

CONTEXTO E SENTIDO ONTOLÓGICO, EPISTEMOLÓGICO E POLÍTICO DA INVERSÃO DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO PARA TRABALHO E EDUCAÇÃO

GAUDENCIO FRIGOTTO¹

Resumo

Este artigo expõe o contexto do debate no campo educacional no qual ocorre a inversão dos termos de educação e trabalho para trabalho e educação. Um contexto de intensa disputa teórica e política que se efetiva no processo da Constituinte e da nova Lei de Diretrizes da Educação Nacional. A procedência do trabalho deriva de sua compreensão ontológica, epistemológica e ético política. O trabalho não é sinônimo de emprego, forma que ostenta nas relações sociais capitalistas, mas a atividade vital mediante a qual o ser humano produz e reproduz a sua vida.

Palavras-chave: Trabalho. Educação. Ontologia. Política

Abstract

This paper presents the context of the debate in the educational field in which occurs the inversion of the terms education and work to work and education. A context of intense theoretical and political dispute which exists within the Constituent Assembly process and the new Law of Guidelines of National Education. The genesis of work stems from understanding its ontological, epistemological and ethical politics. Work is not a synonymous of employment - which is the form it attains under capitalist social relations -, rather the vital activity by which man produces and reproduces his life.

Keywords: Work. Education. Ontology. Politics

1 Filósofo e pedagogo. Mestre e doutor em Educação. Professor titular de Economia Política da Educação na Universidade Federal Fluminense (aposentado) e, atualmente, professor no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Revista Contemporânea de Educação, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015

Tem sido cada vez mais frequente nos cursos de pós-graduação em Educação, na graduação em Pedagogia, em debates com sindicatos e movimentos sociais a pergunta sobre as razões que levaram a inversão da relação **educação e trabalho** para **trabalho e educação** na literatura da área. Aparentemente, a questão faz sentido porque pode sugerir que se trata, simplesmente, de um novo modismo ou que é um detalhe sem muita importância. Entretanto, se buscarmos o que está subjacente a esta mudança, a insistência desta indagação pode ser interpretada como um indicativo de que os fecundos debates teóricos e políticos da década de 1980, no contraponto das concepções de educação das reformas educativas da ditadura civil-militar, pautadas pela ideologia do capital humano, tenham sido tragados pela ideologia do neoliberalismo e do pós-modernismo².

Nesta breve análise, buscaremos sinalizar o contexto em que surge a relação entre educação escolar e trabalho e a sua inversão. Em seguida, vamos explicitar as bases ontológicas, as dimensões teóricas e metodológicas e os aspectos de ordem política para esta inversão. Trata-se de dimensões indissociáveis que aqui apresentamos, para fins mais didáticos, separadamente.

1 A gênese da relação educação escolar e trabalho e o contexto de sua inversão

Na relação entre educação escolar e trabalho, cabe notar de imediato que resulta de um processo histórico, que se define claramente na constituição do modo de produção capitalista. Este rompe com as formas de trabalho escravo e servil e com as ideias dominantes do clero e da nobreza, mas não elimina as classes sociais. Pelo contrário, funda uma nova sociedade de classes com outra relação, agora entre quem é dono de propriedade privada e capital para gerar mais capital, e aqueles que são duplamente “livres”, não são escravos nem servos, mas a única propriedade de que dispõem é a sua força física e intelectual para ser negociada, em troca de um salário no mercado³.

A relação trabalho e educação como duas práticas sociais é, como assinala Leandro Konder, inerente à forma dos seres humanos viverem em sociedade.

2 Não me ocuparei aqui na análise da materialidade histórica que produz as teses do pós-modernismo e seus efeitos nas ciências sociais e humanas. O leitor interessado em aprofundar-se neste tema, como ponto de partida cf. nos livros: *As origens da pós-modernidade*, de Perry Anderson (1999), *O pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*, de Fredric Jameson (1996) e *A condição pós-moderna*, de David Harvey (1996).

3 As classes sociais, como as entendem Marx e na tradição que se filia às suas análises, são um produto histórico, que se definem por relações de poder e de força desiguais e por interesses antagônicos. Assim, o poder e o interesse do senhor e dos escravos, da nobreza e dos servos e, atualmente, do detentor de capital para gerar mais capital e da classe trabalhadora não são os mesmos. Isto nada tem a ver com as noções economicistas e sociológicas funcionalistas, que mascaram essas relações de força e de poder com a ideia de um contínuo – classe alta, média e baixa. E, muito menos, com as abordagens fenomênicas do senso comum que classificam as classes sociais, hoje no Brasil, em A, B, C e D etc.

Toda sociedade vive porque consome; e para consumir depende da produção. Isto é, do trabalho. Toda a sociedade vive porque cada geração nela cuida da formação da geração seguinte e lhe transmite algo da sua experiência, educa-a. Não há sociedade sem trabalho e sem educação (KONDER, 2000, p. 112).

Num texto denso, Dermeval Saviani (2007) expõe os fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação, trabalho e conhecimento no sentido indicado por Konder e indica, ao mesmo tempo, que em face à divisão crescente do trabalho surgiu a necessidade da criação de uma instituição específica que cuidasse da organização e reprodução do conhecimento e dos valores. A escola, tal como a conhecemos é esta instituição. Em sua gênese, constitui-se na instituição que se tornou necessária no plano da socialização e da reprodução do conhecimento e das ideias e valores da classe burguesa, ainda que, por ser uma sociedade de classes antagônicas, a escola é, igualmente, um espaço de disputa pela classe trabalhadora.

A burguesia, como classe revolucionária, ao instituir a escola o fez dentro de uma perspectiva de duplo confronto: com o clero, no combate à visão da igreja que condenava a riqueza e, portanto, acúmulo; e num sentido mais geral, de detentora da verdade celestial e subordinada a esta pela verdade na face da terra; da nobreza, o combate ao poder absoluto do rei ou do monarca. Por outro lado, também, necessitava lutar contra o sistema escravista, pois o escravo era meio de produção e, portanto, uma propriedade do seu dono. Sem a mão de obra duplamente livre – não ter um dono e não ter outra propriedade a não ser sua força física e intelectual para negociar –, a forma capitalista de relações sociais de produção não poderia se estabelecer.

