entendimento da realidade humana constituída pelo trabalho. A escola se constitui na ferramenta mais apropriada para unir o homem aos elementos instrumentais e inseri-lo efetivamente na sua própria sociedade (FERREIRA; RAITZ, 2016, p. 5).

Percebemos que ocorre um insuficiente aprofundamento do trabalho em seu sentido ontológico. Concordamos com a afirmação de Mészáros (2008, p. 35), de que a educação

institucionalizada tem servido ao propósito de fornecer os conhecimentos e a força de trabalho necessária à reprodução do capital e também transmitir um conjunto de valores que legitimam essa reprodução. Nesse sentido, a função social dominante da escola burguesa mantida pelo Estado é contribuir com a manutenção e reprodução desse sistema.

O insuficiente aprofundamento da categoria trabalho pelos autores conduz ao equívoco teórico de considerar que a escola tem a possibilidade de inserir o estudante efetivamente na sociedade e contribuir com o desenvolvimento do trabalho concreto, uma proposta idealista e, portanto, localizada no interior da ideologia burguesa funcionalista, que tem como finalidade última inserir todos na lógica social, sem transformá-la. O autor não explicita a dúplici natureza do trabalho, não dá o devido destaque ao trabalho abstrato e a função social da escola na sociedade capitalista. Algumas perguntas imperativas são necessárias: Qual a natureza específica e a função social do trabalho e da educação? Qual a relação da educação com a sociedade de classes?

Ainda em A17, no que se refere à relação entre educação profissional e trabalho, os autores afirmam que:

A educação destes jovens devem ser entendidas no âmbito mais amplo do ensino técnico, transmitindo e, relacionando os conteúdos com as experiências vividas pelos estudantes onde busca-se enfatizar aspectos técnicos e assim abre-se uma perspectiva de uma formação mais completa para o exercício do ser social crítico e cidadão (FERREIRA; RAITZ, 2016, p. 15)

O excerto acima indica que os autores desenvolvem uma perspectiva burguesa ao relacionarem a educação com uma formação crítica e para a cidadania. Nas *Glosas críticas marginais*, Marx (2010a) combateu o idealismo hegeliano e elencou as insuficiências da emancipação política. A esse respeito, Tonet (2012) considera que a cidadania é expressão da emancipação política, e é por sua própria natureza uma forma de liberdade humana parcial, limitada e alienada por ter sua raiz no ato fundante da sociedade capitalista.

O artigo A7 faz referências à categoria trabalho abstrato apenas em suas considerações finais: acerca do trabalho docente considera que: “[...] se a profissão dos professores é séria e importante para a sociedade e para os professores, a mesma não tem sido considerada assim historicamente pelos detentores do poder econômico, político e social” (SIQUEIRA, 2014, p. 19).

A elaboração do texto indica que a autora incorre a um trato idealista acerca da relação entre trabalho e educação ao citar a desconsideração dos governantes pelo trabalho

educativo, novamente referenda esse argumento ao afirmar que: “[...] sabemos que é histórica a falta de vontade política de ‘priorizar’ a educação em nosso país. Quando priorizam é com a base ideológica dominante” (SIQUEIRA, 2014, p. 16)

O texto pode indicar que a autora não possui compreensão adequada acerca da natureza ontológica da categoria trabalho, quando afirma que o trabalho dos professores deveria estar ligado à transformação da natureza: “Para nós o trabalho dos professores deveria estar ligado à ideia de transformação e humanização da natureza e como consequência natural da comunhão entre os seres humanos em prol de um mundo mais justo” (SIQUEIRA, 2014, p. 4). Este tema do mundo mais justo etc, comunhão dos seres humanos, é tema feuerbachiano, que Marx trata em 1844 mas abandona.

Segundo Lukács (2013), trabalho e educação possuem objetos e funções sociais diferentes. O trabalho tem a natureza como objeto de sua ação com a finalidade de produzir valores de uso à existência social. A educação, por sua vez, é uma forma de atividade social que tem como objeto a consciência de outros seres humanos e objetiva internalizar determinados valores e comportamentos requeridos socialmente e determinados pela base produtiva.

Nesse sentido, a educação é um dos complexos sociais fundados pelo trabalho, e mantém com ele uma relação de autonomia e dependência relativa justamente porque se difere do trabalho quanto a seu objeto e função social, entretanto, apresenta uma dependência em relação à base produtiva. Como afirmou Emir Sader: “[...] diga-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação” (SADER, 2008, p. 17).

Ainda a partir dessa citação, nos questionamos: o patamar máximo que a autora vislumbra é um mundo mais justo? O que efetivamente seria um mundo mais justo? Esse mundo mais justo implica na eliminação das contradições de classe ou somente considera amenizar as diferenças de classe? Essas questões não são equacionadas pela autora no desenvolvimento do texto. Justiça não é uma categoria marxista.

O artigo A10 pauta-se na pedagogia socialista e adota a categoria trabalho como central na análise. Conceitua o trabalho concreto a partir de Marx e Lukács como “o fundamento ontológico do gênero humano” (SANTOS, 2014, p. 10). Apresenta a contribuição de dois autores que escreveram sobre a educação no contexto da Revolução Russa. A intenção deles foi “propiciar aos alunos a compreensão da totalidade do mundo do trabalho” (SANTOS, 2014, p. 12). O movimento que o autor faz é destacar as contribuições

desses teóricos da pedagogia socialista, principalmente no que se refere à proposição da escola única do trabalho. Ocorreu que esses teóricos escreveram em um momento histórico-social específico, o autor do texto não estabeleceu as mediações necessárias entre as contribuições desses autores em relação à atual conjuntura e desenvolvimento histórico do trabalho e educação.

No A18, a autora afirma que parte do aporte teórico marxista para analisar trabalho e educação, inicialmente a partir de Marx e Lukács, reconhecendo o trabalho como categoria de produção de toda riqueza, como: “[...] uma das dimensões chaves para a compreensão da totalidade” (FUJITA, 2016, p. 3).

A autora discute a contradição existente entre a categoria do trabalho concreto e trabalho abstrato na sociedade capitalista, destaca as categorias da mercadoria, força de trabalho e mais-valia. Apresenta uma concepção de educação articulada ao trabalho abstrato na sociedade capitalista que se explicita à medida que: “[...] a escola torna-se sinônimo de agência educativa vinculada à necessidade de progresso, de comportamentos civilizados e de formação para a cidadania e para o trabalho” (FUJITA, 2016, p. 5).

O objeto de discussão da autora no texto é a formação docente e ela faz uma discussão adequada da categoria trabalho em relação ao objeto de análise. Essa articulação pode ser percebida no excerto abaixo:

[...] percebe-se que o trabalho docente se encontra subordinado as leis de mercado, no qual vem ocorrendo uma crescente intensificação no ritmo do trabalho e de atividades exigidas pela escola, além desses fatores, o professor tem se deparado com outros problemas como a indisciplina em sala de aula, violência, deficiência na formação inicial e na formação continuada (FUJITA, 2016, p. 9).

Até certo ponto a autora compreende e explicita o contexto social de subsunção da educação institucionalizada, e por conseguinte da atividade docente ao capital. Entretanto, nas considerações finais, ao abordar a relação entre trabalho e educação no sistema capitalista, incorre a uma visão idealista da função social da educação escolar ao afirmar que

A escola, enquanto espaço de construção do saber histórico, deve proporcionar ao sujeito acesso aos conhecimentos científicos para que o mesmo possa se apropriar de elementos políticos, econômicos, filosóficos e culturais que os instrumentalizem na luta contra as condições de alienação e exploração que estão sujeitos (FUJITA, 2016, p. 10).

Percebemos que ocorre um explícito ecletismo nesse texto. Logo no início, a autora toma o trabalho como uma dimensão chave para a compreensão da totalidade social e

apresenta uma adequada conceituação entre trabalho concreto e trabalho abstrato. Também compreende que a escola é “diretamente influenciada pelas políticas sociais que são impostas pelo Estado de acordo com seus interesses” e que sua organização deve ser compreendida a luz da lógica do capital (FUJITA, 2016, p. 7).

No entanto, a autora também afirma que a função da escola é promover o acesso aos conhecimentos necessários à superação da condição de exploração humana, essa finalidade é obliterada em detrimento da organização capitalista, afirma a autora: “Diante dos inúmeros percalços que o sistema educacional enfrenta, a escola não consegue promover a assimilação e a construção do conhecimento científico e assim formar **cidadãos capazes de mudar essa realidade**” (FUJITA, 2016, p. 10, grifos nossos).

Uma questão que nos inquieta é: a que tipo de mudança de realidade a autora se refere? Esse questionamento se dá em virtude de que no desenvolvimento do texto a autora apresenta as implicações da forma de organização do trabalho abstrato para a educação e, sobretudo para a formação docente, no entanto, se limita a isso e ao longo de seus escritos não deixa explícito o tipo de mudança referida, nem de que forma a educação pode contribuir nesse processo, apenas afirma que

É relevante destacar que a educação deve ter como pressuposto a busca por caminhos que permitam a apropriação das objetivações humanas enquanto processo histórico a fim de efetivar a formação humana de maneira plena, universal, e não somente a formação unilateral para o trabalho (FUJITA, 2016, p. 7).

Dada a relação de dependência que estabelece com o trabalho, a natureza da educação está vinculada ao destino do trabalho. A instituição escolar é uma peça-chave na manutenção da contradição entre capital e trabalho e das classes sociais, à medida que cumpre papel fundamental na socialização e internalização de valores e consensos necessários à reprodução social.

A particularidade da forma capitalista consiste em naturalizar e reproduzir a sociedade de classes, e por conseguinte, a desigualdade social de forma que todos internalizem essa lógica, sem que seja necessário o uso rotineiro da violência direta. Nesse sentido a formação para a cidadania, para o bem comum, com a internalização de concepções de mundo e comportamentos é crucial (TONET, 2014a).

O acesso ao conhecimento na sociedade burguesa pode assumir os interesses da burguesia ou da classe trabalhadora. Nesse sentido, para que a classe burguesa mantenha seu

poder de dominação social, é necessário que possua a hegemonia do controle ideológico por meio do processo educativo. Por esse motivo, é o Estado quem organiza de forma intencional a serviço da sociedade burguesa para a reprodução das classes sociais, a estrutura, o acesso e os conhecimentos que serão transmitidos pela educação.

Pretender que a escola proporcione o acesso aos conhecimentos necessários para forjar a luta da classe trabalhadora contra as condições de exploração do trabalho é, de antemão, um projeto fadado ao fracasso. Com isso, não queremos absolutizar a tese de que a educação escolar não contribui com a compreensão do processo histórico, nem que não tenha o papel de socializar conhecimentos. Entendemos que essa instituição não é determinante na formação da consciência revolucionária justamente por sua natureza e função social que lhe é designada, os conteúdos escolares são organizados e sistematizados pelo Estado burguês de modo a impedir o desenvolvimento dessa consciência.

Essa compreensão não está totalmente elucidada pela autora do artigo, e isso pode ser percebido quando afirma que a escola não consegue promover a assimilação do conhecimento científico necessário à mudança social, em nossa compreensão isso ocorre porque sua função é contrária a essa, seu papel é contribuir com a manutenção das classes sociais, formando o cidadão, como coloca a autora, ou seja, o indivíduo que acredita que essa sociedade possa ser constantemente melhorada no sentido da humanização. Esse é outro termo que vem sendo frequentemente utilizado, sem ser submetido ao exame necessário, sua utilização pulveriza a existência das classes sociais ao colocar todos os indivíduos na posição de cidadãos, como um princípio categórico que se aplica a todos.

No artigo A16 identificamos que o autor faz uso de algumas categorias que expressam uma crítica idealista ao ideário burguês como, por exemplo, quando afirma que: “[...] a riqueza gerada desta transformação [trabalho] não é distribuída igualmente entre os cidadãos do mundo” (MARKOWICZ, 2016, p. 2). Como bem destaca Tonet (2012), o termo cidadão se refere à forma limitada da liberdade na sociedade burguesa.

Mais adiante, coloca: “[...] busca-se analisar o trabalho na perspectiva de apresentar algumas possibilidades de compreensão da exploração da mão-de-obra da grande massa trabalhadora” (MARKOWICZ, 2016, p. 2). Utiliza o termo liberal burguês mão-de-obra ao invés de força de trabalho.

Na relação entre trabalho e educação, o autor expressa uma compreensão idealista acerca da educação na sociedade capitalista, ao afirmar que



A proposta escolar precisa ultrapassar os limites para alcançar uma dimensão política capaz de levar o trabalhador à compreensão da história e dos limites de sua prática, mas ao mesmo tempo demonstrar a sua articulação com as relações de produção podendo transformá-las e ter acesso aos valores humanos que lhe são negados na exploração capitalista (MARKOWICZ, 2016, p. 11).

No excerto acima o autor relaciona a educação escolar à transformação das relações de produção pelo trabalhador, também afirma que: “[...] cabe à escola repensar a sua relação com o mundo, realizando uma leitura da realidade concreta e por isso mesmo tome o trabalhador concreto na sua prática, no seu saber, nas suas experiências e necessidades” (MARKOWICZ, 2016, p. 11).

O primeiro questionamento que nos surge, considerando que o autor parte do pressuposto teórico marxista ao analisar o trabalho e educação, é se é realmente essa a função social da escola em seus moldes burgueses. Essa instituição é capaz de realizar o que o autor propõe no trecho destacado? Que valores humanos são negados aos trabalhadores? O autor parte de abstrações vazias? Levantamos esses questionamentos porque um pouco mais adiante o autor reconhece a educação como mercadoria do ponto de vista do capital.

Essa compreensão sobre a educação escolar em sua relação com o trabalho pode indicar que o autor não apreendeu de forma adequada a natureza e a função social que a instituição escolar, organizada e estruturada pelo Estado burguês, cumpre na sociedade capitalista. Não queremos colocar como via de regra que a escola não contribua de nenhum modo com a apropriação do conhecimento acerca do processo histórico. Entendemos que a organização política e curricular dessa instituição pelo Estado burguês não permite essa apropriação de maneira absoluta pelos filhos dos trabalhadores.

Com a crise estrutural do capital, esse sistema tem a necessidade, cada vez maior, de subsumir todas as dimensões da vida social à sua lógica, inclusive a educação. A escola é um elemento determinante para que a reprodução social ocorra, seja com a formação dos filhos dos trabalhadores para atuarem como novas forças de trabalho no mercado de mercadorias, ou com a formação ideológica de pessoas que vislumbrem essa sociedade como horizonte humano máximo.

