

PUBLICADO

MACHADO, Lucília Regina de Souza . Trabalho-Educação como Objeto de Investigação. Trabalho & Educação (UFMG), v. 14, p. 127-136, 2005.

TRABALHO-EDUCAÇÃO COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Lucília Machado*

INTRODUÇÃO

Nós, que investigamos o objeto Trabalho-Educação¹, partimos do pressuposto de que há razões suficientes para considerá-lo específico; contudo, pouco nos dedicamos a justificá-las. Apesar disso, graças aos estudos e pesquisas de muitos pesquisadores, a temática vem se afirmando e avançou no seu reconhecimento científico no Brasil.

Como é comum no processo de diferenciação e especialização decorrente do desenvolvimento das ciências, se interroga sobre a questão do objeto de estudos ou sobre a identidade de disciplinas, áreas ou campos de conhecimentos, que se despregam de outros ou resultam de combinações.

Nós nos destacamos de onde, quais são nossas origens? Resultamos de que combinações? Investigamos o que? Para o que se orienta nossa atenção, curiosidade, reflexão e elaboração? Qual é a especificidade do que estudamos comparativamente ao que outros pesquisadores o fazem quando também se voltam para as temáticas da Educação e do Trabalho?

* Coordenadora do Mestrado em Gestão Sócio-Educacional e Desenvolvimento Local do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Tecnologias Sociais, Educação e Desenvolvimento do Centro Universitário UNA, de Belo Horizonte. Para contato: lsmachado@uai.com.br ; luciliam@una.br.

¹ O uso do hífen indica a idéia de indissociabilidade e de mútua implicação.

Não devemos esquecer que todo campo científico está obrigado, para ser reconhecido como tal, a reunir seus temas de investigação em um marco teórico-metodológico o mais delimitado possível. Essa delimitação não deve ser com prejuízo para a abordagem do objeto na sua dimensão de totalidade, nas suas múltiplas determinações e mediações históricas e nem significa que seja um processo imediato. Provém de aproximações sucessivas e, para esse movimento, as investigações empíricas tanto quanto as sistematizações teóricas jogam papel crucial.

1. Ponto de partida: o problema... o nosso problema

Partimos, neste texto, da hipótese de que Trabalho-Educação como objeto de investigação ainda padece de imprecisões. A despeito de contribuições valiosas de muitos pesquisadores que se debruçaram e vem concorrendo, com esmero e diligência, para impulsionar esta área, não se pode negar que muitos estudos empíricos resultam superficiais, pouco expressivos, com insuficiência teórica e sem capacidade de generalização. De outra parte, se crê que problemas teóricos possam se resolver simplesmente pela confrontação de opiniões, com teses adornadas com citações, sem preocupação com a confrontação com a materialidade fática.

Segundo COURTS-SALIES (1995:10), economistas, sociólogos, psicólogos têm empregado o termo “trabalho” com sentidos diferentes: fator de produção mensurável e intercambiável, emprego, qualquer atividade humana orientada por uma situação concreta. Para este autor, a análise do lugar do trabalho na sociedade comporta vários aspectos, estudos e “classes” conforme as especialidades universitárias. Cabe, portanto, perguntarmos sobre as peculiaridades da abordagem Trabalho-Educação: quais têm sido seus interesses e interrogações e o que lhe seria característico no seu olhar sobre o trabalho e, inclusive, sobre a educação?

Ao buscar discorrer sobre Trabalho-Educação como objeto de investigação podemos constatar, entretanto, ser esta uma tarefa nada simples e óbvia. Ela não se resume a tratar dos interesses, interrogações e do olhar da Educação sobre o Trabalho. Vai mais além: significa saber explicar as especificidades do nosso olhar, o olhar de onde falamos, da Educação, sobre a própria Educação e seus processos, quando passamos a incorporar o nosso olhar sobre o Trabalho. Que desafio surge?

O desafio de trabalhar a síntese Trabalho-Educação. Como toda síntese, é preciso proceder ao agrupamento de fatos particulares, de elementos ou noções considerados mais simples para formar um composto, um todo que os abrange e os resume.

Mas Trabalho e Educação não são dois objetos do pensamento que possam ser classificados, a rigor, como elementos ou noções simples. Um já contém o outro antes mesmo de colocados em associação. O Trabalho ao ir ao encontro da Educação já traz Educação dentro dele e vice-versa: a Educação ao ir ao encontro do Trabalho também já leva o Trabalho dentro de si. No entanto, cada um tem funções sociais específicas, que não se confundem, nem se anulam.