É deste processo histórico, marcado por contradições, que os intelectuais da burguesia demarcam, no plano ideológico mais amplo, o ideário da liberdade, da igualdade e da fraternidade e, sob este, da escola pública, universal, gratuita e laica. E é no plano destas contradições que Marx debita à burguesia revolucionária um caráter civilizatório. Em seguida, porém, como expõe no texto *Crítica da filosofia do direito de Hegel*, nos convida agora a acertar as contas com as visões de ser humano e de ciência da burguesia.

Consequentemente, *a tarefa da história*, depois que o *outro mundo da verdade* se desvaneceu, é estabelecer *a verdade deste mundo*. *A tarefa imediata da filosofia*, que está a serviço da história, é desmascarar a autoalienação humana nas suas *formas não sagradas*, agora que ela foi desmascarada na sua *forma sagrada*. A crítica do céu transforma-se deste modo em crítica da terra, *a crítica da religião em crítica do direito*, e *a crítica da teologia em crítica da política* [grifos do autor] (MARX, 2005, p. 146)

Ao seguir a indicação de Marx percebe-se que a escola, na verdade, desde sua origem, foi organizada, sobretudo, para aqueles que não precisam vender sua força de trabalho e que têm tempo de viver a infância e a adolescência fruindo o ócio. Com efeito, desde o início, fica evidente uma contradição insolúvel entre a estrutura político-econômica, as relações sociais da sociedade nascente e a possibilidade de uma escola igualitária e unitária.

Na realidade, instaura-se e perpetua-se, de um lado, a escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural, para as classes dirigentes, e outra pragmática, instrumental, adestradora de formação profissional restrita e na ótica das demandas do mercado, para os trabalhadores. Trata-se de ensinar, treinar, adestrar, formar ou educar na função de produção adequada a um determinado projeto de desenvolvimento, pensado pelas classes dirigentes. Sem nenhuma dissimulação, no início do século XIX, Antoine-Louis-Claude Destutt de Tracy, em 1802, expunha aquilo que, historicamente, vem-se concretizando:

Os homens de classe operária têm desde cedo a necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e, sobretudo, o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas. (...). Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muitas coisas para aprender para alcançar o que se espera deles no futuro (DESTUTT DE TRACY, 1802, *apud*, FRIGOTTO, 1987, p. 15).

Mesmo sob esta dualidade, em que a revolução burguesa se efetivou em termos clássicos e no conflito de classe, a escola foi concebida como um ambiente de reprodução e produção de conhecimentos, valores, atitudes e símbolos para integrar as novas gerações na vida política e no sistema produtivo. É sob a égide dessa função clássica, de instituição cultural e social e de profunda aposta na ciência e na formação científica, que se estruturam os mais sólidos sistemas educacionais nos países de capitalismo central. Em sociedades de capitalismo dependente⁴, como a brasileira, porém, até hoje não se tem um sistema nacional de educação efetivo e chegamos à metade da segunda década do século XXI com 13 milhões de analfabetos absolutos, e nega-se à maioria dos jovens o direito constitucional da educação básica. Trata-se, ao mesmo tempo, da negação da cidadania política e econômica. A primeira, negando-lhe as bases de

4 Diferente da perspectiva da modernização, que concebe o desenvolvimento econômico e sociocultural de forma linear e, mesmo, das análises da teoria da dependência, que apresentam a assimetria de poder entre países; o conceito de capitalismo dependente explicita a compreensão da aliança, ainda que subordinada, das classes detentoras do capital dos países periféricos com as classes detentoras do capital dos centros hegemônicos no processo de expansão do capital. Nas sociedades de capitalismo dependente, explicita-se um processo histórico de desenvolvimento desigual e combinado. Vale dizer: nichos de altíssima concentração de capital e renda e manutenção e ampliação de grandes massas na miséria ou nos limites da sobrevivência. Ver, a esse respeito, Fernandes (1975) e Oliveira (2003).

conhecimento e de leitura da realidade política, econômica e cultural e, com isto, a possibilidade de uma participação social, autônoma e ativa. A segunda, negando-lhe a formação científica e técnica, exigida nos padrões atuais dos sistemas produtivos.

Em que contexto começa a se construir uma relação linear entre educação e trabalho na sua concepção reducionista de emprego? Duas determinações básicas podem ser destacadas para se efetivar este vínculo sem mediações. Primeiramente, o acirramento da crise do sistema capitalista que ao contrário do que postulava a tese de que o livre mercado levaria ao equilíbrio e à igualdade o que se materializou foi o aumento da desigualdade entre nações, regiões e entre grupos sociais e a radicalização do desemprego estrutural. Diante desse contexto, a segunda de terminação é a luta crescente da classe trabalhadora pela superação das relações sociais capitalistas. Um mundo de revoltas, duas sangrentas guerras mundiais e uma revolução socialista, em 1917 na Rússia e que se amplia, após a Segunda Guerra Mundial, constituindo a União Soviética. Um século XX que o historiador Hobsbawm (1995) cunhou como a era de extremos.

A questão central que ocupava os dirigentes e intelectuais do sistema capitalista após a Segunda Guerra Mundial e a ampliação geopolítica do socialismo com reflexo nas regiões pobres era: qual seria a chave para diminuir a desigualdade entre nações e entre grupos sociais e indivíduos? Esta questão aguçou-se com a revolução popular em Cuba que, em 1959, depôs o ditador Fulgêncio Batista e, em seguida, sob a liderança de Fidel Castro e Ernesto Che Guevara, instaurou o socialismo.

No início da década de 1960, a equipe liderada pelo economista Theodoro Schultz, nos Estados Unidos, buscou responder a questão acima e formulou a noção de *capital humano*. Este entendido como o estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que *potenciariam* a força de trabalho das diferentes nações. Estas pesquisas lhe valeram o Prêmio Nobel de Economia de 1978.