Corroborando com essa finalidade da escola pública, Saes (2005) afirma que a classe burguesa teme a educação dos trabalhadores e só os educa à medida estritamente necessária à sua inserção subordinada nos processos de trabalho, isso ocorre em decorrência de que

O acesso da mão de obra a saberes excessivos com relação às necessidades econômicas do capital poderia subverter as finalidades da instrução elementar, desviando-a da função de manter a ordem social vigente. A combinação das hesitações capitalistas quanto à formação de sua mão de obra com os temores capitalistas com relação ao potencial subversivo de qualquer conhecimento indica que dificilmente o capital desempenhará, através de qualquer uma de suas frações (industrial, comercial, bancária), o papel de força principal na instauração do ensino elementar obrigatório e gratuito (SAES, 2005, p. 97).

Ainda no que se refere à discussão entre trabalho e educação, especificamente sobre a função da escola e sua relação com o mundo do trabalho, o autor pontua que:

Desse modo, o trabalhador poderá ser capaz de ver a sociedade como uma totalidade histórica e concreta e, a partir de sua práxis poder transformá-la. Por isso, não basta ser preparado tecnicamente e sim se educar para ser governante. E isso implica o acesso a uma educação pública e de qualidade que vem sendo negada de diversas maneiras para o aluno trabalhador (MARKOWICZ, 2016, p. 11).

Apesar de o autor não referenciar Gramsci, entendemos que nesse excerto faz uso de conceitos gramscianos. Isso pode ser percebido porque Gramsci (1991) dedicou alguns de seus escritos a desenvolver críticas ao sistema de ensino e a proposta reformista encabeçada por Giovanni Gentile<sup>31</sup> que vigoraram na Itália. Nesse contexto, o autor se dedicou a denunciar o caráter elitista que vinha se intensificando na instituição escolar e ao conteúdo da proposta reformista do então Ministro da Educação.

Suas críticas centravam-se na divisão que existia entre a escola clássica e profissional. Acerca disso, afirmou que: “[...] a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 1991, p. 118). Percebemos que a principal inquietação do autor com a educação se relacionava às suas críticas a dualidade estrutural existente: ao ensino técnico que era destinado aos trabalhadores italianos, dotado de caráter pragmático e instrumental; e ao ensino humanista, responsável pela educação e formação dos filhos da burguesia para os postos de comando e dominação na sociedade, sobretudo no que se refere a assunção de cargos no Estado burguês.

---

<sup>31</sup>Giovanni Gentile é considerado um filósofo idealista, ocupou o cargo de primeiro Ministro da Educação durante a regência do regime de governo fascista. Entre os anos de 1922 e 1923 realizou uma ampla reestruturação reformista do sistema educacional italiano responsável por alterações administrativas e didático-pedagógicas. As reformas se caracterizavam principalmente pela defesa da liberdade didática do professor de intensificação de processos de centralização e controle autoritário.

Gramsci (2001, p. 50) defendia a necessidade de uma escola articulada aos processos de trabalho que oferecesse as condições objetivas para que “[...] que cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo”.

Somente o artigo A12 traz a questão do trabalho associado. Argumenta necessidade de uma nova forma de organização social pautada no trabalho associado, entendido como a forma mais livre do trabalho humano. Apresenta uma conceituação adequada dessa forma de trabalho, com destaque à abolição das classes sociais e do caráter de mercadoria dos produtos. O autor menciona o papel da educação nessa nova forma de sociedade, afirma que nessa sociedade somente é possível o desenvolvimento de atividades educativas emancipadoras, referenciado a partir de Tonet (2014a), entretanto, não demonstra a insuficiência da escola burguesa na formação da consciência revolucionária.

Entendemos, de acordo com Lukács (2013), Bertoldo (2015) e Tonet (2012), e por questões já expostas ao longo do primeiro capítulo, que a categoria do trabalho é o fio condutor para a adequada análise e compreensão das demais categorias que compõem o ser social.

Tendo por base essas considerações, insistimos no resgate da categoria do trabalho e na compreensão da duplicidade ôntica da categoria trabalho. Entendemos que essa compreensão permite tocar o nervo do trabalho abstrato, forma de trabalho que funda essa sociedade. A adequada compreensão da categoria trabalho subsidia a crítica dos fundamentos dessa sociedade, permite compreender o chão social da luta de classes de onde brota a exploração do trabalho e a extração da mais-valia.

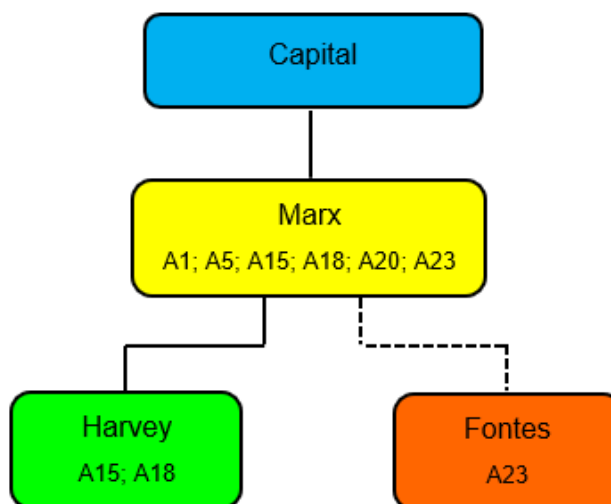
Consideramos que essa categoria carece de ser submetida a um exame rigoroso de sua natureza e função social. Esse insuficiente aprofundamento teórico tem dificultado a compreensão do que é trabalho em seu sentido ontológico e sua distinção da forma dominante na sociedade capitalista — o trabalho abstrato. Consideramos que essa compreensão incompleta se coloca como obstáculo para que os autores discutam questões emergentes, pertinentes à sociedade burguesa e ao campo Trabalho e Educação, como: a questão da luta de classes e a necessidade histórica da revolução.

#### 4.4.2 Análise da categoria capital

A categoria capital foi empregada em 6 artigos: A1, A5, A15, A18, A20 e A23, correspondendo a um percentual de 26%. Observamos que dos 6 artigos, essa categoria foi referenciada em 5 artigos (83,3%) a partir de Marx, sendo referência os livros *O Capital* e *Para a Crítica da Economia Política*; 2 artigos (33,3%) pautaram-se em David Harvey, com destaque aos livros *A Produção capitalista do espaço* e *A Condição Pós Moderna*; somente 1 artigo (16,6%) utilizou uma autora marxista contemporânea, Virgínia Fontes, com a obra *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história*.

A Figura 3 explicita as relações dos autores a partir dos quais a categoria capital é discutida. Observamos a partir da genealogia acima que essa categoria é tratada majoritariamente a partir das produções de Marx e diferentemente da categoria trabalho apresenta pouca ocorrência de autores marxistas clássicos e contemporâneos.

Figura 3 – Genealogia da categoria capital



Fonte: a autora

De modo geral, observamos que os 6 artigos que empregam essa categoria a relaciona às discussões pertinentes às contradições de classe e a apropriação privada da riqueza social. É também entendida como categoria determinante dos processos educativos nessa sociedade, e a educação subordina-se à lógica dos processos de acumulação e expansão do capital.

Observamos que do total de 6 artigos, 3 investiram esforços para categorizar o capital e explicitar a relação que estabelece com outras categorias, como mais-valia e exploração da força de trabalho. Os outros 3 artigos utilizaram essa categoria como se fosse um conceito

pacificado, que todos possuem o devido entendimento e, portanto, não carecesse de maiores explicações e explicitações.

Percebemos que os 6 artigos fazem esforços no sentido de caracterizar a lógica do capital e seus mecanismos de expansão e reprodução, relacionam a educação à reprodução social e a um mecanismo de manutenção da hegemonia burguesa, entretanto, sentimos falta de análises mais profundas que demonstrem de que forma a educação contribui nesse processo. Nenhum dos artigos analisados apresenta uma proposição fundamentada para a superação dessas condições.

Os artigos A15 e A23 tratam do mesmo objeto de estudo, a questão da migração dos trabalhadores, e trouxeram para a discussão acerca do capital a categoria do exército de reserva de desempregados que se coloca a serviço do sistema capitalista. Abordaram outras categorias importantes que complexificam as discussões sobre a categoria do capital, como: mercadoria, força de trabalho, salário, mais-valia.

No artigo A1, a autora compreende que o aumento das contradições entre as classes sociais com um contingente cada vez maior de “pobres laboriosos” é inerente ao processo de reprodução do capital. A produção de um exército de reserva de desempregados, baixos salários, condições de vida precária, são resultado desse processo.

A categoria capital é tratada como determinante da educação na sociedade capitalista. A autora apresenta a atuação do Banco Mundial na educação relacionada à reprodução da classe trabalhadora e do capital. Aborda a categoria do trabalho assalariado e a denuncia como a responsável por toda exploração humana. Associa a isso à questão da educação atender os interesses da classe capitalista, ao considerar que: “[...] na sociabilidade capitalista os processos de educação se relacionam diretamente com o processo de produção que resultam na valorização do capital” (MARTINS, 2012, p. 4).

O artigo A15 apresenta uma discussão que articula a categoria do capital ao seu objeto de estudo: a migração dos trabalhadores. A autora trata a categoria do capital relacionada ao capitalismo e entende que a formação de um contingente de pessoas desempregadas e relegadas à própria sorte constitui o que Marx denominou de exército de reserva, produto e necessidade dessa relação social. A autora considera que para o processo de acumulação e reprodução do capital: “[...] grandes massas humanas têm de estar disponíveis para serem lançadas em diferentes ramos da produção ou em diferentes locais” (VENDRAMINI, 2016, p. 4).

A autora analisa o processo de reprodução do capital considerando que ele busca reduzir o tempo de produção e circulação das mercadorias ao passo que busca a criação de novos espaços de acumulação. Esse processo impulsiona a concentração e expansão do capital e o movimento migrante de trabalhadores em: “[...] condições cada vez mais inseguras e precárias, visando continuar se reproduzindo como classe trabalhadora” (VENDRAMINI, 2016, p. 5).

A autora também reconhece a contradição existente na apropriação da riqueza socialmente produzida. Essa contradição mencionada também é marca característica da educação que se materializa mediante uma dualidade estrutural que contribui com a manutenção das classes sociais.

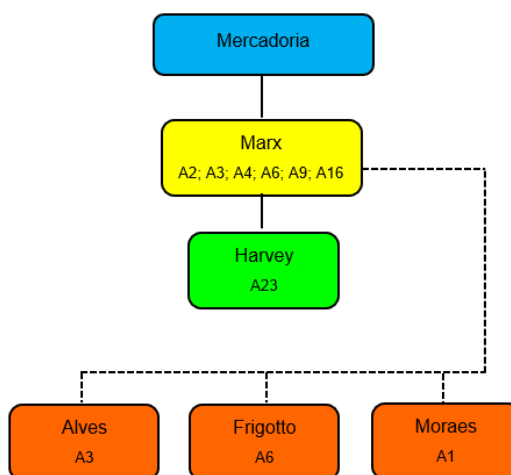
A autora de A18 trata da relação social estabelecida no capital, entendendo que esse modo de produção implica a existência de duas classes fundamentais, trabalhadores e burgueses. Entende que a educação escolar é um elemento chave para a reprodução dessa cisão de classes, destaca o Estado como instituição responsável pela organização da educação, confere destaque à educação profissional. A autora reconhece que o trabalho docente se encontra subordinado à lógica do capital, caracterizando-se principalmente pelo aumento do ritmo de trabalho e das atividades exigidas pela escola.

#### **4.4.3 Análise da categoria mercadoria**

No que concerne à categoria mercadoria, observamos que é tratada majoritariamente a partir de Marx, em 5 artigos (21,7%), a partir dos textos do livro I d'O *Capital* e em 1 artigo a partir dos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*.

A categoria mercadoria é tratada em Marx (2017) como a materialização de uma unidade dúplice e contraditória de valor de uso e valor. Observamos que, no que se refere à sua utilização nos marxistas clássicos, não se trata propriamente da categoria mercadoria, mas somente o termo é empregado e referenciado a partir de Harvey no artigo A23, portanto, não possui convergência com o que é apresentado na teoria marxiana, uma vez que o autor somente cita: “[...] a transformação em mercadoria de formas culturais, históricas e da criatividade intelectual”, como exemplo do que Harvey entende por acumulação por espoliação.

Figura 4 – Genealogia da categoria mercadoria



Fonte: a autora

Em A3 o termo mercadoria está presente em apenas uma citação extraída de um texto de Giovanni Alves, que apresenta que o princípio fundamental do toyotismo é a captura da subjetividade para o processo de produção de mercadorias. Ao longo do texto, a autora não desenvolve e aprofunda essa discussão em relação à mercadoria.

Em A4, o termo mercadoria foi empregado e referenciado a partir de Marx para conceituar a situação do trabalhador nessa sociedade: “O trabalho em sua execução e forma capitalista, torna-se uma perversidade na medida em que o próprio trabalhador torna-se uma mercadoria ainda mais barata à medida que cria mais valores” (BONAMIGO, 2014, p. 8). O artigo discute a condição do trabalhador no processo de produção capitalista, contudo, não apresenta relações substanciais com a mercadoria.

No artigo A6, encontramos 3 ocorrências do termo mercadoria, sendo que duas delas encontram-se em citações diretas de Gaudêncio Frigotto e referem-se à condição de mercadoria da força de trabalho na organização do trabalho abstrato.

O artigo A9 utiliza a categoria mercadoria na discussão de seu objeto de investigação. Destaca a categoria do tempo de trabalho necessário como basilar para a compreensão do processo de produção das mercadorias. Utiliza essa relação para discutir a produção da pesquisa na Pós-Graduação no contexto de avaliação da Capes, regulada pela lógica gerencial. As análises do autor apontam que essa lógica de produção e avaliação elevam a produção na Pós-Graduação à condição de mercadoria.

O artigo A16 entende que essa categoria é determinante à medida que todas as relações sociais são subsumidas a ela. Utiliza o termo mercadoria duas vezes para conceituar a situação do trabalho como aquele que vende força de trabalho na condição de mercadoria.

Também o utiliza para entender a situação de mercadoria da educação. Reconhece que a partir da condição de mercadoria da força de trabalho explorada diuturnamente pode favorecer o surgimento da consciência revolucionária. Esse processo seria concreto e contraditório e no seu emergir: “[...] pode ter como lócus o chão da escola com preponderância para a educação pública que abriga o maior número de trabalhadores” (MARKOWICZ, 2016, p. 10).

Pudemos perceber que o termo mercadoria foi empregado majoritariamente em duas situações: os 6 artigos citam a força de trabalho como mercadoria; apenas 2 expressam a educação nessa mesma relação. Sentimos falta da análise marxista do duplo caráter da mercadoria e de que forma isso influencia nos objetos específicos de estudo dos artigos.

O que nos parece é que tem sido atribuída à mercadoria um caráter economicista. Sentimos falta de destaques históricos da mercadoria e do caráter místico da mercadoria proveniente do valor de troca, denominado por Marx (2017) de fetiche. Não foram encontradas discussões que relacionam o fetiche da mercadoria à compreensão dos objetos de estudo específicos dos artigos. Esses elementos poderiam ter sido melhor empregados e analisados nos objetos de estudo dos textos.