A composição deles e sua associação nos oferecem, assim, muitas possibilidades de investigações, mas também dificuldades empíricas e teóricas de monta. Destaco o que considero a principal. Refere-se à forma como são importadas as contribuições teóricas e metodológicas de um campo para outro. É comum a simples *démarche* da dedução: são inferidas, por exemplo, conclusões e conseqüências de uma ou várias proposições ou observações dadas, tomadas como premissas e subtraídas dos estudos sobre Trabalho e aplicadas diretamente à Educação.

Estas importações, às vezes, são realizadas sem que ocorra a subjugação do que é transportado para a Educação, um processo necessário de redução, ou seja, de transplantar guardando a posição crítico-assimilativa.

O objeto Trabalho-Educação significa a produção de algo novo e coerente, que traz elementos dos objetos que se interpenetraram, mas que já não é mais nenhum nem o outro. Deve representar um todo estruturado, apresentar qualidades ou valores novos com relação aos dois outros elementos que se combinaram. Deve dizer sobre o benefício que as investigações sobre Educação ganham com esta simbiose com os estudos sobre Trabalho. Deve, igualmente, dizer do proveito que as investigações sobre Trabalho colhem desta associação.

Fazer reduções ou sínteses não é tarefa fácil nem tão pouco vem à luz prematuramente. É fruto de um exercício permanente e de muitos. Esta tarefa, portanto, não é obra para este texto. Quero, apenas, aproveitar este momento, para fazer algumas observações, que ao meu ver, precisam integrar nossas reflexões. Faço votos que possamos avançar, nos próximos anos, na maior precisão do nosso objeto de

investigação e, com isto, conquistar maior coesão e legitimidade científica para nossas pesquisas e estudos.

2. Nossas origens

Sob olhares e com propósitos diferentes, todas as ciências sociais, humanas e do pensamento têm, no Trabalho, um dos seus objetos mais caros de investigação.

A ergonomia, como disciplina ou como profissão, o tem como central. Ele tem centralidade, também, nos estudos da economia política, da sociologia, da filosofia, da antropologia, da administração. A psicologia, a história, a geografia, a ciência política, o direito, as ciências da saúde e do meio-ambiente não podem dispensar de ter considerações próprias sobre esta atividade, que é fundamento da sociedade. Mesmo as ciências da natureza fazem a incorporação da temática do trabalho, particularmente para contextualizar suas aplicações tecnológicas.

Nós, que pesquisamos Trabalho-Educação temos, assim, à nossa disposição amplos sistemas de referências, que podem nos servir de lastro, alguns de forma mais estável, para nossas investigações. São tantas as possibilidades de diálogos quanto o são os argumentos, idéias, princípios, teorias, proposições, fatos de onde temos tirado conseqüências e conclusões e que têm nos servido de base para nossas inquietações e interrogações educacionais.

Mas qual é a premissa fundamental de onde nos originamos? Na minha percepção, ela deriva das nossas leituras marxianas sobre o processo de hominização.

Comparamos a análise feita por Marx nas Teses sobre Feuerbach, na obra *A Ideologia Alemã*, em parceria com Engels, e no tomo I d'*O Capital*, sobre a essência humana com a interpretação que adotara nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* de 1844. Nestes, esta aparecia como algo abstrato e imanente a cada indivíduo.

Percebemos a flexão de Marx indicando a necessidade de considerar a essência humana como alguma coisa que só pode ser descoberta na existência social e histórica dos indivíduos, tal qual eles realmente são, como conjunto das relações sociais concretas. Relações, que para Marx, tinham, como base, o trabalho como um processo em que se envolvem a ação do homem e a natureza, no qual este realiza, regula e

controla este intercâmbio, enfrenta a natureza como um poder natural, age sobre ela e a transforma, e que ao fazê-lo, se modifica, transforma sua própria natureza.

Entendemos, assim, a pergunta de Gramsci:

Mas o “humano”, como conceito e fato unitário, é um ponto de partida ou um ponto de chegada? Ou melhor, não será esta investigação um resíduo “teológico” ou “metafísico”, na medida em que é colocado como ponto de partida? (1978:41).