A tese básica sustentada por Schultz (1962 e 1973), e que se tornou senso comum, foi a de que aqueles países, ou famílias e indivíduos, que investissem em educação acabariam tendo um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos. Por essa via se teria a chave para diminuir a desigualdade entre nações, grupos sociais e indivíduos. Tratava-se de uma perspectiva do papel integrador da educação escolar ao mundo do emprego e de uma estratégia para evitar a penetração do ideário socialista, em especial o risco de sua expansão nos países de capitalismo da periferia.

É sob a égide da “teoria” do capital humano que se traçam planos, diretrizes e estratégias educacionais, especialmente para os países de capitalismo dependente, e se afirma a ideia de que a ascensão e a mobilidade social têm um caminho garantido via escolaridade, mediante empregos bem remunerados. Essa perspectiva integradora da escola, paradoxalmente, caminhava numa direção

inversa das relações sociais capitalistas, com concentração de capital e monopólio da ciência e da técnica, aumento do desemprego estrutural e ampliação do trabalho precário.

No Brasil, não por acaso, foi na década de 1970, em pleno contexto da ditadura civil-militar, ou, como a denomina Roberto Leher, da ditadura empresarial-militar, que economistas brasileiros, formados nos Estados Unidos, introduziram no Brasil as teses da “teoria” do capital humano, formuladas por Theodoro Schultz.

Dois economistas – Carlos Geraldo Langoni e Cláudio de Moura Castro – destacaram-se na difusão desta “teoria” no Brasil. Moura Castro fez o curso de mestrado na Universidade de Yale e o doutorado na Universidade de Vanderbilt, nos EUA, e Carlos Geraldo Langoni, doutorado em Chicago. Castro é quem inaugurou, sob esta perspectiva, o campo disciplinar de Economia da Educação na pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), em 1973, e no curso de pós-graduação em Educação do Instituto de Avançados em Educação (IESAE), da Fundação Getúlio Vargas, em 1974.

A inversão de **educação e trabalho** para **trabalho e educação** efetiva-se no contexto da década de 1980 com os embates para romper com os escombros da ditadura e seu projeto societário e de educação, inspirado na ideologia do capital humano. O lema aglutinador de forças sociais diversas, teórica e política, era o de inverter o sinal ou sair do entulho autoritário. Na verdade, ainda em 1979, sob as sombras da ditadura civil-militar, em alguns programas de pós-graduação, notadamente na área de História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a coordenação do professor Dermeval Saviani, introduziu-se, sistematicamente, o estudo das obras de Marx, Engels, Gramsci e Lênin, Lukács, Manacorda, Pistrak e outros pensadores marxistas. Por essa via, os conceitos de escola unitária, educação omnilateral e politécnica e o trabalho como princípio educativo indicavam um sentido contra-hegemônico que ia além da defesa da escola pública, universal, gratuita e laica.

O debate sobre a educação politécnica representou um confronto com a tradição hegemônica da escola dual: uma educação de cultura geral, para os filhos da classe dominante; e uma educação restrita, adestradora de cunho tecnicista, para os filhos da classe trabalhadora. Um texto de Dermeval Saviani (1988), intitulado Contribuição à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: um início de conversa, apresentado como subsídio para os debates em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), acabou sendo transformado no fio condutor do projeto da LDB, apresentado pelo deputado federal Octávio Elísio e, posteriormente, já com alterações, pelo substitutivo

apresentado por Jorje Hage. Este projeto constitui-se no texto, mesmo com todas as emendas que o foram desfigurando, defendido pelas organizações científicas, culturais, políticas, sindicais e pelos movimentos sociais ligados à defesa da escola pública e às mudanças estruturais na sociedade brasileira.

As forças políticas de conservadores e de direita, na década de 1990, assumiram o governo e o controle do Estado, efetivaram a venda do patrimônio público e adotaram as teses do neoliberalismo na economia, na política, na cultura e na educação. Sem um projeto próprio de LDB, foram protelando a votação até completar, por medidas *ad hoc*, a reforma que queriam. Quando apareceu o substitutivo do senador Darcy Ribeiro, um texto minimalista como o definiu Dermeval Saviani⁵, imediatamente foi acatado e aprovado.

O caráter minimalista não confrontava nenhuma medida anteriormente tomada, o que levou Florestan Fernandes, grande batalhador ao longo da Constituinte e dos debates da LDB, a afirmar que o amigo de exílio havia cometido uma dupla traição: transformado aquilo que era uma síntese, quase um *Frankenstein*, mas negociado na sociedade, em uma síncrize, dando ao governo conservador o projeto que precisava e fora incapaz de propor⁶.

A regressão no âmbito político, econômico, cultural, social e educacional ao longo da década de 1990, sob o neoliberalismo, não impediu a continuidade do aprofundamento do legado marxista. A criação do GT, inicialmente denominado de Educação e Trabalho, em 1981, na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), com grupos atualmente em várias regiões do Brasil, e a produção de dissertações de mestrado e de teses de doutorado que explicitaram o sentido ontológico do trabalho, confrontando-o com as formas históricas do trabalho escravo, servil e a compra e venda de força de trabalho (emprego) sob o capitalismo.

A inversão de educação e trabalho para trabalho e educação resulta de um processo de aprofundamento, ao longo da década de 1980, do pensamento marxista na área, como mostram Trein e Ciavatta (2003) em artigo que recupera o percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação. A inversão dá-se no final da década de 1980. O seminário organizado por Acácia Kuenzer, em

5 Dermeval Saviani é o intelectual que tem feito de forma sistemática e densa a análise crítica da LDB e dos Planos Nacionais da Educação. Ver SAVIANI (1997).