Marx (2017) entende que quando valores de uso são produzidos sob a forma de mercadoria, a eles agrega-se uma nova determinação que não é natural, mas histórica e social: a do valor de troca. A riqueza social se apresenta sob dupla e contraditória perspectiva: como valor de uso e valor. Essa discussão também não recebeu o devido destaque.

O valor de troca é uma determinação alheia e estranha ao valor de uso. Isso ocorre porque nessa forma social as necessidades humanas só podem ser atendidas e realizadas à medida que o valor de troca se realiza prioritariamente na esfera do consumo. Nessa relação, o tempo de trabalho necessário é adotado como medida social e racional do valor de toda a riqueza produzida sob a forma de mercadoria. Somente o artigo A9 contemplou essa discussão sobre a relação da produção de mercadorias com o tempo de trabalho necessário.

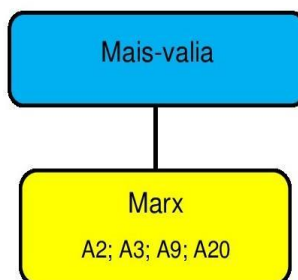
#### ***4.4.4 Análise da categoria mais-valia***

O termo mais-valia foi identificado em 4 artigos, sendo A2, A3, A9 e A20, o que corresponde a um percentual de 17,3%. Em 1 artigo foi encontrado o termo lucro como sinônimo de mais-valia. Observamos que a categoria da mais-valia foi tratada somente a



partir de *O Capital* de Karl Marx. Não foi identificada ocorrência de outros autores nessa discussão, conforme mostra a figura 5:

Figura 5 – Genealogia da categoria mais-valia



Fonte: a autora

No A2 foi encontrado o termo mais-valia com apenas uma recorrência e o termo lucro com duas recorrências. As autoras utilizam os dois termos no desenvolvimento do texto, no entanto, não apresentam a devida diferenciação conceitual entre ambos. Analisam o processo de extração da mais-valia na relação de tempo de trabalho do trabalhador. Desenvolvem uma análise adequada dessa categoria com o seu objeto de estudo e apresenta muita proximidade com a conceituação marxiana. Ao discutir a jornada de trabalho, as autoras explicitam a relação entre tempo de trabalho necessário e tempo de trabalho excedente e a origem da mais-valia, afirmando que: “[...] a jornada de trabalho sofre nova divisão: o tempo de trabalho necessário para que o trabalhador alcance sua própria reprodução e o tempo de trabalho excedente, ou mais-valia, apropriado pelo capitalista” (KLEIN; CAVAZOTTI, 2012, p. 8).

Ademais, apresentam dados empíricos da jornada de trabalho dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos e discute de que forma isso impacta na jornada escolar. Na relação entre tempo de trabalho e tempo livre, as autoras trouxeram exemplos e dados empíricos que demonstram que o tempo livre do trabalhador é consumido no deslocamento do trabalhador até seu local de trabalho e como isso impacta nas atividades escolares, acarretando muitas vezes a desistência dos estudos. Essa articulação entre dados empíricos e discussão das categorias demonstra apropriação da teoria e articulação à análise do real.

No artigo A3 não encontramos o termo mais-valia, localizamos apenas o termo lucro. A autora utiliza esse termo referenciado a partir de Marx no seguinte excerto: “Embora os docentes em sua maioria prestem um serviço público, e por isso não produzem lucro, os

mesmos enquadram-se nos demais critérios que caracterizam o trabalho produtivo neste modo de produção” (ZEN, 2012, p. 12).

Essa foi a única ocorrência pontual do termo lucro, encontrado nas considerações finais do texto. No desenvolvimento do texto, a autora não abordou essa discussão, tampouco temáticas relativas a ela. Ao longo do texto a autora apresenta histórico e objetivos das avaliações em larga escala na Educação Básica e na pós-graduação, nas considerações finais, utiliza a questão do lucro e da lógica do trabalho de forma tópica, não abordada e discutida anteriormente, a partir de Marx para justificar as condições de trabalho e adoecimento a que se submetem os docentes.

O artigo A9 utiliza a relação de tempo de trabalho para discutir a produção da pesquisa nos programas de pós-graduação. Os autores destacam que, na contradição entre capital e trabalho, a inserção de novos processos tecnológicos é inerente ao desenvolvimento do capital e repercute no ritmo de desenvolvimento do trabalho e na diminuição do tempo de trabalho necessário. Explicitam de forma objetiva como o capital se apropria do tempo de trabalho excedente e utiliza estratégias para potencializar a extração de mais-valia.

A partir dessa lógica, analisam a produção na pós-graduação a partir da racionalidade neoliberal e destaca as categorias da mais valia absoluta e mais valia relativa:

A aplicação de uma lógica do mundo da economia ao da academia a partir de uma nova racionalidade na PG, introduzida pela política de avaliação da CAPES nas últimas décadas, centrada na produtividade, demanda a necessidade de compreender as bases ou estratégias utilizadas para potencializar o trabalho dos envolvidos com a PG visando alcançar melhores classificações nas avaliações, a partir do prolongamento da jornada de trabalho (mais valia absoluta) e da sua intensificação (mais valia relativa) colocando a produção acadêmica na PG, muitas vezes, na condição de mercadoria (TURNES; LARA, 2014, p. 5).

Os autores apresentam uma conceituação da mais-valia de forma bem sintética, muito próxima à compreensão marxiana. Apesar de os autores mencionarem a mais-valia, sua discussão não é desenvolvida na relação entre tempo de trabalho e produção de excedente apropriado pelo capitalista. A discussão caminha no sentido de apresentar discussões acerca do uso das tecnologias de informação e comunicação no contexto do produtivismo acadêmico da pós-graduação. Os autores conferem maior centralidade à categoria tempo em suas análises da produção acadêmica em nível de doutorado e de que forma isso repercute na precarização do trabalho docente e acadêmico na pós-graduação.

A necessidade histórica da revolução radica na forma do trabalho que decorre mediante estabelecimento de contratos que regulamentam a exploração da força de trabalho e tem como objetivo principal a produção de mais-valia. Essa exploração é real não somente para os trabalhadores que produzem mais-valia, mas é sentida pelo restante da classe trabalhadora, da massa de explorados, e daqueles que não possuem o privilégio da servidão de produzir mais-valia. Basta pensarmos no corte de gênero existente que designa grande parte das mulheres a realização do trabalho não pago; no caso dos desempregados que compõem o exército de reserva a serviço do capital e dos desalentados; no caso dos miseráveis que vagueiam pelo mundo; dos que são expulsos de suas terras ricas em minérios, como os indígenas e camponeses assassinados em nome da grilagem e do agronegócio.

Para Marx (2017), mais-valia se refere à apropriação do trabalho excedente de forma privada pelo capitalista, ou seja, é a apropriação do lucro produzido socialmente pelo trabalhador, corresponde à disparidade existente entre a quantia de salário recebida pelo trabalhador e a quantidade de valor produzido por seu trabalho. É a partir dessa categoria que emerge a luta de classes.

Pudemos observar que os artigos não abordaram de maneira significativa a distinção necessária entre mais-valia e lucro, tratada por Marx no livro III de *O Capital*. De acordo com Carcanholo (2001) há uma diferença quantitativa substancial entre lucro e mais-valia que é decisiva na dissimulação da fonte de mais-valia. Entendemos que a não abordagem dessa compreensão nos 3 artigos analisados pode estar relacionada ao fato de que os autores referenciam suas discussões somente a partir do livro I e, no caso da obra marxiana, essa discussão é aprofundada no livro III de *O Capital*.

Entendemos que o processo de lutas de classes coincide com a propriedade privada e se origina no plano econômico no embate social pela produção e apropriação da riqueza produzida por intermédio do trabalho. Seus desdobramentos são perceptíveis nas demais dimensões sociais humanas, como na política, no plano ideológico, na ciência, na religião, na educação, na filosofia etc.

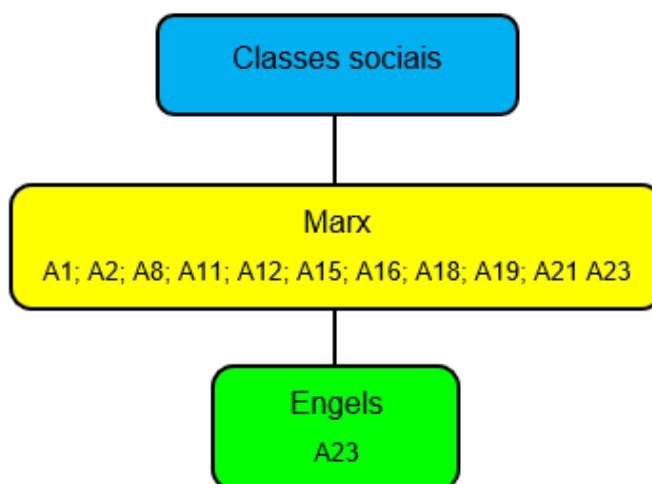
A baixa recorrência dessa categoria nos artigos analisados pode indicar que tem ocorrido um abandono da teoria marxiana sobre o valor-trabalho, pois consideramos que o trabalho assalariado e a produção de mais-valia são pedras angulares no sistema capitalista e, portanto, possuem implicações diretas na análise de qualquer objeto de estudo.

A preocupação que nos ocorre é: a não explicitação da categoria da mais-valia não dissolve o caráter de classe expresso na produção da realidade? Considerando que a forma de produção da riqueza de uma classe específica, a burguesia, não é de origem divina, não é natural, é social e ocorre mediante um processo diuturno de exploração da força de trabalho.

#### 4.4.5 Análise da categoria classes sociais

A análise demonstrou que a categoria classes sociais foi utilizada em 11 artigos, o que corresponde a um percentual de 47,8%. Todos os artigos referenciaram essa discussão a partir de Marx, sobretudo, da obra *O Capital* (4 artigos, 36,3%); *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (3 artigos, 27,2%) e *Salário, Preço e Lucro* (2 artigos, 18,1%). Além de Marx, 1 artigo (9%) utilizou texto *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, de Friedrich Engels, conforme mostra a figura abaixo:

Figura 6 – Genealogia da categoria classes sociais



Fonte: a autora

Em suma, os artigos abordam a discussão das classes sociais inicialmente caracterizando a existência de duas classes sociais opostas e antagônicas na sociedade capitalista, personificada nos indivíduos que compõem a burguesia e a classe trabalhadora. Também relacionam a educação à função social de qualificar e reproduzir a força de trabalho necessária à reprodução social e ideológica da sociedade capitalista. Essa constatação nos faz questionar se esses autores flertam com a teoria crítico-reprodutivista, pois compreendem a educação a partir de determinantes sociais da estrutura socioeconômica que tem na instituição escolar um espaço privilegiado de dominação e perpetuação da lógica social.

A análise demonstrou que dos 11 artigos que apresentaram discussões acerca das classes sociais, 7 deles (A1; A8; A11; A15; A18; A19 e A21) limitaram suas discussões a apresentar a contradição fundamental que determina o antagonismo inconciliável entre as duas classes fundamentais, burguesia e trabalhadores; 2 desses artigos identificaram a educação como um elemento fundamental para a reprodução ideológica e social do capitalismo; 3 desses artigos explicitaram a situação de exploração da classe trabalhadora, entretanto não levaram em consideração explicitamente o papel da burguesia nessa relação social.

Dos 11 artigos totais, 4 (A2; A12; A16 e A23) abordam a relação de classes sociais de maneira adequada em relação à luta de classes que se desenvolve no processo de produção e apropriação da riqueza social.

O artigo A12 destaca as especificidades das relações de classe no taylorismo, fordismo e toyotismo e explicita as consequências gerais dessas formas de organização da produção para a classe trabalhadora. Articula a discussão da organização dos processos produtivos abordados à educação da classe trabalhadora, como elemento central para a reprodução do capital.

[...] a educação não se constitui como algo separado da totalidade social, ela deve ser entendida como um aspecto da dimensão social que se desenvolve, a partir das contradições procedidas no interior de um modo de produção determinado e do processo de luta de classes (DEITOS; SOBZINSKI, 2014, p. 8-9).

Na relação entre trabalho e educação, os autores explicitam que a educação é um dos principais elementos que favorecem a continuidade da perpetuação e da exploração sobre a classe trabalhadora. O autor menciona a educação como um dos elementos que podem contribuir para a superação da sociedade de classes, entretanto poderia ter aprofundado um pouco mais essa discussão acerca do potencial contributivo da educação no processo de construção de uma nova ordem social.

O artigo A16 traz ao longo do texto argumentos que discutem a existência da luta entre as classes sociais, menciona a situação de exploração dos trabalhadores, a apropriação privada da riqueza produzida e o processo de alienação.

O autor aponta a educação escolar como um elemento importante na emancipação humana, no desenvolvimento de sua argumentação o autor demonstra não ter domínio da categoria da emancipação do processo de luta entre as classes sociais, uma vez que entende

que o conhecimento do processo produtivo pode auxiliar o operário no enfrentamento e controle do capital.

Portanto o conhecimento é produzido socialmente nas relações de trabalho não se pode negar a produção do conhecimento pelo operário. Trabalhando no dia a dia o operário também aprende a resolver problemas dentro do espaço da fábrica e com isso também adquire saber nascido na contradição gestada pela própria empresa capitalista. Este saber em sua concretude forma-se por um conjunto de explicações de ação que ajudam o operário no enfrentamento e **controle** do capital aprendendo a se organizar, reivindicar e lutar por seus **direitos de cidadão** (MARKOWICZ, 2016, p. 9, grifos nossos)

Entendemos que os verbos enfrentamento e controle utilizados pelo autor não são sinônimos, portanto não podem ser usados como complementares, uma vez que o próprio Marx (2017), seguido de Mészáros (2011a; 2008) demonstraram a incontrolabilidade do capital. A partir das considerações desses autores, nos questionamos: como os trabalhadores exercerão controle dessa forma social mediante o conhecimento de seu processo reprodutivo? Essa tarefa é exequível na concretude histórica?

Ademais, também coloca que o conhecimento do processo produtivo em sua concretude auxilia os operários a lutar por seus direitos de cidadão. Entendendo que o autor está discutindo a necessidade da emancipação humana em meio ao processo de luta de classes, nesse sentido, não é possível defender a emancipação humana, entendida como forma de sociedade e liberdade humana qualitativamente superior, ao mesmo tempo em que se posiciona pelos direitos de cidadão, entendendo a cidadania como forma parcial e limitada de liberdade na sociedade capitalista, que serve justamente para manter o status de classes sociais.