Concordamos com Gramsci, na sua leitura de Marx, quando disse que:

A afirmação de que a “natureza humana é o conjunto das relações sociais” é a resposta mais satisfatória porque inclui a idéia do devenir: o homem “devém”, transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais; e, também, porque nega o ‘homem em geral’: de fato, as relações sociais são expressas por diversos grupos de homens que se pressupõem uns aos outros, cuja unidade é dialética e não formal.” (1978:43).

Reafirmamos, então, que a natureza humana não é imediata, fixa e imutável; mas histórica e constituída pelo conjunto das relações sociais historicamente determinadas e reproduzimos diversas vezes nos nossos escritos, aulas e debates o texto gramsciano:

“... deve-se se conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é todavia o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza. Mas o segundo e o terceiro elementos não são tão simples quanto poderiam parecer. O indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos. Desta forma, o homem não entra em relação com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica. E mais: essas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenham o homem individual. Daí ser possível dizer que cada um transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo conjunto de relações do qual ele é o ponto central. Nesse sentido o verdadeiro filósofo é - e não pode deixar de ser - nada mais que o político, isto é, o homem ativo que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto de relações que o indivíduo faz parte. Se a própria individualidade significa adquirir consciência destas relações, conquistar uma personalidade significa adquirir consciência destas relações, modificar a própria personalidade

significa modificar o conjunto destas relações.” (Gramsci, 1984: 39-40).

Por fim, fomos a Luckács e, com ele, assinalamos o Trabalho como a forma originária, base genética e modelo de toda *práxis* humana; como o fundamento da ontologia do ser social; como a estrutura que pode esclarecer a gênese da liberdade, mesmo na particularidade da sociabilidade burguesa, e indicar a capacidade subjetiva de fazer opção entre os valores sociais presentes em dadas circunstâncias históricas.

Portanto, nossas origens, como comunidade científica, estão na compreensão do Trabalho como princípio educativo, como prática social concreta que nos distingue dos demais seres naturais, que nos faz seres ativos e conscientes; o Trabalho como fundamento da educabilidade humana.

3. Razões para considerar Trabalho-Educação como objeto específico

Para discutir a especificidade deste objeto não basta nos contentarmos com a recuperação da fundamentação ontológica do *devenir* humano. É preciso dar elementos que mostrem o caráter relativamente independente ou a conversão desta temática em ocupação especial de um grupo de pesquisadores.

Em momento anterior, ponderei que esta definição nos faz a exigência de explicar as especificidades do nosso olhar, o olhar de onde falamos, da Educação, sobre a própria Educação e seus processos, quando incorporamos num único movimento o nosso olhar sobre o Trabalho.

Muitos problemas de investigação têm nos aparecido quando buscamos realizar este *détour*. Pretendo, a seguir, relacionar alguns deles, sem qualquer pretensão de fazer estudo da arte. Para tanto, começo pela recuperação de algumas passagens de GODELIER, retiradas de seu livro *L' idéal et le matériel: pensée, économies, sociétés*.

Coincidentemente com o que considero ser nossas origens, este autor explica que seu livro parte de um fato e de uma hipótese.

O fato: contrariamente aos outros animais sociais, os homens não se contentam de viver em sociedade, eles produzem a sociedade para viver; no curso de sua existência eles inventam novas maneiras de pensar e de agir sobre eles mesmos como sobre a natureza que os envolve. Eles produzem então a cultura, fabricam história, a História (1984:9).

E a hipótese? Segundo ele,

Esta hipótese é a seguinte: o homem tem uma história porque ele transforma a natureza. (...) de todas as forças que colocam o homem em movimento e o fazem inventar novas formas de sociedade, a mais profunda é sua capacidade de transformar suas relações com a natureza transformando a natureza. (1984:10).

Mas, segundo ele,

O exame de novos materiais etnográficos, históricos, arqueológicos, selecionados para esclarecer o funcionamento tanto de sociedades sem classes quanto de sociedades hierarquizadas em ordens, castas ou classes, nos mostrou de maneira recorrente que duas forças que fundam o poder nestas sociedades, a mais forte, aquela que assegura por longo prazo a manutenção e o desenvolvimento deste poder, não é a violência sob todas suas formas que exercem os dominantes sobre os dominados, mas o consentimento sob todas suas formas dos dominados com relação à dominação daqueles, consentimento que, até certo ponto, os faz cooperar para a reprodução desta dominação. A violência, certamente, pode bastar para instituir novas relações sociais, mas ela parece não mais ser suficiente quando se trata de as reproduzir de maneira durável. O consentimento é a parte do poder que os dominados acrescentam àquela que os dominantes exercem diretamente sobre eles. Neste mesmo sentido, a violência e o consentimento se conjugam e agem de maneira distinta. Eles não se excluem. (1984: 23-24).