6 A mesma estratégia de protelação foi utilizada pelos representantes da classe dominante para a aprovação do atual Plano Nacional de Educação, que deveria começar sua vigência em 2010 e só foi aprovado no final de 2014. Com uma diferença de que as forças do capital, mediante suas organizações, sob o nome cínico de *Todos pela Educação*, foram extremamente mais ativas, tanto no primeiro caso como, especialmente, no segundo, o que torna a observação de Leandro Konder sobre a postura da direita um alerta para quem disputa hoje outro projeto de sociedade e de educação. “O pluralismo da ideologia da direita pressupõe uma unidade substancial profunda, inabalável: todas as correntes conservadoras, religiosas ou leigas, otimizistas ou pessimistas, metafísicas ou sociológicas, moralistas ou cínicas, científicas ou místicas, concordam em um determinado ponto essencial. Isto é: em impedir que as massas populares se organizem, reivindicuem, façam política e criem uma verdadeira democracia” (KONDER, 1979, p. 4).

1986, no Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica (CNPq), com pesquisadores da área, teve justamente como foco o debate do estatuto teórico da relação trabalho e educação.

Deste inventário crítico, resultou a compreensão da precedência da categoria trabalho na relação com a educação. O documento síntese deste seminário foi organizado por Kuenzer (1987). Este debate demarca a mudança do nome do GT Educação e Trabalho da ANPED para GT Trabalho e Educação.

A coletânea que tenta captar o sentido da inversão, mas não ainda com os elementos teóricos suficientes, por mim organizada no interior dos debates da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), tem como tema *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*, também publicada em 1987. Nesta coletânea, o texto por mim produzido busca dar continuidade ao debate do seminário acima referido. O título do capítulo – Trabalho, conhecimento, consciência e educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos (FIGOTTO, 1987, p.13-26) – explícita esta intencionalidade. Neste texto, demarca-se que a inversão se derivava não somente por uma questão de mudança de termos, mas, sobretudo, por razões de ordem epistemológica. A dimensão ontológica, que está na gênese da primazia do trabalho na produção do ser social e nas implicações de ordem política, não foi aí explorada.

A síntese que apresenta atualmente o GT Trabalho e Educação expressa de forma muito clara como este debate foi incorporado e aprofundado nas dimensões ontológicas, epistemológicas e políticas.

O GT Trabalho e Educação caracteriza-se como um fórum de discussão sobre as relações entre o mundo do trabalho e o da educação, enfocando temáticas como: trabalho na sua dimensão ontológica e nas suas formas históricas de trabalho escravo e trabalho alienado sob o capitalismo, formação profissional, formação sindical, reestruturação produtiva, organização e gestão do trabalho, trabalho e escolaridade, trabalho e educação básica, trabalho e educação nos movimentos sociais, trabalho docente, trabalho associado, dentre outras que tomam a relação entre o trabalho e a educação como eixo de análise. Os debates se realizam a partir da produção acadêmica de pesquisadores; esta, por sua vez, tem se baseado no referencial teórico-metodológico do materialismo histórico dialético ou em outros que dialogam ou se confrontam com este referencial. Um eixo hegemônico do GT é um compromisso ético-político com a superação das formas de exploração humana geradas pela produção e pela sociabilidade do capital. Valorizam-se, ainda, contribuições analíticas orientadas para 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.⁷

7 Síntese retirada, em 22/4/2015 da página da ANPED: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho-comite-cientifico/grupos-de-trabalho/grupos-de-trabalho/gt09>.
Revista Contemporânea de Educação, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015

Esta breve contextualização fez-se necessária para situar o contexto histórico do debate teórico e político da educação em que se deu a inversão de **educação e trabalho** para **trabalho e educação**. Os debates subsequentes, ao longo das últimas décadas, nos permitem esclarecer, de forma mais consistente, o sentido desta inversão na tríplice dimensão: ontológica, epistemológica e política.

2 As bases ontológicas, epistemológicas e políticas da inversão de educação e trabalho para trabalho e educação⁸

Dentro da perspectiva do materialismo histórico, diferente das análises positivistas e empiricistas que concebem a realidade como soma de fatores independentes, cada elemento da realidade é inseparável das determinações, contradições e mediações que formam a totalidade que a constituem. Por isto que, do ponto de vista da dialética materialista histórica, o conhecimento da realidade está inscrito, ao mesmo tempo, dentro de uma determinada concepção de realidade, um método que lhe é inerente e coerente e uma práxis consequente⁹. Isto significa dizer que ao abordarmos as três dimensões, que dão ao trabalho o caráter de precedência em itens separados, o fazemos por uma exposição didática.

2.1 A dimensão ontológica da relação trabalho e educação

Diferente das ontologias metafísicas e das fundamentadas no liberalismo burguês, racionalismo e idealismo, que sempre afirmam a constituição do ser humano por forças externas, Marx inaugura uma ontologia do ser social em que nada do que existe na história humana está fora de sua responsabilidade. A burguesia, como assinalamos anteriormente, acertou contas com as visões metafísicas teocêntricas, mas instaurou outra metafísica centrada na visão de uma natureza humana sem história. Transforma, assim, sua visão particular, de um ser humano por natureza, portador de um egoísmo empreendedor que sempre está em busca do bem próprio, em verdade universal e eterna.

Um dos autores que, nas últimas décadas de sua vida, investiu intensamente no resgate do legado de Marx sobre o trabalho como atividade perante a qual o ser humano cria e recria a si mesmo foi György Lukács. Com base especialmente nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, de Karl Marx, Lukács nos transmite os fundamentos para entender que o ser humano não nasce humano,

8 Em grande parte, as análises desenvolvidas neste tópico têm como base textos por mim produzidos e publicados em capítulos de livros ou artigos, aqui revistos e ampliados, para o foco da questão central que orienta este texto.

9 Ver a este respeito o texto: O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. (FRIGOTTO, (1987) Para uma apreensão do debate sobre a relação trabalho e práxis ver também Konder (1992) e Sousa Junior (2010).

mas torna-se humano. É por meio da atividade vital do trabalho que o ser humano se diferencia da fixação dos demais seres vivos determinados pelo instinto de sua espécie. A superação de ser mero epifenômeno da reprodução biológica dá-se por meio da consciência que lhe permite projetar e antecipar sua ação e modificar a natureza, da qual se origina, e criar o mundo propriamente humano¹⁰.