O artigo A19 traz a situação de exploração e alienação a que está submetida a classe trabalhadora, entretanto não aborda de forma mais significativa o processo de luta entre essas duas classes sociais fundamentais. O autor ao discutir o processo de exploração e precarização do trabalho a que está submetido o professor, destaca a formação profissional como um elemento para o desenvolvimento de sua identidade e autonomia com base na coletividade social. Afirma que: “Profissionais que atuam com pessoas principalmente das classes mais exploradas e necessitadas precisam estar preparados para auxiliar a construção de uma sociedade mais justa e democrática” (GAGNO, 2016, p. 11).

O artigo A23 estabelece a relação entre as classes sociais na sociedade capitalista — a burguesia, proprietária dos meios de produção e a classe trabalhadora, proprietária da força

de trabalho, entre as quais se estabelece uma relação de exploração e de produção de mais-valia. Ao analisar a situação de vida dos imigrantes compreende-a como “expressão ideal do capital”, pois são indivíduos que estão: “[...] sem pátria, sem documentos, sem família, completamente a disposição do capital, o qual tem controle quase absoluto sobre a produção e reprodução social desse trabalhador” (VENDRAMINI, 2020, p. 2).

Relaciona a manifestação de seus objetos de estudo a existência das classes sociais, o desemprego e pauperização dos trabalhadores migrantes ao processo de desenvolvimento e reprodução do capital. Este é o único artigo que analisa a migração social, seu objeto de estudo, como uma forma do capital prosseguir sua reprodução social e limitar as condições de reprodução da força de trabalho, confere destaque a reprodução de um sistema de relações econômicas patriarcal, racista e xenofóbico.

Isso pode ser observado nas péssimas condições de trabalho, bem como nos salários diferenciados dos trabalhadores migrantes, especialmente os sem documentação, na condição de pobreza de muitas famílias migrantes, especialmente os sem documentação, na condição de pobreza de muitas famílias migrantes, no não reconhecimento da escolarização e qualificação de migrantes estrangeiros, nas formas de opressão, racismo e xenofobia que possibilitam a extração de valor, na ocupação de migrantes, especialmente mulheres, em trabalho de reprodução social (como babás, domésticas, cuidadoras, faxineiras). Isso revela a produção de forças de trabalho diferenciadas, com corte racial, étnico e de local de nascimento (VENDRAMINI, 2020, p. 5).

A autora destaca que o capitalismo não é somente transformação, revolução diuturna dos meios de produção, mas é também reprodução, e nesse processo, é fundamental a existência de uma classe trabalhadora femininas para a realização de atividades domésticas que proporcionem condições necessárias para que a força de trabalho masculina seja explorada.

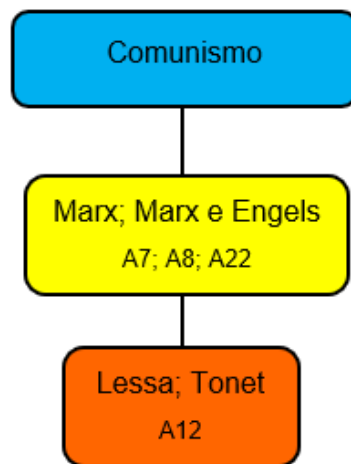
De modo geral, sentimos falta de análises que explicitem de forma mais incisiva a luta de classes que se desenrola entre as duas classes fundamentais no processo de produção e apropriação da riqueza e de que forma isso impacta diretamente no objeto de investigação específico dos textos.

#### ***4.4.6 Análise da categoria comunismo***

A categoria comunismo foi identificada em 4 artigos (17,3%), sendo A7; A8; A12 e A20. Em 2 deles, A8 e A20, identificamos a ocorrência dessa discussão de forma implícita,

sem menção explícita à categoria. Em 2 deles, encontramos o termo de forma explícita. E ainda, em outros 2 artigos, A4 e A16, encontramos discussões que vagamente podem nos remeter à sociedade comunista, sendo, portanto, retirados desta genealogia porque as alusões feitas à essa categoria são muito vagas e imprecisas. Foi referenciada em 3 artigos (75%) a partir de Marx e, em 1 artigo (25%) a partir do texto *Introdução à Filosofia de Marx*, dos marxistas contemporâneos Sérgio Lessa e Ivo Tonet, conforme se observa na figura abaixo:

Figura 7 – Genealogia da categoria comunismo



Fonte: elaborado pela autora

Observamos que a baixa ocorrência desta categoria, identificada em apenas 4 artigos, pode estar relacionada às poucas discussões existentes acerca dela no meio acadêmico. Os dois autores contemporâneos citados são exemplos dos poucos intelectuais do meio acadêmico brasileiro que tem se dedicado a discutir esse tema com seriedade.

O artigo A7 aborda a categoria comunismo de maneira implícita no texto. Nas considerações finais deste artigo, a autora coloca que: “Em Marx, liberdade e emancipação têm conexão com a forma e o conteúdo do trabalho. Para ele, o trabalho explorado está em confronto com liberdade e a emancipação dos seres humanos” (SIQUEIRA, 2014, p. 18). O que se pode perceber é que a elaboração do texto deixa subentender que a autora se refere à sociedade comunista ao abordar liberdade e emancipação, entretanto, não referencia a partir de qual obra de Marx parte essa afirmação.

Na sequência, a autora destaca a citação de Antunes (2000, p. 177) que faz referência ao trabalho concreto, dizendo que: “[...] se o trabalho torna-se dotado de sentido, será também (e decisivamente) por meio da arte, da poesia, da pintura, da literatura, da música,



do tempo livre e do ócio que o ser social poderá humanizar-se e emancipar-se em seu sentido mais profundo” (SIQUEIRA, 2014, p. 19).

No entanto, a autora não relaciona essa categoria à forma de sociedade em que "liberdade e emancipação têm conexão", mas ao afeto que o professor sente por seu trabalho, como no trecho a seguir: “O gostar e a paixão demonstram a coragem dos professores. Sentem prazer em contribuir para que crianças e jovens avancem em seus conhecimentos. Talvez seja essa possibilidade de transformação humana que apaixona os professores” (SIQUEIRA, 2014, p. 19). Percebe-se que a autora possui uma compreensão equivocada da categoria trabalho, trata-a a partir de um certo subjetivismo de acordo com o que tratamos no primeiro capítulo, pois secundariza questões objetivas e prioriza aspectos individuais relacionados a afetividade e atuação profissional docente. Discursos como esses na atualidade, contribuem com o processo de romantização das condições de trabalho docente e corroboram com afirmações que possuem peso ideológico de que o professor exerce uma atividade nobre, sofrida, porém gratificante.

No artigo A22 identificamos de maneira implícita no texto uma discussão acerca do comunismo. Nas últimas linhas das considerações finais, a autora afirma que:

É, portanto, tempo de se retomar a necessária discussão sobre os modos de produzir e distribuir os bens materiais para que a prioridade dada à produção de mais-valor venha a ser superada por um novo modelo, dos produtores livremente associados trabalhando e definindo os destinos da produção dos valores de uso, materiais e imateriais, capazes de satisfazer as necessidades humanas, “do estômago à fantasia (SHIROMA, 2018, p. 6).

Nota-se que a autora não utiliza o termo comunismo, entretanto, percebemos que essa categoria aparece implícita à medida que ela destaca elementos fundamentais dessa forma de sociedade, como: supressão da produção de mais-valor; produtores livremente associados; produção destinada às necessidades humanas. Entendemos que os elementos destacados pela autora acerca desse modo de produção e distribuição dos bens nos remetem ao processo de revolução social e a sociedade comunista.

Em A12, o autor utiliza a categoria do comunismo empregada em uma citação extraída do texto *Introdução à Filosofia de Marx* (2011), de Lessa e Tonet. Essa categoria conta com apenas uma ocorrência, e se encontra nessa citação, que de forma sintética diz que o desenvolvimento do capitalismo não conduzirá automaticamente ao comunismo. Anteriormente a isso, o autor apresenta um debate que contextualiza a categoria do

comunismo, discute a forma de trabalho nessa sociedade capitalista, a relação entre a educação e a manutenção da sociedade de classes, a possibilidade de a educação contribuir com a instauração do trabalho associado e a possibilidade histórica para essa realização.

Em A8, identificamos a categoria comunismo de modo explícito com uma recorrência a partir de uma citação marxiana. No penúltimo parágrafo das considerações finais, o autor defende o trabalho como princípio educativo e a omnilateralidade no interior da sociedade capitalista como um caminho para formar a classe trabalhadora com potencialidade revolucionária na busca de uma sociedade sem classes. Para se referir a essa forma de sociedade, coloca a seguinte citação marxiana:

O comunismo é a posição da negação da negação; é pois uma fase real da emancipação e da reapropriação da humanidade, etapa necessária no desenvolvimento histórico de amanhã. O comunismo é a forma necessária e o princípio enérgico do futuro próximo; mas não é enquanto tal o fim do desenvolvimento humano - a forma da sociedade humana (MARX; ENGELS, 1978, p. 241 citado por BACZINSKI, 2014)

No último parágrafo o autor destaca que a educação pode contribuir com a transformação da consciência humana, possibilitando a transformação social. Observamos que a categoria do comunismo foi identificada apenas nessa citação marxiana utilizada. O autor não desenvolveu a discussão da categoria em relação ao seu objeto de estudo. A citação foi empregada referenciada a partir de Marx de modo estanque, como um discurso de autoridade no texto. Não foram identificadas relações dessa categoria com nenhuma outra categoria marxiana.

O artigo A4 destaca categorias centrais a essa discussão, entende a força de trabalho como mercadoria alienada na relação capital-trabalho e produtora de valor de troca. Entende que a educação na sociedade capitalista decorre da forma de organização do trabalho e explicita a que superação da dimensão abstrata e alienada presente nessas duas categorias somente será possível a partir de um: “[...] novo projeto histórico para além das determinações históricas existentes” (BONAMIGO, 2014, p. 2). O autor não explicita o que seria esse novo projeto histórico. Estaria ele falando da revolução e sociedade comunista? Em caso positivo, por que não explicitar?

O artigo A16 apresenta conceituação e articulação entre o trabalho concreto e trabalho abstrato, lançando mão das categorias da mercadoria e força de trabalho. O autor desenvolve a articulação entre trabalho e educação na sociedade capitalista. Destaca que: “[...] mesmo diante da alienação o homem está na práxis e na história, onde ambas permitem

negar o trabalho e conquistar o mundo criador como o ponto de partida na busca de construir novas relações para um mundo mais humanizado” (MARKOWICZ, 2016, p. 6). A utilização desses termos nos levanta alguns questionamentos: o que seria esse “mundo criador” e esse “mundo mais humanizado”. Não deixa claro se está se referindo à sociedade comunista e ao trabalho associado, nem explicita as mediações necessárias.

De modo geral, identificamos que 2 artigos trazem essa categoria de modo explícito e 2 apresentam-na de maneira implícita no texto. Nosso contexto histórico coloca em tela uma automatização da vida e da produção cada vez mais intensa, um enorme exército de desempregados como mecanismo estrutural do capital, um mercado global cada vez mais unificado. Todo esse contexto tem raiz no modo de produção e seus rebatimentos são percebidos nos demais complexos fundados pelo trabalho, como no caso da educação.

A partir disso, nos questionamos: por que não damos nomes aos bois? Por que não discutimos abertamente a decadência da sociedade burguesa e a necessidade histórica da revolução? Trata-se de um sintoma de nossa impotência, enquanto classe trabalhadora, de enfrentar seu inimigo?

De acordo com Marx (2004), a propriedade privada dos objetos somente existe para nós enquanto capital. Nos tornamos tão estúpidos e unilaterais que: “[...] o lugar de todos os sentidos físicos e espirituais passou a ser ocupado, portanto, pelo simples estranhamento de todos esses sentidos, pelo sentido do ter.” (MARX, 2004, p. 108).

Percebe-se que a sociedade do capital engendra um ente pauperizado e miserabilizado nos níveis genérico e individual. A reposição humana enquanto *antropos* e generidade somente será possível na sociedade comunista, em que a principal característica é que: “[...] o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos” (MARX; ENGELS, 2010, p. 59).

[...] na sociedade comunista, onde cada um não tem um campo de atividade exclusivo, mas pode aperfeiçoar-se em todos os ramos que lhe agradam, a sociedade regula a produção geral e me confere, assim, a possibilidade de hoje fazer isto, amanhã aquilo, de caçar pela manhã, pescar à tarde, à noite dedicar-me à criação de gado, criticar após o jantar, exatamente de acordo com a minha vontade, sem que eu jamais me torne caçador, pescador, pastor ou crítico (MARX; ENGELS, 2007, p. 37–38).

Marx e Engels (2007) se utilizam da metáfora que o homem poderá ser caçador, pescador, pastor ou crítico, para enfatizar que, nessa forma de sociedade, dada a forma de

organização da produção, o ser humano terá condições de se efetivar integralmente, e desenvolver diversas formas de atividades.

#### **4.5 Qual o lugar histórico destinado à luta de classes e à revolução nas análises teóricas dos artigos do GT Trabalho e Educação?**

Antes de respondermos à pergunta contida nesse subtítulo, faremos algumas considerações que julgamos importantes. O entendimento adequado da teoria marxiana requer um esforço grandioso no sentido de percorrer a trajetória empreendida por Marx em sua formulação. Essa compreensão em sua totalidade absoluta é tarefa muito pretensiosa, entretanto, é necessário entendermos a processualidade, o caminho de construção dessa perspectiva de compreensão da realidade.

Dada nossa condição de classe trabalhadora<sup>32</sup>, temos a ciência de que a maioria esmagadora não possui possibilidades reais de realizar essa tarefa, considerando que necessitam vender sua força de trabalho para sobreviver, e devido aos limites físicos do organismo vivo, o tempo livre é utilizado majoritariamente para o descanso e reposição da força de trabalho.

Quando pensamos nas mulheres da classe trabalhadora, essa situação se complexifica mais ainda, visto que a maioria delas leva uma dupla ou até mesmo tripla jornada de trabalho. Trabalham uma parte do dia vendendo sua força de trabalho e em outra são responsáveis pelos cuidados com os filhos e/ou companheiros, ficam incumbidas pelo trabalho não pago que proporciona ao capital uma força de trabalho em condições adequadas de exploração.

A maioria da classe trabalhadora não tem tempo pra estudar Marx, nós que acessamos a universidade, sobretudo programas de pós-graduação, por mais que tenhamos dificuldades, podemos ser considerados minoria face à situação concreta da classe trabalhadora em geral. Na sociedade do capital, marcada pela cisão de classes, a classe que produz todo o patrimônio material e que, com a exploração de seu trabalho possibilita também a produção do patrimônio espiritual, é impedida de acessá-lo.