Diz, ainda, que:

... um consentimento ativo e espontâneo não é jamais espontâneo, pois é o resultado de uma educação, de uma cultura, de uma formação de homens e de mulheres capazes de reproduzir suas sociedade. (1984: 206).

E que:

... não resta senão um meio de explicar como os indivíduos e grupos dominados podem consentir “espontaneamente” com sua dominação: é preciso que esta lhes apareça como um serviço que lhes fazem os dominantes, cujo poder dado que aparece tão legítimo que aos dominados parece ser seu dever servir àqueles que os servem. É preciso, então, que dominantes e dominados dividam as mesmas representações para que nasça a força mais forte do poder de uns sobre os outros, o consentimento repousando sobre o reconhecimento dos benefícios, da legitimidade e da necessidade desse poder. (1984: 206-207).

E por fim, que:

Contrariamente ao que afirmam ainda certos sociólogos e psicólogos, a formação social dos indivíduos não se reduz à interiorização pela criança das normas de comportamento exteriores a ele que se tornariam progressivamente hábitos raramente postos em questão. Porque, mesmo para a criança, as relações sociais no seio das quais nasce não existem jamais totalmente fora de seu eu. É esta a razão pela qual é preciso mais que uma evolução do pensamento no pensamento e sobre o pensamento para que as relações sociais cessem de aparecer como legítimas, e que dentro deste processo, o pensamento venha a se opor a ele mesmo. (1984:223).

Estas passagens ilustram muitas das inquietações que vêm motivando nossos estudos, inclusive as razões pelas quais adotamos a designação Trabalho-Educação e não Educação e Trabalho: fizemos a nossa inversão parodiando Marx relativamente ao pensamento hegeliano, ou seja, reafirmamos que *não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.*

Com nossos estudos, temos percebido que o trabalho está em transformação incessante. No intercâmbio com a natureza, o ser humano tem feito grandes transformações, mas tem também colocado diversos problemas. Vem produzindo e mobilizando diversas capacidades e novos conhecimentos. Suas condições de intervir e de se relacionar têm levado ao aperfeiçoamento da força produtiva geral e criado novos meios e recursos técnicos, novas representações, novos modos de comunicação, novas necessidades, novas linguagens.

Há em todo esse processo uma trama educacional complexa, pois o trabalho, enquanto atividade teórica e prática, não se realiza senão com a observação e o conhecimento mais ou menos sistematizado sobre os fenômenos naturais e sobre a ordem social. Pressupõe uma disciplina regulada pela convivência entre os homens. A divisão do trabalho, a cooperação, a atividade do trabalho, os processos de planejamento, decisão, controle e avaliação são, todos, portadores de educação.

Como também são portadores de contradições, pois nas sociedades da supremacia do livre mercado, onde o trabalho assume a forma abstrata de mercadoria e satisfaz sobretudo necessidades de sobrevivência, esta sociabilidade e educabilidade são circunscritas e empobrecidas pelo processo de exploração e alienação.

Daí a razão pela qual nós nos envolvemos em debates muito candentes sempre que somos convocados a discutir proposições pedagógicas sobre trabalho como complemento da educação, ou trabalho como meio auxiliar da educação ou trabalho como elemento essencial de formação integral. Quanta discussão vem à tona quando lembramos que MARX (1971:35) admitia que

... desde que esteja assegurada uma estrita regulamentação do tempo de trabalho segundo as idades bem como outras medidas de proteção das crianças, o fato de se combinar desde cedo o trabalho produtivo com a instrução é um dos meios mais poderosos de transformação da sociedade atual.

Temos concordado, entretanto, que podemos explicar grande parte do significado da formação da escola no capitalismo pelo fator da constituição do estatuto da força de trabalho como mercadoria dentro do sistema de trocas mercantis. Que o direito à educação, como qualquer outro direito, ... *nunca pode ser mais elevado que o estado econômico da sociedade e o grau de civilização que lhe corresponde.* (MARX, 1971: 21).