A síntese desta compreensão do ser social, que se produz pelo trabalho, Marx a retoma em *O capital*.

Antes, 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 à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à 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 (MARX, 1983, p. 149).

O sentido ontológico ou ontocriativo expressa que é no próprio processo histórico de tornar-se humano que surge a atividade que denominamos de trabalho como algo específico do homem. Netto e Braz destacam três razões que definem o trabalho como atividade específica do ser humano:

Em primeiro lugar, porque *o trabalho não se opera com uma atuação imediata sobre a matéria natural*; diferentemente, ele exige *instrumentos* que, no seu desenvolvimento, vão cada vez mais interpondo entre aqueles que o executam e a matéria; em segundo lugar, porque *o trabalho não se realiza cumprindo determinações genéticas*; bem ao contrário, passa a exigir *habilidades e conhecimentos* que se adquirem inicialmente por repetição e experimentação, e que se transmitem mediante aprendizado; em terceiro lugar, porque *o trabalho não atende a um elenco limitado e praticamente invariável de necessidades*, nem as satisfaz sob *formas fixas* [grifo dos autores] (NETTO; BRAZ, 2006, p. 30-31).

Em sua dimensão imperativa, o trabalho aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários à vida biológica dos seres humanos. Concomitantemente, porém, constitui-se no fundamento para responder às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Trata-se de necessidades que, por serem históricas, assumem especificidades no tempo e no espaço. Em qualquer sociedade e época histórica, portanto, os seres humanos necessitam dedicar um tempo de trabalho para responder às suas necessidades vitais (comer, beber, ter onde abrigar-se etc.).

¹⁰ Uma leitura para quem deseja iniciar-se no aprofundamento da análise sobre o ser social na perspectiva de Marx, ver Lukács (1978 e 2010). Ver, também, Leandro Konder (1992).

Este tempo varia de acordo com os avanços dos instrumentos e técnicas de produção, e a quem beneficiam estes avanços científicos e técnicos vai depender da natureza das relações sociais dominantes.

Do que assinalamos sobre o sentido ontológico do trabalho derivam algumas conclusões que se fazem necessárias para entender o sentido da inversão de **educação e trabalho para trabalho e educação**. Primeiro, que o sentido ontológico de trabalho não pode ser confundido com as formas históricas do trabalho escravo, servil e trabalho/emprego sob o sistema capitalista. Trata-se do trabalho produtor de valores de uso, imperativo à satisfação das necessidades básicas como seres da natureza que somos, apesar de nos distinguirmos da mesma.

Uma segunda conclusão é a de que o trabalho produtivo e socialmente útil, desde a infância e de acordo com as possibilidades de cada um, é um princípio educativo formador do caráter do homem novo para uma sociedade sem exploração. Também, neste sentido, o trabalho é um dever e um direito ético de todos os seres humanos.

Por fim, uma terceira conclusão indica que, embora nem tudo seja redutível ao trabalho, ele é condição necessária para outras atividades, como a arte, o lazer etc., que se inscrevem na esfera da liberdade humana.

Karel Kosik elucida com clareza que é o processo histórico real que vai definir como que uma mesma ação humana pode ser considerada trabalho ou não trabalho.

O trabalho é um agir humano que se move na esfera da necessidade. O homem trabalha enquanto seu agir é suscitado e determinado pela pressão da necessidade exterior, cuja consecução se chama necessidade natural ou social. *Uma atividade é ou não trabalho, dependendo de que seja ou não exercida como uma necessidade natural, isto é, como um pressuposto necessário à existência. Aristóteles não trabalhava. Um professor de filosofia e interpretações metafísicas para Aristóteles são um emprego, isto é, uma necessidade, socialmente condicionada, de procurar os meios materiais de sustento e de existência* (KOSIK, 1969, p. 187, grifo meu)

Por isso, para ele, a divisão do agir humano entre trabalho e não trabalho, quando não apreendido na sua relação dialética, oculta o que é fundamental.

Nessa distinção, fica oculta uma ulterior característica essencial da especificidade do trabalho como um agir humano que não abandona a esfera da necessidade, mas, ao mesmo tempo, a supera e cria nela os reais pressupostos de liberdade humana. [...] *A relação entre necessidade e liberdade é uma relação historicamente condicionada e historicamente variável* (ibid. p. 188, grifo meu).

A dimensão epistemológica da inversão de **educação e trabalho** para **trabalho e educação**, que veremos a seguir, subordina-se ou decorre da concepção ontológica do ser humano.

As duas leis desenvolvidas e afirmadas por Marx em sua obra, e destacadas como o seu grande legado no breve discurso que Friedrich Engels fez ao despedir-se do amigo, no dia 17 de março de 1883, no cemitério de Highgate em Londres, nos dão a diretriz para entendermos que as relações sociais de produção são o núcleo central da natureza que assume o desenvolvimento do processo histórico. Trata-se do ponto de partida historicamente central na construção do conhecimento, da ciência e da educação que interessa à classe trabalhadora.

Assim como Darwin descobriu a lei do desenvolvimento da natureza orgânica, Marx descobriu a lei do desenvolvimento da história humana¹¹: o fato, tão simples, mas oculto sob uma manta ideológica, de que o homem necessita, *em primeiro lugar, de comer, beber, ter um teto e vestir-se antes de poder fazer política, ciência, arte, religião etc.* [grifo meu]; de que, portanto, a produção dos meios de vida imediatos, materiais, e, por conseguinte, o grau de desenvolvimento econômico objetivo de um povo dado ou durante uma época dada forma a base sobre a qual as instituições estatais, as concepções jurídicas, a arte e inclusive as ideias sobre religião do povo em questão têm se desenvolvido, e à luz das quais devem, por tanto, ser explicadas, em vez do contrário, como havia sido o caso até então. Mas isso não é tudo. Marx também descobriu a lei especial do movimento que governa o atual modo capitalista de produção, e a sociedade burguesa que este modo de produção tem criado. A descoberta da mais-valia iluminou de imediato o problema, que todas as investigações anteriores, tanto as dos economistas burgueses como as dos críticos socialistas, haviam estado tratando de resolver navegando no obscuro (ENGELS, 1883, p. 1).