Não é possível efetivar nenhuma mudança radical de cunho revolucionário sem a participação desses indivíduos que não têm acesso ao conhecimento revolucionário. E de

---

<sup>32</sup>Os dados do IBGE (2021) mostram que no 3º trimestre de 2021, o Brasil contava com uma média de 13,5 milhões de pessoas desempregadas; e 5,1 milhões de pessoas desalentadas que se refere a um grupo de indivíduos que estão há tanto tempo desempregados que desistiram de tentar encontrar emprego, sobrevivem fazendo o que conhecemos por “bico”, uma forma de trabalho super explorado, precarizado e sem nenhum tipo de direito social.

acordo com Menezes (no prelo), o conhecimento produzido a partir da teoria marxiana deve contribuir com a organização da classe na tarefa de entender e transformar o mundo. Apartado dessa práxis dialética, será apenas diletantismo intelectual.

A teoria marxiana é revolucionária, não apenas acadêmica. Foi forjada no fervor da luta de classes para o entendimento e transformação da sociedade, para além desse jargão que se tornou popular no meio acadêmico, podemos entendê-la como um caminho desenvolvido por Marx para apreender as condições concretas da sociedade capitalista naquele momento<sup>33</sup>. A diferença substancial é que a partir do caráter de classe, Marx (2017) compreendeu a origem da exploração da classe trabalhadora, e elaborou uma propositura revolucionária, de caráter científico, guia fundamental da luta revolucionária.

Nesse sentido, entendemos que a teoria marxiana e o método de Marx não foram elaborados somente com a finalidade de ser aporte teórico-metodológico de pesquisas de mestrado ou doutorado, publicação de pesquisas inseridas no Currículo *Lattes*, ou para ganhar likes em canal no YouTube. Obviamente que não há problema nenhum em utilizar para essa finalidade, a teoria marxiana é muito bem vinda para a compreensão de problemáticas levantadas no meio acadêmico, e/ou para debates realizados em plataformas virtuais<sup>34</sup>, evidentemente, nós não seremos “cancelados” por isso, entretanto essa não foi a finalidade pretendida. Acerca disso, adverte Menezes (p. 105)

Conscientes de que esse possível trabalho, repleto de lutas internas no âmbito de um programa, deveria se conectar com a realidade social, no sentido da construção da revolução social, uma pesquisa poderia ser desenvolvida na perspectiva marxiana. Todavia, se a pesquisa, mesmo que inspirada no método de Marx sirva apenas para a carreira individual, certamente estamos diante de uma quimera.

---

<sup>33</sup>É muito comum ouvirmos que o contexto histórico-social de Marx era diferente desse que vivenciamos atualmente. Obviamente que o desenvolvimento das forças produtivas naquele momento era ainda muito limitado, o que tornava o processo de exploração do trabalho nas fabricas muito mais evidente. Ao longo do século XX ocorreram processos de reordenamento do capital sobre o trabalho, vivenciamos um grande desenvolvimento das forças produtivas do trabalho o que implicou em mecanismos de captura da subjetividade que gera novas formas de controle do capital sobre o trabalho e a adesão passiva da maior parte dos trabalhadores ao processo de exploração. No entanto, as bases estruturantes da sociedade capitalista se mantêm hoje como na época de Marx, desenvolveram-se formas mais sofisticadas de exploração do trabalho, entretanto a essência permanece a mesma, isso pode ser observado na reprodução em escala vez maior da desigualdade entre as duas classes sociais; na precarização do trabalho cada vez mais intensa; na hiper exploração do trabalho feminino; na crescente ampliação do exército de reserva de desempregados.

<sup>34</sup>Entendemos que no período que vigora de pandemia mundial do coronavírus, a utilização de plataformas remotas e on-line foram uma grande aliada na promoção de debates com e para pessoas de diversos lugares do mundo. Contribuiu muito, principalmente, com nossa participação em cursos, *lives*, grupos de estudos de outros espaços que, presencialmente, seria impossível em decorrência da distância e dos custos de locomoção.

Isso pode nos ajudar a compreender porque atribuímos a Marx, hoje, um certo tom neokantista, ou ainda o tratamos apenas como mais um autor, destituído do contexto histórico em que estava inserido, o qual foi determinante em toda sua trajetória, ou ainda, desprezando a especificidade e finalidade de sua obra: elaborar um conhecimento acerca da realidade social, na perspectiva da classe trabalhadora, com a intenção de instrumentalizar os indivíduos que compõem essa classe social a realizar a revolução.

Essa característica revolucionária, que não permite que Marx seja entendido como apenas um intelectual do meio acadêmico, permeia o conjunto de sua obra, considerando as especificidades de cada escrito. Obviamente que o pensamento do Marx quando ocupa a posição de redator da Gazeta Renana não é o mesmo daquele de 1844 quando escreve os *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, tampouco quando escreve *A Crítica da Economia Política*, em 1859, contudo, os fundamentos da teoria perpassam toda sua obra, e vão sendo desenvolvidos até *O Capital*, obra que ele não conseguiu finalizar em vida.

A finalidade pretendida por Marx com a produção do conhecimento foi contribuir com a organização da classe trabalhadora e com a militância política revolucionária para que os indivíduos que a compõem levassem a cabo a revolução social, com a abolição da classe burguesa, do Estado, da propriedade privada, do sistema de assalariamento (MENEZES, no prelo). Nesse sentido, a elaboração de suas categorias analíticas ocorre no processo de investigação e compreensão da sociedade burguesa em conformidade com tal finalidade.

A partir de nossa análise, observamos que Marx tem sido tratado como se fosse um grande intelectual acadêmico, desprezando sua trajetória política, intelectual e a finalidade de elaboração da teoria. Entendemos que: “Existem princípios norteadores do método em Marx que não podem ser secundarizados: a origem histórico-social, a natureza específica do objeto que se investiga e a quem serve o conhecimento” (MENEZES, no prelo, p. 13). Não se trata de moralismo de nossa parte, mas de processo factual, de uma constatação de que o tratamento conferido a Marx tem sido um grande aliado da burguesia, à medida que realiza uma abstração do caráter revolucionário de sua teoria.

Essa tese que defendemos de abandono da perspectiva revolucionária de Marx e esvaziamento teórico de suas categorias analíticas no âmbito acadêmico foi observada no processo de análise. No que concerne à luta e classes, a análise mostrou que a menor parte dos artigos estabeleceram relações dessa temática central na obra marxiana com seu objeto de discussão, ficando limitados na maior parte das vezes a apresentar o antagonismo

existente entre as duas classes fundamentais e/ou as consequências desse processo para a classe trabalhadora. Sentimos falta de análises mais profundas que demonstrem como a ocorrência da luta de classes impacta na manifestação do fenômeno abordado.

Outra questão que nos soa preocupante é que 6 artigos utilizaram o termo revolução e, ao analisarmos mais detidamente seu emprego, percebemos que apenas um artigo o emprega no sentido marxiano de revolução social, de transformação social qualitativa. Ainda assim, como demonstrado, trata-a de forma idealista, conferindo à educação escolar centralidade nesse processo.

Entendemos esse trato como idealista porque concordamos com Tonet (2014a), de que a consciência revolucionária se forja muito mais no interior da própria luta social do que na instituição escolar, organizada e estruturada pelo Estado burguês. Nesse processo de desenvolvimento da compreensão e consciência revolucionária, o conhecimento tem papel fundamental, porque não é possível transformar aquilo que não se conhece. Todavia, a transmissão desse conhecimento histórico na perspectiva revolucionária não pode ser função social da escola, dada a própria natureza dessa instituição social.

Os demais 5 artigos trouxeram o termo revolução acompanhado de um complemento nominal, como: revolução industrial; revolução burguesa; revolução tecnológica; revolução russa. Não caracterizam, nesse sentido, revolução social nos termos da compreensão marxiana.

Essa análise nos gerou inquietações, considerando que são categorias fundamentais no pensamento marxista, e nos levou ao seguinte questionamento: como tem ocorrido a apropriação da teoria marxiana e com qual finalidade? A utilização de categorias marxianas que tem objetividade real tem sido adequada para o meio acadêmico?

No lugar de discussões relativas ao acirramento da luta de classes e necessidade histórica da revolução, encontramos:

- i) 1 artigo que apresenta denúncias às mazelas do capital na educação e na vida social, entretanto não há nenhuma proposição de superação dessa situação;
- ii) 2 artigos que apresentam saídas politicistas articuladas a pautas de atendimento imediato, como redução da jornada de trabalho, melhoria da oferta e qualidade do transporte público, condições de moradia, melhoria de oferta e qualidade dos serviços e políticas públicas;

- iii) 1 artigo que apresenta denúncias às mazelas do capital e propõe um movimento antissistêmico para impor novas formas de sociabilidade nos meios escolar e acadêmico;
- iv) 4 artigos conferem centralidade à escola como uma instituição fundamental no processo de instrumentalização da classe trabalhadora e/ou transformação social;
- v) 2 artigos apenas denunciam as contradições existentes na sociedade capitalista e seus rebatimentos na esfera da educação;
- vi) 2 artigos apenas mencionam a necessidade de superação da sociedade capitalista.

Esses dados indicam que tem ocorrido um processo de eufemismo do tom radical e revolucionário da teoria marxiana. Entendemos que a radicalidade do campo do Trabalho e Educação fundamenta-se na teoria de Marx. As análises desenvolvem-se de forma fenomênica e acabam por abandonar a necessidade histórica da revolução comunista que se coloca como urgente na realidade social.

Observamos que uma parte dos artigos se detém ao campo fenomênico à medida que analisam a estrutura social e a relação que estabelecem com a educação, na maior parte das vezes, limitada à educação escolar e, nesse sentido, desenvolvem-se críticas pontuais ao conteúdo de determinada política educacional sem estabelecer relações mais significativas com a sociedade que a funda. A política educacional e a organização da educação escolar nessa sociedade são expressões da sociedade de classes fundada no trabalho assalariado.

Também identificamos que algumas categorias como taylorismo, fordismo, toyotismo, omnilateralidade, alienação do trabalho são utilizadas como se fossem autoexplicativas dos problemas educacionais e sociais. São empregadas e desenvolvidas nos artigos de maneira muito semelhante e as análises e mediações requeridas por essas categorias em relação ao objeto de estudo dos artigos não correspondem ao que se espera. O insuficiente aprofundamento dessas categorias tem colocado limites de análises a respeito da relação entre trabalho e educação.

No que se refere à utilização das categorias marxianas, a análise corroborou com nossa hipótese inicial de abandono da perspectiva revolucionária e esvaziamento das categorias de análise. Elas têm sido empregadas como um discurso de autoridade à referência de Marx já que na maior parte dos artigos são apenas mencionadas, suas utilizações deixam



a desejar no desenvolvimento de análises mais radicais em relação ao objeto de estudo específico abordado nos textos.

Entendemos que esse processo de perda da perspectiva revolucionária expressa um horizonte maior de ofensiva do capital sobre o trabalho, de decadência ideológica e de uma vitória momentânea do capital que coíbe a categoria da revolução do horizonte histórico e analítico. As repercussões desse contexto podem ser observadas no plano teórico, que se apresentam mediante um distanciamento da radicalidade da teoria de Marx.

Por outro lado, reconhecemos a contradição que permeia nosso objeto de investigação. Conforme mencionado anteriormente, o contexto de produção dos artigos analisados se insere majoritariamente em cursos de pós-graduação, em que sua lógica se interpõe à regência da sociedade burguesa e sua episteme empobrecida.

Reconhecemos que os autores despenderam um enorme esforço na tentativa de compreender e esboçar análises a respeito de seus objetos de estudo. No entanto, considerando o contexto social de produção, na condição da maioria dos autores, de trabalhadores da educação, entendemos que em decorrência da necessidade de trabalhar para sobreviver e do contexto de produtivismo acadêmico que grassa nos programas de pós-graduação, falta o tempo necessário e desejado para se apropriar de forma satisfatória da teoria marxiana e produzir análises que demonstrem a devida articulação e radicalidade teórica. Esbarramos, aqui, na questão de classe determinante da vida social.

A teoria marxista se caracteriza por sua peculiaridade de articular a compreensão radical do mundo à necessidade e possibilidade da transformação histórica e social, que supere toda forma de exploração do capital sobre o trabalho (Tese onze, sobre Feuerbach). Essa constatação fornece a essa teoria um caráter não limitado ao âmbito teórico, mas essencialmente prático à medida que articula a práxis como ação objetiva transformadora da realidade (MARX; ENGELS, 2009; LUXEMBURGO, 2007).

Tentaremos sumarizar alguns elementos para compreender a perda da perspectiva revolucionária no horizonte histórico e analítico. É perceptível que na luta que se desenrola entre capital e trabalho, desde o século XIX até os dias atuais, a classe trabalhadora, considerando suas particularidades históricas e sociais, obteve muitas conquistas, dentro dos limites de reprodução do capital. Por outro lado, sofreram um grande número de derrotas. Um dos aspectos que justificam essas derrotas se deve à perda da perspectiva revolucionária, ocorrida especialmente dentre outras experiências, após o contexto da Revolução Russa de

1917. Consoante essa derrota, a instauração da sociedade socialista pareceu improvável e foi se distanciando cada vez mais, implicando o rebaixamento da perspectiva revolucionária e a emersão de proposições reformistas (TONET; LESSA, 2018).

Ficou subentendido que não era possível vislumbrar a transformação social do mundo, nesse sentido, começou a dominar análises que admitem como horizonte transformações parciais e limitadas a esferas particulares. Começam a ser empunhadas bandeiras de luta contra a desigualdade social, por melhores salários, pela diminuição da jornada de trabalho, ampliação e democratização de direitos políticos públicas. Em conformidade com Luxemburgo (2007), não queremos dizer que essas melhorias não são justas e não fazem a diferença na vida do trabalhador; a questão que está implícita é que a luta por essas reformas se circunscreve ao âmbito estrutural do capital, portanto, não vislumbram outra forma de organização social.

Mészáros (2011a) demonstrou que a lógica do capital se desenvolve buscando constantemente a autoexpansão, o que confere a esse sistema uma característica de incontabilidade, marcada pela busca incessante do mais-valor, pela produção destrutiva e pela obsolescência programada. Nesse sentido, de acordo com o autor mencionado, é ilusão querer reformar o capital, a produção da desigualdade em escala cada vez maior e de forma cada vez mais intensa entre as classes sociais. Faz parte da natureza social de produção e reprodução desse sistema.

Historicamente, a perda da compreensão da natureza do capital e da possibilidade humana de transformá-lo proporcionou os fundamentos de sustentação necessários ao reformismo. Essa compreensão é perceptível desde a época de Marx, na segunda metade do século XIX, momento em que a Social Democracia Alemã – SPD propunha por intermédio do Estado realizar melhorias econômicas e sociais graduais que por si conduziram ao socialismo, como que por meio de um processo evolutivo do próprio capitalismo. Essa proposição ia na contramão dos interesses da classe operária (LUXEMBURGO, 2007).