Com nossos estudos, investigamos a orientação classista dos sistemas educativos, das redes escolares e dos tipos de educação e de como esta diferenciação busca oferecer a cada estrato social as condições para que se cristalizem numa função social determinada.

Procuramos evidenciar, com nossas pesquisas, que esta orientação classista constitui a base do quadro de referências dos processos de socialização realizados nas instituições escolares e que os critérios “escolares” de seleção dos alunos não são tão escolares como se divulgam.

A problemática do processo de destituição dos saberes da classe operária, sua apropriação, transformação e combinação com outros saberes visando ao controle do processo de trabalho pelo capital não sai de nossas pautas de investigação.

Entendemos que há um controle da escola não como um dado *a priori* e nem como um fim em si mesmo, mas porque a escolarização contribuiu e vem contribuindo para separar, no tempo e no espaço, a transmissão dos conhecimentos utilizáveis dentro da produção e o processo de reconhecimento social do saber do trabalho. Que há um controle do capital sobre a distribuição hierárquica dos conhecimentos técnicos com liberação, caso a caso, somente daqueles que são exigidos para operar partes do

processo de produção. Que além da busca de apropriação dos saberes do trabalho, se procura controlar a iniciativa dos trabalhadores de colocar em prática o que de conhecimentos adquirem com sua experiência prática.

Lidamos, enfim, porque investigamos sobretudo Trabalho-Educação no capitalismo com a relação contraditória entre o trabalho como autocriação e o trabalho como destruição humana.

Ao passar por tais reflexões acabamos vendo a educação de uma forma específica. Entendemos que, por sua origem e essência, a educação é, primariamente, um processo material, ao qual correspondem constelações da relação sujeito-objeto. Tem, portanto, funções socioeconômicas, mas não é um mero apêndice do aparelho de produção. Ao contrário, faz parte, também, do mundo da produção.

Como um fenômeno social que se manifesta como práxis social é ao mesmo tempo apropriação e objetivação. Em todo o decurso da história da sociedade humana, a educação se acha determinada pelas relações de produção e pelas forças de produção de bens materiais. Ela é, assim, função do processo de reprodução da sociedade em geral, mas não no estreito sentido econômico-utilitário, senão no sentido da práxis social geral, da reprodução das relações sociais existentes.

Nós pesquisadores do objeto Trabalho-Educação vemos, portanto, a participação da educação em todos os elementos constitutivos do processo de reprodução social: na produção, nas relações de distribuição e intercâmbio e no consumo social. Nós a vemos como parte integrante da força produtiva viva da sociedade e fator da reprodução da força de trabalho.

Entendemos que sua função social se constituiu, historicamente, pela necessidade que o ser humano teve de fazer a generalização das suas observações utilitárias e espontâneas sobre cada ato de trabalho e, posteriormente, de difundir os conhecimentos sobre as experiências anteriores bem sucedidas, sobre os segredos da matéria (natureza e sociedade) e as condições de êxito sobre ela.

Consideramos que a educação cumpre uma importante função social de mediação fundamental na acumulação, organização, apropriação e transmissão de conhecimentos e de valores éticos, no enriquecimento das experiências sociais e no desenvolvimento do ser social.

Nosso olhar vê a educação como uma organização social complexa, um sistema de relações sociais, um processo social organizado segundo a divisão do trabalho, que cumpre funções profissionais especializadas. Sua importância tenderá crescer em razão do aumento da complexidade das atividades práticas, do maior entrosamento entre ciência e vida e dos problemas postos pela formação da consciência moral e social.

Entendemos, porém, que a educação depende das bases econômicas no que diz respeito a determinadas condições objetivas, portanto, da produção e do trabalho e que ela não se realiza de forma inocente. A Educação segue, como qualquer outra esfera da práxis social, um sistema de fins, é organizada segundo a divisão do trabalho e adota também as características da racionalidade, regularidade, controle de resultados, estratégias especiais de atuação, condições de organização, etc. Guarda, portanto, contradições internas, que não a fazem um lugar idílico de reconciliação da sociedade.

CONCLUSÕES

Trabalho-educação é um objeto complexo, pois congrega um conjunto de elementos que tem relações entre si e que formam uma unidade. Tem características universais porque diz respeito à reprodução do homem, do meio material e cultural, ao caráter das condições da vida cotidiana, que determinam o modo de produção. Tem, também, particularidades específicas, que influem retroativamente sobre o desenvolvimento da economia, da política, da cultura e da sociedade.