O que estas duas leis indicam é que se começarmos a análise de uma sociedade num determinado tempo histórico pelo Estado, pelo campo jurídico, pela política, pela religião, ou pela educação etc., acabamos por mascarar que, na verdade, estas instâncias são produzidas para legitimar, afirmar e reproduzir as relações sociais dominantes que definem o que os seres humanos necessitam em primeiro lugar: comer, beber, ter um teto e vestir-se. Portanto, uma vez definidas as relações sociais produção e de reprodução da existência material afirma-se determinadas formas jurídicas, políticas, culturais, educacionais e relação dialética entre se estabelecem entre elas uma relação dialética.

Por isso, para Marx e Engels, nenhuma ideia, preconceito, ideologia ou

11 O sentido de lei no plano humano social, como Marx e Engels a entendem, expressa o movimento e o processo histórico que têm como fundamento *a base das relações sociais econômicas*, estas não como um fator, mas como aquelas que, ao longo da história, definem a forma pela qual os seres humanos respondem às suas necessidades básicas imprescindíveis. Como indica Raymond Williams, “então devemos dizer que quando falamos de ‘base’ (aspas do autor), estamos falando de um processo e não de um estado” (WILLIAMS, 2011, p. 47).

teoria devem deixar de ser examinados, já que todos se constituem elementos da realidade e parte de determinadas práxis (alienadas ou críticas).

A produção das ideias, de representações da consciência, está de início diretamente entrelaçada à atividade material e ao intercâmbio material; (...) os homens são produtores de suas representações, de suas ideias etc., mas os homens reais e ativos (...). A consciência jamais pode ser outra do que o ser consciente e o ser dos homens é seu processo de vida real (MARX; ENGELS, 1986, p. 36-37)

Raymond Williams no livro *Cultura e materialismo* (2011) realça a imbricação da base material e as dimensões culturais e, num pequeno texto, tomando a ênfase de Gramsci sobre a questão da hegemonia, explicita com rigor como se efetiva a dominação de classe na relação entre o poder, propriedade privada e cultura, não dando margens ao determinismo e nem ao culturalismo.

Podemos então afirmar que a dominação essencial de determinada classe na sociedade mantém-se não somente, ainda que certamente se for necessário, pelo poder, e não apenas ainda que sempre pela propriedade. Ela se mantém também inevitavelmente pela cultura do vivido: aquela saturação do hábito, da experiência, dos modos de ver, que é continuamente renovada em todas as etapas da vida, desde a infância, sob pressões definidas e no interior de significados definidos (WILLIAMS, 1997, p. 133).

O livro *Dialética do concreto* do filósofo Karel Kosik (1969) constitui-se, na minha compreensão, na análise mais completa para entender as dimensões ontológicas, epistemológicas e políticas da inversão da relação **educação e trabalho** para **trabalho e educação**. Esta apreensão se dá pelo que ele denominou de *monismo materialista* e que tem como fundamento as duas leis acima referidas por Engels do legado de Marx. O *monismo materialista* estabelece um contraponto com as visões do senso comum ou pseudoconcretas da realidade humana e com o que se denomina de metafísica¹² da vida cotidiana, da ciência, da razão e da cultura.

A crítica de Kosik centra-se ao mesmo tempo no economicismo, que toma o econômico como um fator e não como “estrutura econômica”, que forma a unidade e a conexão de todas as esferas da vida social. Por esta incompreensão, advinda da condição de classe¹³, a concepção dominante na sociedade capitalista pauta-se pela visão do pluralismo metodológico que concebe a realidade social como um conjunto de fatores: econômico, político, cultural, religioso, educacional

12 O sentido de metafísica é utilizado não no sentido de transcendental, mas para designar análises reducionistas da realidade social, tanto pelo senso comum quanto, e especialmente, pelas concepções positivistas e empiricistas, racionalistas e iluministas.

13 Lefebvre, ao explicitar a visão de Marx sobre os limites das classes dominantes, especialmente a burguesia e

etc., em que ora um ora outro são a base para analisar como a sociedade se organiza.

É a partir da concepção de estrutura econômico-social acima citada que Kosik sustenta a tese do “*monismo materialista*”, no qual o ontológico precede ao epistemológico e ao político e os qualifica.

O monismo materialista, que concebe a realidade como complexo construído e formado pela estrutura econômica, e, portanto, por um conjunto de relações sociais que os homens estabelecem na produção e no relacionamento com os meios de produção, pode constituir a base de uma coerente teoria das classes e ser o critério objetivo para a distinção entre mutações estruturais – que modificam o caráter da ordem social – e mutações derivadas, secundárias, que modificam a ordem social, sem, porém, mudar essencialmente seu caráter (KOSIK, 1969, p. 105).

A síntese citada nos fornece a chave para precisarmos a dupla dimensão política que a afirmação da relação **trabalho e educação** e não **educação e trabalho** enseja no embate da afirmação dos interesses da classe trabalhadora. Interesses estes que demandam, por parte de seus intelectuais, a produção de conhecimentos que transcendam os limites dos interesses estritos da classe burguesa, e cujo fim é a superação do modo de produção capitalista, condição para liquidar a exploração e a alienação humanas.

2.3 A dimensão política da precedência da categoria trabalho

Os filósofos têm-se limitado a interpretar diferentemente o mundo; trata-se agora de transformá-lo (MARX, *Tese XI sobre Feuerbach*).

Na perspectiva do materialismo histórico, a ciência que interessa à classe trabalhadora tem de explicitar o que está subjacente às visões dos intelectuais da burguesia que, por condição de classe, produzem um conhecimento limitado e funcional aos seus interesses. No posfácio da 2ª edição de *O capital*, Marx destaca que assim que a burguesia assumiu o poder, na França e na Inglaterra, a pesquisa desinteressada foi liquidada.