O deslocamento da centralidade do trabalho como eixo norteador da luta social, no interior do SPD, possibilitou as bases necessárias a instauração do reformismo no interior do movimento operário. Essa situação é responsável por demarcar o âmbito parlamentar como terreno de lutas contra o capital. Os teóricos mais influentes no interior da social-democracia foram Karl Kautsky e Eduard Bernstein, e foram retratados como: “[...] signos da

vulgarização que a obra de Marx sofreu no período da Segunda Internacional” (TONET; NASCIMENTO, 2015, p. 11).

Luxemburgo (2007), mulher que dedicou sua vida em nome da revolução, travou um fervoroso debate teórico com Bernstein no interior do SDP. O objetivo principal dela foi derrubar as teses reformistas que vinham ganhando força sob a pena bernsteiniana e resgatar os fundamentos da teoria marxiana no interior do movimento operário. Bernstein defendia que a ação política era a tarefa mais importante do movimento operário, não entendia o socialismo como um processo de ruptura na ordem capitalista, mas como decorrente de uma série de reformas que colocariam ponto final nas contradições entre as classes sociais.

Como se pode perceber, as proposições bernsteinianas se afastam diametralmente dos objetivos revolucionários de Marx na tarefa da emancipação humana. De acordo com Luxemburgo (2007), ele rejeita explicitamente o método dialético de Marx e sustenta o arcabouço teórico do reformismo, como: “[...] a primeira tentativa de dar às correntes oportunistas na social-democracia uma base teórica” (LUXEMBURGO, 2007, p. 58).

Essa decadência ideológica da perspectiva revolucionária foi fundamental para desnortear a luta dos trabalhadores nos âmbitos teórico e prático, no entanto, não foi a única responsável. Merecem destaque não somente as derrotas ocorridas historicamente na luta dos trabalhadores, mas também as transformações ocorridas no mundo do trabalho (ANTUNES, 2009; TUMOLO, 2013).

Os estudos atuais destacam essas transformações ocorridas ao longo das diferentes formas de organização do trabalho, no entanto, praticamente não abordam a contradição que deriva desse fenômeno. Esse alto desenvolvimento das formas produtivas subsidia as condições concretas para a efetivação da sociedade comunista, e essas discussões estão presentes de forma muito discreta nos artigos analisados, os autores discutem com tons róseos possibilidades de um mundo mais humano e menos desigual.

Nesse sentido, Bertoldo (2015) destaca que as pesquisas no campo do Trabalho e Educação carecem da devida radicalidade revolucionária à medida que privilegiam a centralidade da política em detrimento da centralidade do trabalho, acarretando propostas éticas-democráticas cunhadas na categoria da cidadania, ao invés do projeto revolucionário fundamentado na revolução social. No entanto, de acordo com nossa análise, essa centralidade na política não foi identificada de maneira expressiva nos textos.

Os artigos não expõem uma compreensão central caracterizante do pensamento de Marx. O mundo pensado por ele não é somente menos desigual, antes de tudo implica a erradicação da desigualdade mediante abolição da sociedade de classes. Nesse sentido, reafirmamos a necessidade de resgate da concepção genuína de Marx, enquanto dirigente revolucionário, defendida ao longo de nossa argumentação. Essa questão, hoje, é absolutamente fundamental, urge a necessidade de fundamentar teórica, científica e filosoficamente a possibilidade real e a necessidade da revolução social. Se essa possibilidade se concretizará ou não, não cabe a nós responder, porque não há teleologia na história, mas devemos admiti-la como possibilidade real.

## 5 NOTAS DE UMA CONCLUSÃO

Nosso objeto de investigação na presente dissertação foi a apropriação da teoria marxiana na produção teórica do GT Trabalho e Educação da ANPEd Sul dos anos 2012 a 2020. Notamos que o processo de constituição e delineamento do arcabouço teórico-metodológico que orientou o percurso do GT Trabalho e Educação, como parte da totalidade social, teve influências de determinantes externos e não ocorreu isento de contradições.

As análises desenvolvidas apontam que categorias que caracterizam o aspecto revolucionário da produção marxiana têm sido suprimidas no meio acadêmico, ou tratadas de forma aligeirada, sem o devido aprofundamento teórico e sem perquirir as relações que estabelecem com o objeto. Ao que tudo indica, Marx pode estar sendo tratado apenas como um autor no âmbito acadêmico, e sua teoria pode estar sendo adequada no âmbito do academicismo para justificar os objetivos de análise, despido de toda sua trajetória de militante e dirigente revolucionário, que dedicou sua vida em nome de produzir um conhecimento que instrumentalizasse os trabalhadores a fazer a revolução social.

A análise confirmou nossa hipótese inicial de que vem ocorrendo um processo de esvaziamento teórico das categorias marxianas. Tal processo não é abstrato. Pode ser localizado e compreendido a partir da análise histórica. Consideramos que o trato não adequado da luta de classes em relação ao objeto de investigação dos textos e a baixa recorrência da categoria revolução é um dado preocupante, já que a supressão dessas categorias pode conferir um tom reformista à teoria revolucionária, ou ainda, um processo de adaptação da teoria marxiana para o âmbito acadêmico.

A alta recorrência da categoria trabalho em relação às demais pode estar relacionada à compreensão não adequada dessa categoria nos pressupostos marxianos, o que pode justificar a baixa ocorrência da categoria revolução no horizonte analítico acadêmico. A elucidação da categoria trabalho contribui com o entendimento dos demais complexos relativos ao ser social, bem como no processo de luta de classes e na necessidade histórica da revolução comunista.

A utilização da categoria capital restrita na maior parte das vezes a um conceito planificado, já internalizado por todos, explicada por algumas vezes a partir de afirmações que se tornaram jargões no meio acadêmico trouxe limitações de análises mais profundas sobre o movimento real do objeto na lógica do capital.

O emprego da categoria mercadoria, na maior parte dos artigos, ocorrido a partir do caráter de mercadoria da força de trabalho, foi desenvolvido a partir de compreensões de senso comum de que a força de trabalho é mercadoria, entendemos que isso não permitiu o desenvolvimento de análises mais sistematizadas sobre as expressões contraditórias de valor de uso e valor de troca e ainda, de que forma isso impacta na educação do trabalhador.

A explicitação da categoria mais-valia somente em três artigos e a utilização da categoria classes sociais, na maior parte dos artigos, limitadas a apresentação das duas classes fundamentais, burgueses e trabalhadores, nos leva a questionar se isso, de certa forma, não pulveriza o caráter social da luta de classes. Além disso, nos perguntamos se isso não institui de certa forma, uma naturalização das classes sociais, a partir do momento em que se limita a apresentá-las sem estabelecer relações mais profundas com a produção de mais-valia mediante exploração do trabalho e as implicâncias desse fato na análise do objeto específico de cada texto.

A quase supressão da categoria revolução, encontrada nos termos marxianos de transformação social qualitativa, pode remeter a posicionamentos político-ideológicos que flertam com teses reformistas. Grande parte dos artigos analisados se limitaram a apresentar denúncias às mazelas do capital para a classe trabalhadora. Entendemos que não é coerente partir de Marx e não discutir a necessidade da revolução social, considerando a situação de exploração do trabalho humano. Entendemos que, nesse caso, o propósito consiste em descaracterizar o pensamento marxiano, pulverizando totalmente seu aspecto revolucionário, assim como fez a socialdemocracia alemã, nas figuras de Eduard Bernstein e Karl Kautsky.

Nossas análises demonstraram um esvaziamento da teoria marxiana à medida que os autores dos artigos utilizam referências a Marx como citação de autoridade sem discutir e relacionar as categorias com todas as mediações e contradições que apresentam em relação ao objeto de investigação. Tudo indica que o fato de Marx ter elaborado sua teoria em meio à militância política revolucionária tem sido substancialmente ignorado. Esses dados evidenciam que as categorias marxianas têm sido utilizadas no meio acadêmico de maneira muito distante de seu objetivo de elaboração, que necessita ser reafirmado: contribuir com a organização da classe trabalhadora diante da estratégia comunista.

Entretanto, como a contradição é presente em nossa investigação, consideramos que esse processo constatado em nossa análise está relacionado à própria natureza da pós-

graduação e a condição de trabalhador de grande parte dos indivíduos que a integram. Dada a lógica burguesa, caracterizada por uma episteme empobrecida, que rege a pós-graduação em geral, o desenvolvimento de uma pesquisa que defenda aspectos revolucionários esbarra em diversos obstáculos, e ter consciência disso é de extrema importância.

Ademais, grande parte dos pesquisadores que integram a pós-graduação atualmente almejam construir carreira individual, em sua maioria, como professores ou pesquisadores do Ensino Superior. Não estamos individualizando a questão, mas a compreendemos em decorrência da natureza da pós-graduação e da lógica da sociedade burguesa que internaliza nos indivíduos a busca pela satisfação dos interesses individuais. Nessa situação há uma grande contradição no que se refere à utilização das categorias analíticas de Marx, considerando que:

O proceder de Marx para a investigação está diretamente associado à perspectiva de vida do autor e Marx não se dedicou a pesquisa como a maioria das pessoas se dedicam nos dois últimos séculos [...]. O proceder marxiano serve a um propósito muito claro: a revolução social (MENEZES, p. 104).

Em segundo lugar, esbarramos em nossa condição de indivíduos da classe trabalhadora obrigados a gerir seu tempo entre a venda da força de trabalho, a trajetória acadêmica e a vida pessoal/social. Essa condição obstaculiza o processo de compreensão e apropriação da teoria de Marx de maneira adequada, e no caso das mulheres trabalhadoras esse processo é sentido de maneira mais intensa, considerando o processo de hiper exploração que são submetidos no trabalho assalariado e no desenvolvido do trabalho não pago com os cuidados domésticos.

Consideramos que da nossa realidade social urge a necessidade de retomarmos as discussões acerca da categoria do trabalho associado que, assim com a categoria da revolução, foi substancialmente abandonada, ao identificarmos que apenas 1 dos 23 artigos tratou dessa temática.

Nessa sociedade não existe assalariamento digno ou extração de mais valia humanizada. Não basta somente a denúncia sobre a condição do trabalhador, é necessário desenvolvermos reflexões que apontem proposições e caminhos para a instauração da sociedade comunista e sobre a possibilidade histórica do desenvolvimento de atividade laboral livre de contratos e exploração. Essa forma social terá o trabalho associado como fundamento, livre da mistificação e da opressão de uma gerência científica, que tem por meta

o vilipêndio humano, a divisão hierarquizada do trabalho e a secção da atividade laboral e fundante com vista a gerar mais-valor.

Essa constatação engendra outra contradição. Se o desenvolvimento dessas reflexões servirem apenas ao diletantismo intelectual, se distanciam veemente da finalidade da produção do conhecimento na teoria de Marx. É necessário desenvolver meios que proporcionem que esse conhecimento produzido esteja ao acesso da classe trabalhadora. Sem esses indivíduos não há transformação social radical.

O estudo que apresentamos buscou contribuir com o debate que visa resgatar Marx como, antes de tudo, um dirigente político e militante revolucionário. Esperamos ter cumprido com os objetivos que propusemos e entendemos que com essa dissertação não damos essa discussão por finalizada. Os resultados da investigação demonstram a necessidade de estudos futuros.



## 7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA JUNIOR, Antônio *et al.* Documento Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 162-173, dez. 2005. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/documento-parecer-cfe-n-977-65-aprovado-3-dez-1965/>. Acesso em: 5 abr. 2022.

ANDERY, Maria Amália Pie Abib; MICHELETTO, Nilza; SÉRIO, Tereza Maria de Azevedo Pires. O mecanicismo se estende do mundo ao pensamento: Tomas Hobbes. *In*: ANDERY, Maria Amália *et al.* **Para compreender a ciência**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988a. p. 209-219.

ANDERY, Maria Amália Pie Abib; MICHELETTO, Nilza; SÉRIO, Tereza Maria de Azevedo Pires. A experiência como fonte das ideias, as ideias como fonte do conhecimento: John Locke. *In*: ANDERY, Maria Amália *et al.* **Para compreender a ciência**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988b. p. 220-236.

ANDERY, Maria Amália Pie Abib; MICHELETTO, Nilza; SÉRIO, Tereza Maria de Azevedo Pires. O pensamento exige método, o conhecimento depende dele. *In*: ANDERY, Maria Amália *et al.* **Para compreender a ciência**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988c. p. 61-101.

ANPED. ANPEd 25 anos – sistemática de avaliação de trabalhos, ‘posters’ e minicursos. **Boletim da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, n. 3, p. 8, 2002.

ANTUNES, Caio. **A escola do trabalho**: formação humana em Marx. Campinas: Papel Social, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARANHA, Maria Lucia; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução a filosofia. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

BACON, Francis. **Novum organum**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. A teoria de Vassili Sukhomlinski: contribuição à uma pedagogia da emancipação humana. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2014. Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPEd Sul, 2014. p. 1-15.

BERTOLDO, Edna. **Trabalho e educação no Brasil**: da centralidade do trabalho à centralidade da política. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

BOMFIM, Alexandre Maia do. **Desvendando a área de Trabalho e Educação**: estudo sobre a produção e os produtores do GT trabalho e educação da ANPEd. 2006. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp076363.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2022.

BONAMIGO, Carlos Antônio. Limites e possibilidades históricas à educação omnilateral. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 9., 2014. Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: ANPEd Sul, 2014. p. 1-18.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **ANPEd**: Trajetória da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação no Brasil. Belo Horizonte: Documentos ANPEd, 1995. Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/livro\\_anped\\_pt\\_1.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/livro_anped_pt_1.pdf). Acesso em: 4 abr. 2022.

CARCANHOLO, Marcelo. A importância da categoria valor de uso em Marx. **Pesquisa & Debate**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 17-43, 1998.

CARCANHOLO, Reinaldo. **Capital**: essência e aparência. São Paulo: Expressão Popular, 2011. (v. 1).

CARCANHOLO, Reinaldo. Trabalhadores, empresários e economistas: prisioneiros da aparência Sobre a ilusória origem da mais-valia. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA POLÍTICA SEP*, 6., 2001. São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: SEP, 2001. Disponível em: [https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/artigo9616carcanholo.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo9616carcanholo.pdf). Acesso em: 4 abr. 2022.

CASTRO, Beatriz Leite Gustmann de; BERNART, Maria de Lourdes; BAPTISTA, Camila Correa. Educação e Trabalho – algumas reflexões sobre a imigração haitiana no Brasil. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 11., 2016, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: ANPEd Sul, 2016. p. 1-17.

CHASIN, José. **Superação do liberalismo**. [S. l.: s. n.], 1988. 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. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/chasin/1988/02/liberalismo.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2022.

CHILDE, Gordon Vere. **A evolução cultural do homem**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1971.