Entre Trabalho e Educação há processos complexos de interação de informações, cujos parâmetros de funcionamento se mantêm em equilíbrio dinâmico, ou seja, instável. Na sociedade atual, podemos dizer que o grau de dependência da educação em relação ao trabalho é maior do que o deste em relação àquela, haja vista a falta de condições adequadas para o exercício satisfatório da prática educativa.

Em resumo, podemos dizer que investigar Trabalho-Educação significa se debruçar sobre questões relativas ao significado do trabalho e suas relações com o processo de hominização; à centralidade do trabalho na estruturação do quadro da experiência na modernidade capitalista; ao papel da educação face às vicissitudes da reprodução e destruição de forças de trabalho no capitalismo; às exigências que o mundo do trabalho coloca para a educação; às possibilidades e limitações que têm sido

encontradas pela educação para a realização destas exigências; aos fenômenos pedagógicos espontâneos ou sistemáticos em suas condições e inter-relações histórico-concretas com respeito ao mundo do trabalho; aos nexos que se estabelecem entre educação e relações sociais de produção; à socialização no, pelo e para o trabalho; à relação entre divisão social, sexual e étnica do trabalho e educação; ao trabalho na e da escola; aos fatores e forças socioeconômicas que influem sobre a prática da educação e no processo de ensino-aprendizagem; às condições históricas e socioeconômicas do desenvolvimento da educação dos trabalhadores; às diretrizes fundamentais das políticas educacionais e dos princípios de organização dos sistemas escolares com relação à reprodução da força de trabalho e das relações sociais dominantes; aos projetos alternativos de sociedade e de educação; às teorias pedagógicas em sua relação com as condições concretas, históricas, econômicas, sociais e políticas.

Segundo GRAMSCI (1978: 40-41),

São múltiplas as maneiras pelas quais o indivíduo entra em relação com a natureza, já que por técnica deve-se entender não só o conjunto de noções científicas aplicadas na indústria (como se entende costumeiramente), mas também os instrumentos “mentais”, o conhecimento filosófico.

Podemos, com ele, dizer, que são múltiplas as maneiras pelas quais nós pesquisadores de Trabalho-Educação entramos em relação com este objeto. Atuamos com a ajuda de métodos e meios proporcionados por distintas áreas. Ainda não consolidamos métodos que seriam específicos à nossa esfera e de acordo com o que se exige a formação dos conceitos que utilizamos. Trata-se de um objeto cuja estrutura e enfoques estão em processo de desenvolvimento. Porém, o valor das investigações científicas é determinado não somente pelos seus resultados. Também o é pelas perspectivas que são abertas para a dinâmica ulterior da produção de conhecimentos.

É preciso, contudo, considerar que a produção de conhecimentos não se dá no vazio das relações sociais dominantes. Os limites da sociedade em que vivemos ao *devenir* humano também se manifestam nas determinações sócio-estruturais dos nossos objetos e meios de investigação. Não vamos, porém, arrefecer nosso entusiasmo frente à possibilidade de crescimento e fortalecimento do campo de estudos sobre Trabalho-Educação. Segundo GRAMSCI,

A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela uma realidade: que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz.

Possibilidade quer dizer 'liberdade'. A medida da liberdade entra na definição de homem. Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo importante, ao que parece. Mas a existência das condições objetivas – ou possibilidade, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário 'conhecê-las' e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. (1978:47).

Vida longa ao Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação!

Parabéns pelos seus 10 anos de existência!

REFERÊNCIAS

BETTI, G. Escuela, educación y pedagogía en Gramsci. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 1981.

COURS-SALIES, Pierre. La domination du travail. In: ____ (coord.). La liberté du travail. Paris: Éditions Syllepse, 1995, p. 9-43.

GODELIER, Maurice. L' idéal et le matériel: pensée, économies, sociétés. Paris: Fayard, 1984.

GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da histórica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, 2ª edição.

LAUTIER, Bruno; TORTAJADA, Ramon. École, force de travail et salariat. Presses Universitaires de Grenoble, François Maspero, 1978.

MARX, Karl. Crítica do Programa de Gotha. Porto: Portucalense Editora, 1971.