Não interessava mais saber se este ou aquele teorema era verdadeiro ou

seus intelectuais, na compreensão do processo histórico destaca: “São os limites de uma época” – de uma classe – mais que o egoísmo deliberado ou uma “mentira de classe” que explicam os limites das ideias; não existem “verdades” de classe; há apenas a “verdade”, o “conhecimento objetivo”; que o pensamento humano atinge por tentativas, por “aproximações sucessivas”. E o grau desta aproximação é definido pelo tempo e pelo lugar, pela classe dominante, pelos seus limites sociais. “A verdade e o conhecimento objectivo continuarão incompletos, ‘abstractos’ e ‘unilaterais’, enquanto uma classe, historicamente, não tiver senão objetivos limitados, aspirações e fins restritos” (LEFEBVRE, 1966, p. 45).

conveniente ou inconveniente, o que contrariava ou não a ordem policial. Os pesquisadores desinteressados foram substituídos por *espadachins* mercenários, a investigação científica imparcial cedeu lugar à consciência deformada e às intenções perversas da apologética (MARX 1980, p. 11).

Esta análise de Marx, feita há quase dois séculos assume, no contexto das atuais formas regressivas das relações sociais do sistema capitalista, um sentido mais radical. Com efeito, como já assinalamos, a não concretização do que o ideário liberal conservador prometia, a educação escolar passa a ser assumida como um capital humano e o “fator” fundamental para sanar as desigualdades entre nações, grupos sociais e indivíduos. Inicialmente, na década de 1960, ainda com uma perspectiva de integrar a todos na sociedade, não na perspectiva de superar as desigualdades, mas de evitar revoluções que pudessem por em risco o sistema capitalista. Neste contexto, os novos *espadachins* são, sobretudo, economistas.

A partir da década de 1980, com o colapso do socialismo real e apropriação privada de um novo salto tecnológico, instaura-se uma regressão social de natureza mais perversa. O que se propala agora é que não é possível integrar a todos no mercado. Salvam-se os que adquirirem o conhecimento, os valores, as atitudes que os tornam empregáveis. Vale dizer que somente sobrevivem os “mais competentes”¹⁴. Aos economistas *espadachins* do Banco Mundial (BM), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e da Organização Mundial do Comércio (OMC) juntam-se sociólogos, politicólogos, psicólogos, pedagogos etc., para definir quais os conhecimentos, as competências e a qualidade da formação que o mercado reconhece.

Duas estratégias básicas têm sido adotadas pelas organizações e intelectuais-guardiães do sistema capitalista, para viabilizar o que denominam de “governança” e que, no caso brasileiro, são emblemáticas.

A primeira pela profusão de políticas sociais de alcance desigual para grupos sociais diferenciados, atacando minimamente as consequências, sem alterar as causas da desigualdade. Trata-se de políticas de alívio à pobreza. A educação, em geral, e a formação profissional, em particular, assumiam um papel central mediante a oferta de diferentes modalidades e níveis. À dualidade estrutural, acresce-se uma diferenciação de tempo e de qualidade a distintos grupos sociais.

A segunda, no mundo todo e de forma hoje candente no Brasil, o ódio e a

14 Para a compreensão mais aprofundada do caráter ideológico e circular da “teoria” do capital humano e os seus desdobramentos ao longo das últimas cinco décadas, com novos e mais sutis fetiches, o leitor poderá consultar duas obras e um artigo de Frigotto (1984, 1995 e 2011). Sobre a noção ideológica de competências, ver Ramos (2001).

criminalização dos pobres, legalização e incentivo da violência do Estado para a eliminação de grupos sociais ou seu encarceramento. A morte de jovens pobres, a maioria absoluta de negros, nas periferias das grandes metrópoles brasileiras, é uma prova incontestável deste extermínio. Por outro lado, o processo em curso de diminuição da idade penal resulta da doutrinação da grande mídia empresarial, máquina de alienação, que trabalha em causa própria e na defesa do sistema capitalista.

O sentido letal dessas duas estratégias relacionadas é o de produção de uma subjetividade, que culpabiliza os pobres pela sua situação de pobreza, e de vítimas das mais diversas formas de violência serem tomadas como fonte de violência e perigo para a sociedade. Mais perverso é quando essa subjetivação é incorporada por grande parte dos pobres que apoiam as teses de seus algozes.

A dimensão política da inversão de **educação e trabalho** para **trabalho e educação** deriva de uma concepção ontológica e científica antagônica à ontologia e à “ciência”, que tem como função a manutenção das relações sociais que produzem a desigualdade, a miséria de grandes contingentes de seres humanos e a violência contra os mesmos. A dimensão política da inversão tem, assim, um duplo e central papel.

O papel, primeiro e fundamental, é o de facultar o entendimento de como se produz a desigualdade implica partir da análise de como o sistema capitalista organiza a estrutura econômico-social, dentro da qual os seres humanos, pelo trabalho, produzem seus meios de vida. Compreender, portanto, o que Engels sublinha como lei primeira do legado de Marx – “o fato, tão simples, mas oculto sob uma manta ideológica e de que o homem necessita, em primeiro lugar, de comer, beber, ter um teto e vestir-se, antes de poder fazer política, ciência, arte, religião” (ENGELS, *op.cit.* p. 1). No sistema capitalista, trata-se de compreender a lei segunda – *a da mais-valia*. Ou seja, o modo específico de acumulação de lucro e de riqueza dos capitalistas perante a exploração e a expropriação da classe trabalhadora¹⁵.

De imediato, isto mostra que as formas de vida que assumem os seres humanos e os processos educativos, em sentido amplo ou institucionalizados, estão desde o início condicionados a como, no sistema capitalista, a lei da *mais-valia* condiciona o acesso aos meios de prover as necessidades materiais básicas. Assim, fica evidente o engodo ideológico da “teoria” do capital humano e das noções que a atualizam, isolando a educação como fator determinante para superar a desigualdade entre nações, classes e grupos sociais.