CIAVATTA, Maria. O percurso histórico do GT Trabalho e Educação – um exercício de interpretação. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, ano 13, n. 20, p. 22-50, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8612/6175>. Acesso em: 4 abr. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

DEITOS, Juliano Marcelino; SOBZINSKI, Janaína Silvana. Reestruturação produtiva e as mudanças no trabalho e na educação. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 9., 2014. Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: ANPEd Sul, 2014. p. 1-19.

DESCARTES, Rene. **Meditações**. São Paulo: Nova Cultural, 1978.

ENGELS, Friedrich. **Carta a Joseph Bloch**. Lisboa: Edições Progresso Lisboa, 1982a. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1890/09/22->



HANDFAS, Anita. A trajetória do GT Trabalho e Educação da ANPEd: alguns elementos de análise. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5, n. 3, p. 375-398, fev. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v5n3/03.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2022.

HANDFAS, Anita. **Uma leitura crítica das pesquisas sobre as mudanças nas condições capitalistas de produção e a educação do trabalhador**. 2006. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desemprego**. 4º Trimestre 2021 Brasília, DF: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 4 abr. 2022.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

KEHLER, Gabriel dos Santos. Trabalho e Educação nas “credenciais” da escolarização: emergência(s) dos profissionais, ainda estudantes. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 9., 2014. Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPEd Sul, 2014. p. 1-18.

KLEIN, Lígia Regina; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. Incompatibilidades entre jornada de trabalho e aprendizagem: nó górdio da EJA. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: ANPEd Sul, 2012. p. 1-16.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: Inep; Santiago: Reduc, 1991.

KUENZER, Acácia Zeneida. Educação e trabalho no Brasil; o estado da questão. Brasília: Inep/MEC, 1987.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LARA, Ricardo. **A produção do conhecimento em serviço social: o mundo do trabalho em debate**. 2008. 281 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) — Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2008. Disponível em:

[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106112/lara\\_r\\_dr\\_fran.pdf?sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106112/lara_r_dr_fran.pdf?sequence=1). Acesso em: 4 abr. 2022.

LAZARINI, Ademir Quintilio. **Capital e educação escolar na obra de Demerval Saviani: apontamentos críticos**. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LESSA, Sérgio. Centralidade do trabalho: qual centralidade? **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 15, n. 22, p. 153-164, set. 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/23513/21179>. Acesso em: 4 abr. 2022.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à Filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo; PANIAGO, Cristina. **Contribuições para um projeto de superação radical do capital e suas misérias**. [S. l.: s. n.], 2021. Disponível em: [http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/Elementos\\_para\\_um\\_Projeto\\_Revolucionario.pdf](http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/Elementos_para_um_Projeto_Revolucionario.pdf). Acesso em 07 jun. 2021.

LIMA, Marteano Ferreira de.; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 73-94, ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/XMB4cn5PgLxTt8T5VHvTRdc/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 6 abr. 2022.

LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciência social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 2010.

~~LUKÁCS, György. **Marxismo e teoria da literatura**. São Paulo, Expressão Popular, 2010a.~~

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. Livro II. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010b.

LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma ou Revolução?** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MACENO, Talvanes Eugênio. **A impossibilidade de universalização da educação**. São Paulo: Instituto Lukács, 2019.

MACENO, Talvanes Eugênio. **Educação e reprodução social: a perspectiva da crítica marxista**. Instituto Lukács, São Paulo, 2017.

MACHADO, Lucília. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

MACIEL, Ira Maciel; FÁVERO, Osmar. ANPEd que temos, ANPEd que queremos. **Boletim ANPEd**, v. 8, n. 3-4, p. 62-69. jul/dez., 1986. Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/boletim\\_anped\\_v.8\\_n.3\\_4\\_jul.\\_dez.1986.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/boletim_anped_v.8_n.3_4_jul._dez.1986.pdf). Acesso em: 4 abr. 2022.

MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silva Duarte de; PAGNONCELLI, Claudia. A pedagogia histórico-crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel/Pr. **Revista HISTEDBR**, n. 46, p. 190-204, jun. 2012.

MARKOWICZ, Daniel. Trabalho e Educação escolar na perspectiva de emancipação humana. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 11., 2016, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: ANPEd Sul, 2016. p. 1-15.

MARQUES, Hellen Jaqueline; DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica em defesa de uma educação revolucionária. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Paulo, v. 15, n. esp., p. 2204-2222, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6198/619867500004/html/>. Acesso em: 6 abr. 2022.

MARTINS, Juliana Aparecida Cruz. Programa de Aprendizagem “Cultivo da Macieira – Jovem Aprendiz Cotista” e a reprodução da classe trabalhadora da maçã de Fraiburgo – SC. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 9., 2012. Caxias do Sul. **Anais** [...]. Caxias do Sul: ANPEd Sul, 2012. p. 1-15.

MARX, Karl. **Glosas críticas marginais ao artigo "O rei da Prússia e a reforma social"**: de um prussiano. São Paulo: Expressão Popular, 2010a.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. 15. ed. São Paulo, Boitempo, 1996.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. São Paulo, Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. São Paulo, Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro 1. Tradução de Reginaldo Sant’Anna. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MARX, Karl. O método da economia política. **Revista Crítica Marxista**, Campinas, v. 30, n. 2, p. 103-125, out. 2010c. Disponível em: [https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/documento11Documento.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/documento11Documento.pdf). Acesso em: 4 abr. 2022.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital & Salário, preço e lucro**. São Paulo: Expressão Popular, 2010d.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2014.

MENEZES, Jean Paulo Pereira de. **O método em Marx**: o presente como síntese de múltiplas determinações. São José do Rio Preto: Práxis Editorial, 2022. No prelo.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011a.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2011b.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 14, n. 1, p. 7-25, jun. 2001.

NOGARA JUNIOR, Gilberto. Gramsci: trabalho, educação e escola unitária. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em debate**, v. 10, n. 3, p. 269-278, dez. 2018.

NOSELLA, Paolo. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 177-203, jan./abr. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6bpF7DLD49KGjW436KMfjqM/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 4 abr. 2022.

OLIVEIRA, Alex Martins de; GUIMARÃES, Antônio Ademar. Trabalho e Educação no Ensino Superior Tecnológico: olhares e perspectivas de alunos de formação profissional acerca das transformações sociais. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 12., 2018, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: ANPed Sul, 2018. p. 1-2.

PAULO NETTO, José. Apresentação: Marx em Paris. In: MARX, Karl. **Cadernos de Paris & Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. São Paulo: Expressão popular, 2015.

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

PAULO NETTO, José. Prólogo à edição brasileira. In: MARX, Karl. **Para a questão judaica**. São Paulo: Expressão popular, 2009.

PEREIRA, Maria Eliza Mazzilli. A indução para o conhecimento e o conhecimento para a vida prática: Francis Bacon (1561-1626). In: ANDERY, Maria Amália *et al.* **Para compreender a ciência**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988.

RANIERI, Jesus. Apresentação. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

RODRIGUES, José; REIS, Ronaldo Rosas. Nós os educadores que amávamos tanto a revolução: origens, desenvolvimento e crise do campo trabalho-educação no Brasil.

**Revista Histedbr**, Campinas, v. 1, n. esp., p. 170-191, abr. 2011. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639903/7466>.

Acesso em: 4 abr. 2022.

RUBANO, Denize Rosana; MOROZ, Melania. A dúvida como recurso e a geometria como modelo: René Descartes. *In: ANDERY, Maria Amália et al. Para compreender a ciência*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988a.

RUBANO, Denize Rosana; MOROZ, Melania. Alterações na sociedade, efervescência nas ideias: a França do século XVIII. *In: ANDERY, Maria Amália et al. Para compreender a ciência*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988b.

SADER, Emir. Prefácio. *In: MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Classe média e escola capitalista. *Crítica Marxista*, São Paulo, v. 1, n. 21, p. 97-112, 2005.

SANTOS NETO, Artur Bispo dos. **Trabalho e tempo de trabalho na perspectiva marxiana**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

SANTOS, Franciele Soares dos. Contribuições do referencial teórico-metodológico da Pedagogia Socialista para a Pedagogia do Movimento Sem Terra. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. ANPEDd Sul: Florianópolis, 2014. p. 1-18.

SANTOS, Maria Escolástica Moura; JIMENEZ, Maria Susana Vasconcelos; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula. A produção e a gestão da pobreza: das relações entre capital, estado e educação. *In: NEMERIANO, Aline Soares et al. As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do Estado e do capital em crise*. Maceió: Coletivo Veredas, 2017.

SANTOS, Maria Escolástica Moura; JIMENEZ, Maria Susana Vasconcelos; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula. A reprodução do ser social e a mediação da educação. **Revista Germinal**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 25-267, maio 2018.

SANTOS, Marismênia Nogueira dos. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o projeto de emancipação humana**: aproximações na perspectiva da ontologia lukasiana. 2011. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**: LDB trajetória, limites e perspectivas. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. A Pós-Graduação em Educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectiva. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 1-19, jun. 2000a.

SAVIANI, Demerval. As associações e o estado. **Boletim ANPEd.**, v. 8, n. 3-4, p. 42-47, jul/dez. 1986. Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/boletim\\_anped\\_v.8\\_n.3\\_4\\_jul.\\_dez.1986.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/boletim_anped_v.8_n.3_4_jul._dez.1986.pdf). Acesso em 2 maio de 2021.

SAVIANI, Demerval. Caracterização geral da Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica dialética da educação. *In: LOMBARDI, Jose Claudinei et al. Pedagogia Histórico-Crítica e a prática pedagógica transformadora*. Uberlândia: Navegando, 2021.



- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000b.
- SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETTI, Celso João *et al.* **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 147-163.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.
- SAVIANI, Demerval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 252-265, Rio de Janeiro: jan./abr., 2007.
- SHIROMA, Eneida Oto. Estudos sobre a Indústria Criativa: revelações do trabalho concreto na produção de intangíveis. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 11., 2016, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: ANPed Sul, 2016. p. 1-6.
- SILVA, Alessandra Augusta Pereira da. **O trabalho do professor formador de língua inglesa e a natureza da aprendizagem na formação em pré serviço**. 2015. Tese (Doutorado em Estudos da linguagem) — Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, 2015.
- SILVA, Alisson Davis Souza e; SILVA, Alessandra Augusta Pereira. Desenvolvimento de processos psíquicos na aprendizagem de língua inglesa: análise de produções escritas de estudantes do programa Paraná Fala Inglês da Unespar. **Revista X**, Curitiba, v. 16, n. 2, p.822-846, jan./jun, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/79430/43882>. Acesso em: 5 abr. 2022.
- SILVA, Matheus Bernardo. Implicações da categoria cultura na legitimação da cultura corporal como objeto de conhecimento da educação física. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2014. Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: ANPed Sul, 2014. p. 1-18.
- SIQUEIRA, Janes Teresinha Fraga. O trabalho e seus significados para os professores estaduais de Porto Alegre. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2014. Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: ANPed Sul, 2014. p. 1-20.
- SOBRAL, Karine Martins *et al.* Gramsci e o trabalho como princípio educativo: escola unitária e a construção da nova sociedade. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 70, p. 178-196, dez. 2016.
- TONET, Ivo. Atividades Educativas Emancipadoras. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 9-23, jan./jun., 2014a. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5298/3905>. Acesso em: 5 abr. 2022.
- TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. São Paulo, Instituto Lukács, 2012.
- TONET, Ivo. Introdução. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

TONET, Ivo. **Marxismo, religiosidade e emancipação humana**. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

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

TONET, Ivo. **Trabalho associado e extinção do Estado**. [S. l.: s. n.], 2014b. Disponível em:  
[http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/TRABALHO\\_ASSOCIADO\\_E\\_EXTINCAO\\_DO\\_ESTADO.pdf](http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/TRABALHO_ASSOCIADO_E_EXTINCAO_DO_ESTADO.pdf)>. Acesso em 13 nov. 2021.

TONET, Ivo; LESSA, Sérgio. **A Grande Revolução Russa (1917-1921)**. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

TONET, Ivo; NASCIMENTO, Adriano. **Descaminhos da esquerda: da centralidade do trabalho à centralidade da política**. Rio de Janeiro: Alfa-Omêga, 2015.

TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria. O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 140-164, dez. 2003. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000300011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300011&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 5 abr. 2022.

TUMOLO, Paulo Sergio. O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: ensaio de análise crítica. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 1-16, 2003. Disponível em:  
<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/2919/2411>. Acesso em: 5 abr. 2022.

TUMOLO, Paulo Sergio. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Revista Educação e Sociedade**, v. 26, n. 90, p. 239-265, jan./abr. 2005. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/es/a/CGxwcBD8DNnsn5s4vxMqqFt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 abr. 2022.

TURNES, Luiza; LARA, Rafael da Cunha. Pesquisa e Pós-Graduação: a categoria tempo e a mediação das TIC entre doutorandos. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2014. Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPEd Sul, 2014. p. 1-19.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL. GT09 – Trabalho e Educação. **ANPEd**, [c201-?c]. Disponível em: <https://anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt09-trabalho-e-educ%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 4 abr. 2022.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL. Histórico da ANPEd Sul. **ANPEd**, [c201-?a]. Disponível em: [https://www.ucs.br/ucs/eventos/anped\\_sul\\_2012/historico](https://www.ucs.br/ucs/eventos/anped_sul_2012/historico). Acesso em: 4 abr. 2022.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL. Sobre a ANPEd. **ANPEd**, [c201-?b]. Disponível em: <https://anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em: 4 abr. 2022.

VENDRAMINI, Célia Regina. Migração e Educação: referências para a pesquisa. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 13., 2020, Blumenau. **Anais** [...]. Blumenau: ANPEd Sul, 2020. p. 1-7.

VENDRAMINI, Célia Regina. O trabalho e a escola para jovens migrantes. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 11., 2016, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: ANPEd Sul, 2016. p. 1-12.

WALDOW, Carmem. As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do Pronatec: reflexões iniciais. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2014, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: ANPEd Sul, 2014. p. 1-18.

ZEN, Rosane Toebe. A avaliação da Educação Básica e dos Programas de Pós-Graduação em Educação: interfaces de um mesmo projeto societário. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais** [...] Caxias do Sul: ANPEd Sul, 2012. p. 1-14.

## **8 APÊNDICE A – TABULAÇÃO E PLANIFICAÇÃO DOS DADOS**

Relação dos trabalhos da ANPEd Sul publicados entre 2012 a 2020 e delimitados para a pesquisa:

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/1Y-](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1Y-YO03DJIqzg6ViQ1nh7UFBARlwkAMexU3LAZ6ZkvHY/edit?usp=sharing)

[YO03DJIqzg6ViQ1nh7UFBARlwkAMexU3LAZ6ZkvHY/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1Y-YO03DJIqzg6ViQ1nh7UFBARlwkAMexU3LAZ6ZkvHY/edit?usp=sharing)

Tabulação dos dados dos artigos da ANPEd Sul período de 2012 a 2020:

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/1N3Q8zxUDQKNAvsnEkP05IaYUnKSNjI-](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1N3Q8zxUDQKNAvsnEkP05IaYUnKSNjI-It7f5v5TlnPQ/edit?usp=sharing)

[It7f5v5TlnPQ/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1N3Q8zxUDQKNAvsnEkP05IaYUnKSNjI-It7f5v5TlnPQ/edit?usp=sharing)

Planilha de análise dos artigos da ANPEd Sul delimitados para pesquisa:

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/1bmXjEoMJlqHs\\_OMijNy7FqeqwvHTqQKwvJCYiSugTs](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1bmXjEoMJlqHs_OMijNy7FqeqwvHTqQKwvJCYiSugTsI/edit?usp=sharing)

[I/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1bmXjEoMJlqHs_OMijNy7FqeqwvHTqQKwvJCYiSugTsI/edit?usp=sharing)

Quadro 5 – Lista de conceitos<sup>35</sup> encontrados nos artigos

Conceitos	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21	A22	A23
Alienação											X	X							X				
Aprendizagem flexibilizada																							X
Apropriação											X												
Atividades ed. emancipadoras												X											
Capital	X				X										X			X		X			X
Classe trabalhadora																							X
Classes sociais												X				X			X				X
Comunismo							X	X				X								X			
Conformação					X																		
Conhecimento																X							
Consciência humana							X																
Divisão do trabalho																						X	
Educação				X		X				X		X		X		X	X						X
Educação socialista										X													
Educação/Tecnicismo						X																	
Escola do trabalho										X													
Essência humana							X																
Estado					X							X											
Estranhamento				X								X							X				
Exército de reserva	X														X								X
Expropriação																							X
Fetichismo			X																				
Força de trabalho		X	X									X				X			X				X
Forças produtivas									X														

<sup>35</sup>Entendemos por conceito a inserção de um novo tema de discussão específico no tema que traz uma discussão considerada substancial. Nem todos os conceitos encontrados remetem a categorias de análise.



<b>Conceitos</b>	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21	A22	A23
Trabalho abstrato				X		X					X	X		X		X			X				
Trabalho animal				X																			
Trabalho associado												X											
Trabalho como princípio educativo				X													X		X				
Trabalho concreto				X						X	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	
Trabalho em sua natureza dúplice				X										X		X			X				
Trabalho improdutivo																X							
Trabalho produtivo			X													X							
Transição comunista												X											

Fonte: elaborado pela autora.

## 9 APÊNDICE B – QUADRO RESUMO DOS ARTIGOS ANALISADOS

Quadro resumo dos artigos analisados<sup>36</sup>

Código	Autoria e ano	Título do artigo	Objetivo	Procedimentos teórico-metodológicos	Resultados
A1	Martins (2012)	Programa de aprendizagem "cultivo da macieira - jovem aprendiz cotista" e a reprodução da classe trabalhadora da maçã em Fraiburgo SC	Analisar a partir da concepção de educação elaborada pelo Banco Mundial os programas de aprendizagem	A perspectiva teórico metodológica adotada é da ontologia crítica, baseada no referencial marxista.	O ideário de educação defendido pelo Banco Mundial tem o objetivo de atender o processo produtivo do capital e reproduzir a sociedade de classes
A2	Klein e Cavazotti (2012)	Incompatibilidades entre jornada de trabalho e jornada de aprendizagem: nó górdio da EJA	Cotejar informações das bases de dados oficiais de escolarização e análises das condições concretas, dos trabalhadores, por meio da atuação político-educacional das pesquisadoras junto aos trabalhadores	Materialista histórica	Em consonância com as condições de classe, o tempo de trabalho é um obstáculo para a inserção dos trabalhadores na educação formal, o que contribui para a produção da repetência e evasão escolar
A3	Zen (2012)	A avaliação da Educação Básica e dos Programas de Pós Graduação em Educação: interfaces de um mesmo projeto societário	Não traz o objetivo explícito. Anuncia que o objeto se centra em uma interlocução entre a Pós Graduação e a Educação Básica no que se refere as formas de avaliações desenvolvidas nesses dois níveis de ensino	Não explícita	A análise das avaliações realizadas nesses dois níveis de ensino mostra que se reproduz um projeto societário neoliberal que fere a autonomia escolar e se articula a interesses mais gerais de reprodução do capital
A4	Bonamigo (2014)	Limites e possibilidades históricas à educação omnilateral	Analisar os limites e possibilidades históricas à educação omnilateral	Não explícita	A educação, ao vincular-se às práticas produtivas abre a possibilidade de um processo de formação humana que contribua com a transformação social e a emancipação humana
A5	Freitas e Freitas (2014)	Sobre a identidade profissional dos docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Forma Integrada	Discutir sobre a investigação da necessidade de ressignificação da identidade profissional dos docentes da Educação Profissional Técnica de Nível	Materialismo dialético e análise de entrevista semi estruturada	Parte dos professores entrevistados necessitam ressignificar sua identidade profissional a fim de que se constituam como intelectuais orgânicos de sua classe

<sup>36</sup>Esse quadro foi elaborado a partir da síntese do conteúdo dos artigos analisados.



Código	Autoria e ano	Título do artigo	Objetivo	Procedimentos teórico-metodológicos	Resultados
			Médio, bem como as possibilidades e potencialidades da construção de um organismo coletivo na perspectiva gramsciana.		
A6	Waldow (2014)	As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do Pronatec: reflexões iniciais	Contextualizar historicamente e apresentar reflexões sobre o programa da educação técnica	Não explícita	O Pronatec é uma forma técnica oferecida pelo Governo Federal que pode ser um instrumento nas mãos da classe trabalhadora caso se proponha a ser um espaço de formação de consciência crítica e compreensão do mundo e não exercer apenas a função de qualificação da mão de obra.
A7	Siqueira (2014)	O trabalho e seus significados para os professores estaduais de Porto Alegre	Discutir os sentidos/significados atribuídos pelos docentes de três escolas públicas estaduais de Porto Alegre ao seu trabalho como professores	Materialismo dialético e análise de entrevista semi estruturada	Os professores apresentam dificuldades em observar contradições mais profundas, para que isso seja possível é indispensável a participação em representações de classe e uma formação mais sólida
A8	Baczinski (2014)	A teoria de Vassili Sukhomlinski: contribuição à uma pedagogia da emancipação humana	Compreender os fundamentos da obra de Vassili Sukhomlinski para subvencionar a elaboração de diretrizes para uma pedagogia da emancipação humana	Não explícita	A educação é um elemento de superação da sociedade atual, nesse sentido, a apropriação dos fundamentos da obra do autor em questão tem potencial de contribuir com a elaboração de diretrizes de uma pedagogia de cunho revolucionário para a emancipação humana
A9	Turnes e Lara (2014)	Pesquisa e Pós Graduação: a categoria tempo e a mediação das TIC entre doutorandos	Analisar como os pós graduandos relacionam a categoria tempo com o instrumental tecnológico disponível para fazer frente ao desafio da pesquisa, da elaboração da tese e conclusão do curso	Entrevistas	O tempo para a execução da pesquisa muitas vezes não é suficiente em virtude das atividades de trabalho que os estudantes desenvolvem. Ademais, o desenvolvimento das TIC's causa efeitos colaterais como a intensificação e aumento da jornada de trabalho
A10	Santos (2014)	Contribuições do referencial teórico-metodológico da pedagogia socialista para	Refletir sobre as contribuições do referencial teórico-metodológico socialista para a Pedagogia do Movimento Sem Terra	Pesquisa bibliográfica de obras de Pistrak e Shulgin e de autores	O MST engendra a possibilidade concreta da construção de práticas educativas nos princípios da pedagogia socialista e tem o potencial de contribuir com o

Código	Autoria e ano	Título do artigo	Objetivo	Procedimentos teórico-metodológicos	Resultados
		pedagogia do movimento sem terra		que discutem a pedagogia do MST	desenvolvimento da consciência crítica do compromisso com a luta social do movimento
A11	Silva (2014)	Implicações da categoria cultura na legitimação da cultura corporal como objeto de conhecimento da educação física	Aprofundar a reflexão sobre a categoria cultura com o intuito de contribuir com a legitimação da cultura corporal como objeto de conhecimento da Educação Física	Materialismo histórico-dialético	A categoria da cultura corporal deve ser compreendida no contraditório processo de objetivação e apropriação, a partir dessa contradição destaca-se a necessidade de superação dessa forma social
A12	Deitos e Sobzinski (2014)	Reestruturação produtiva e as mudanças no trabalho e na educação	Demonstrar aspectos de relevância em relação às transformações no mundo do trabalho nos modelos de produção taylorista, fordista e toyotista	Não explícita	As mudanças na forma de organização do trabalho nos diferentes modelos de produção analisados buscaram colocar a educação a serviço de seus interesses. Por esse motivo, destaca-se a necessidade de construção de uma sociedade para além do capital
A13	Kehler (2014)	Trabalho e Educação nas "credenciais" da escolarização: emergência(s) dos profissionais, ainda estudantes	Analisar se o estágio curricular contribuiu para que os estudantes de um Curso técnico de um Instituto Federal do Rio Grande do Sul a seguissem estudos no Ensino Superior	Materialismo Histórico e Entrevistas semi estruturadas	Para a maior parte dos indivíduos participantes da pesquisa o estágio foi decisivo no processo de ingresso no Ensino Superior
A14	Castro, Bernart e Baptista (2016)	Educação e Trabalho - algumas reflexões sobre a imigração haitiana no Brasil	Refletir sobre o contexto atual da imigração haitiana, no que tange as dificuldades encontradas por estes nos campos do trabalho e educação	Análise de dados do Ministério do Trabalho e Previdência	Os imigrantes buscam melhores condições de sobrevivência, entretanto seus direitos básicos não são respeitados. Enfrentam dificuldades com a língua portuguesa, com inserção na educação e no trabalho
A15	Vendramini (2016)	O trabalho e a escola para jovens migrantes	Abordar interconexões entre migração, trabalho e escola, considerando a realidade dos jovens do ensino médio de escolas públicas situadas em Florianópolis	Análise de dados obtidos por meio de questionários, grupos focais e entrevistas	O fenômeno da migração tem sido um meio pelo qual os trabalhadores buscam se inserir no mercado de trabalho ou melhores condições de sobrevivência. Para esses indivíduos é reservado um trabalho, na maioria das vezes, informal, precário e mal remunerado. Essa condição, no caso dos jovens, ocasiona dificuldades de aprendizagem e/ou evasão escolar

Código	Autoria e ano	Título do artigo	Objetivo	Procedimentos teórico-metodológicos	Resultados
A16	Markowicz (2016)	Trabalho e Educação escolar na perspectiva de emancipação humana	Analisar o trabalho com o objetivo de pensar alternativas de emancipação humana	Materialismo dialético	A análise do trabalho permite a compreensão das contradições sociais e a educação escolar pode ser um elemento para o desenvolvimento da consciência crítica e possibilidades de emancipação
A17	Ferreira e Raitz (2016)	Um estudo sobre a trajetória acadêmica e laboral de egressos do IFC-Camboriú-SC: Expectativas profissionais e motivação para a continuidade ou não dos estudos na área da Agropecuária	Analisar a trajetória acadêmica e laboral de egressos do curso técnico em agropecuária do IFC-SC para compreender as expectativas profissionais e motivações que levaram a continuidade ou não dos estudos na área	Pesquisa bibliográfica, análise de questionário e entrevista	A formação do curso técnico em agropecuária não está atingindo seus objetivos na formação para o trabalho nesse ramo, tem servido de passagem para a realização posterior de outros cursos que não estão associados a essa área
A18	Fujita (2016)	Trabalho, Educação e Formação Docente na sociedade capitalista	Discutir a relação entre trabalho, educação e formação docente no contexto capitalista a fim de entender os mecanismos utilizados pela classe dominante para conservar a hegemonia política	Materialismo Histórico-Dialético	A educação escolar desempenha um papel fundamental na apropriação do conhecimento científico. A formação docente deve proporcionar deve proporcionar mecanismos de resistência a lógica capitalista e instrumentalizar o professor para desenvolver um trabalho pedagógico que contribua com a práxis educativa
A19	Gagno (2016)	Cultura Docente: Trabalho e Alienação	Analisar as condições de trabalho e alienação que os professores pedagogos do litoral do Paraná estão submetidos	Concepção dialética e análise de fontes primárias e secundárias	Os profissionais da educação são submetidos a condições de trabalho que intensificam o processo de exploração, essa condição afeta diretamente a cultura profissional docente e a prática pedagógica. A formação profissional se coloca como necessária para o desenvolvimento da identidade e autonomia docente com base na coletividade e no social
A20	Shiroma (2020)	Estudos sobre a Indústria Criativa: revelações do trabalho concreto na produção de intangíveis	Analisar como o binômio educação e trabalho é abordado nos estudos sobre a indústria criativa	Materialismo histórico e pesquisa bibliográfica	A apropriação privada dos meios de produção é um limite para as amplas possibilidades de produção de intangíveis. A criatividade do trabalho fica subsumida à sua potencialidade lucrativa

<b>Código</b>	<b>Autoria e ano</b>	<b>Título do artigo</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Procedimentos teórico-metodológicos</b>	<b>Resultados</b>
A21	Fonseca (2020)	Notas do campo da pesquisa "observatório do trabalho e dos direitos sociais do sujeito infantojuvenil"	Resgatar o percurso como grupo acadêmico para concluir uma ferramenta virtual que visibilize e atualize a temática do trabalho e direitos do sujeito infanto-juvenil	Materialismo histórico-dialético	A força de trabalho de crianças e adolescentes tende a ser cada vez mais cooptada, dada a situação de pobreza, miséria e insuficiência das políticas públicas sociais
A22	Oliveira e Guimarães (2020)	Trabalho e Educação no Ensino Superior: olhares e perspectivas de alunos de formação profissional acerca das transformações sociais	Investigar os entendimentos sobre o mundo do trabalho de jovens e adultos alunos de curso de formação tecnológica do RS	Não explícita	As análises dos dados apresentados pelos estudantes demonstram uma compreensão ingênua sobre sociedade e educação e destoam dos conceitos apresentados na fundamentação teórica
A23	Vendramini (2020)	Migração e Educação: referências para a pesquisa	Apresentar referências teórico-metodológicas para a pesquisa com migrantes na área da educação, como síntese de estudos teóricos e empíricos	Não explícita	As análises buscam abrir o debate sobre o aporte teórico-metodológico para a pesquisa sobre o fenômeno da migração. Para isso considerou as categorias classe trabalhadora, expropriação e reprodução social

Fonte: elaborado pela autora