15 Para o leitor que queira aprofundar o entendimento de como o modo de produção capitalista se constitui e que o mesmo não é natural, mas uma produção histórica e, ao mesmo tempo, a sua forma específica de exploração mediante a lei da mais-valia, sugere-se a leitura dos textos de Ellen M. Wood (2001 e 2004).

Mas a inversão da relação para trabalho e educação cumpre uma segunda dimensão na perspectiva de superação do sistema capitalista. Trata-se, como assinalamos na perspectiva, apontada por Karel Kosik, de produção de conhecimentos, em todas as áreas, que permitem avaliar adequadamente, na luta de classe, quais as políticas e mudanças que alteram a realidade, mas para manter a estrutura social capitalista daquelas mudanças que concorrem para a sua superação.

Assim como a burguesia produziu e produz concepções e instituições educativas para desenvolver os conhecimentos, valores e práticas, que são funcionais na reprodução das relações sociais capitalistas, o desafio da classe trabalhadora e de seus intelectuais orgânicos é a produção de concepções de conhecimentos, práticas e valores que concorram para a construção do socialismo – sociedade sem exploradores e explorados. Nisto reside a função política revolucionária dos processos educativos e de conhecimento, vinculados aos interesses da classe trabalhadora.

A questão que seguidamente se coloca é: mas por onde começar este processo revolucionário se as relações sociais dominantes, os conhecimentos e as concepções e práticas educativas são da classe dominante? A resposta a esta questão, no escopo do materialismo, é explicitada por Marx no Conselho Geral da Associação Internacional do Trabalho (AIT), em agosto 1869. Por um lado, “é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente, é necessário partir *da situação atual*” (MARX, *apud* LOMBARDI, 2011 p. 138) [grifos meus].

No Brasil, o Movimento Social dos Trabalhadores Sem Terra (MST) não é o único, mas é o que de forma mais incisiva entendeu e age concomitantemente lutando de forma política pela transformação radical da estrutura social vigente sob o capitalismo e da forma escolar dominante. Como podemos aprender na análise de Roseli Caldart (2000), intelectual e militante orgânica do Movimento, a pedagogia do MST começa na sociedade, perpassa a escola em seu conteúdo, método e forma e volta para a sociedade. O *Dicionário da educação do campo*¹⁶, que envolveu mais de cem pesquisadores, intelectuais e militantes na produção de verbetes, que relacionam a questão agrária, a educação, os direitos humanos e as políticas públicas, indica que não há processos educativos neutros.

Não por acaso, é nas experiências das escolas dos assentamentos do MST que podemos vislumbrar, na teoria e na prática, a relação entre trabalho e educação que interessa à classe trabalhadora. Com efeito, aí encontramos a convicção de que a disputa desta relação tem seu ponto de partida na recuperação do vínculo

16 Ver: Caldart, Pereira, Alentejando e Frigotto (Orgs.) 2012. Revista Contemporânea de Educação, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015

intrínseco do trabalho como criador da vida, direito e dever, princípio educativo com a educação escolar básica e no conjunto das relações sociais. Um embrião que articula dialeticamente a dimensão ontológica, epistemológica e política do trabalho como valor de uso e socialmente produtivo.

Referências

ANDERSON, Pery. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BELLUZZO, Luiz Gonzaga. Escola e cidadania. *Revista Carta Capital*. São Paulo, 29 de agosto de 2012.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário de educação do campo**. São Paulo, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ENGELS, Friedrich. Discurso ao lado da tumba de Karl Marx. Blog de Debate ISKRA – Teoria e Política Marxista. (Acesso em 5/7/2013).

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo, Cortez, 1987.

_____. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de (Orgs.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011, p. 18-35.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1987. p. 69-90.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 1 ed. São Paulo: Editora Cortez, 1984.

_____. **Educação e crise do capitalismo real.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1996.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos. O curto século XX, 1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo. A lógica cultural do capitalismo tardio.** São Paulo: Ática, 1996.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

_____. A unidade da direita. *Jornal da República.* São Paulo, 20/9/1979.

_____. **A construção da proposta pedagógica do SESC-Rio.** Rio de Janeiro: Editora SENAC, 2000.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KUENZER, Acácia Zeneida, **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão.** Brasília: INEP/MEC, 1987.

LEFEBVRE, Henri. **Para compreender o pensamento de Karl Marx.** Lisboa: Edições 70, 1966.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels.** Campinas, SP: Átomo & Alínea, 2011.

LUKÁCS, György. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. *Temas de Ciências Humanas.* São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, n. 4, p. 1-18, 1978.

_____. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social.** São Paulo: Boitempo, 2010. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, Karl. **O capital.** Vol. I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel.** São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. Posfácio da 2ª Edição. In: **O capital.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política – uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista. O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003. RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001

SAVIANI, Dermeval. Contribuição à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: um início de conversa. In: XI Reunião Anual da ANPED, 1988. Porto Alegre, Anais. Porto Alegre, abr. 1988 (mimeo).

_____. **A Nova Lei da Educação: LDB – trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*. Vol. 12, n. 34, jan./abr. 2007, p. 152-180.

SCHULTZ, Theodoro. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

_____. **Capital humano**. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital**. 1 ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

TREIN, Eunice e CIAVATTA, Maria. O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e educação: uma análise para debate. *Revista Brasileira de Educação*. Set./out./nov./dez., 2003, n. 24, p. 140-164.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1969.

_____. **Você é marxista, não é?** Trad. Maria Eliza Cevasco. Praga. *Revista de Estudos Marxistas*, n.2, p. 123-133, jun.1997.

_____. **Cultura e materialismo**. São Paulo: UNESP, 2011.

WOOD, Ellen Meiksins. **A origem do capitalismo**. Rio de Janeiro, Zahar, 2001.

_____. O que é (anti)capitalismo. *Crítica Marxista*, n. 17, 2004, p. 32-50.

Submissão em: 01/06/2015.
Aprovação em: 15/10/2015.