

Pontifícia Universidade Católica
do Rio de Janeiro



Alexandre Maia do Bomfim

**Desvendando a área de Trabalho e Educação:
estudo sobre a produção e os produtores do GT
Trabalho e Educação da Anped**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Puc-Rio.

Orientadora: Professora Doutora Alicia
Maria Catalano Bonamino

Rio de Janeiro, Agosto de 2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



Alexandre Maia do Bomfim

**Desvendando a área de Trabalho e Educação:
estudo sobre a produção e os produtores do GT
Trabalho e Educação da Anped**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Puc-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo.

Prof. Alicia Maria Catalano de Bonamino
Orientadora
PUC-Rio

Prof. Zaia Brandão
Presidente
Puc-Rio

Prof. Leandro Augusto Marques Coelho Konder
Puc-Rio

Professor Gaudêncio Frigotto
UFF

Prof. Neise Deluiz
UNESA

Prof. Paulo Fernando Carneiro de Andrade
Coordenador Setorial do Centro
de Teologia e Ciências Humanas – Puc-Rio

Rio de Janeiro, 11 de Agosto de 2006

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização do autor, do orientador e da universidade.

Alexandre Maia do Bomfim

Graduou-se em Ciências Sociais (1996) e fez mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2001). Exerce o magistério desde 1995. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino Profissionalizante, atuando principalmente nos seguintes temas: trabalho e educação, sociologia do trabalho, economia solidária, cooperativismo e autogestão.

Ficha Catalográfica

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 / Alexandre Maia do Bomfim ; orientadora: Alicia Maria Catalano Bonamino. – Rio de Janeiro : PUC, Departamento de Educação, 2006.

225 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação

Inclui bibliografia.

1. Educação – Teses. 2. Trabalho e educação. 3. Pesquisa em educação. 4. GT Trabalho e educação da ANPED. 5. ANPED. I. Bonamino, Alicia Maria Catalano. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 370

Dedico este trabalho aos meus pais, Sueli e Valfredo, pela torcida que sempre
tiveram, mesmo que bem quietinha...

Dedico também aos meus filhotes, Helena e Arthur, que sentiram esta tese muito
pela minha ausência, que eu possa logo compensar essa fase...

Agradecimentos

Aos meus nove entrevistados, Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Iracy Picanço, Eunice Trein, Geórgia Sobreira dos Santos Cêa, Flávio Anício Andrade, Marlene Ribeiro, Lia Tiriba e Paulo Tumolo que prontamente se dispuseram a responder minhas questões e a dialogar sobre o GTTE.

À Zaia Brandão, que participou efetivamente de minha trajetória acadêmica no doutorado, desde meu momento de entrada, como minha professora e, sobretudo, como minha leitora mais prezada.

A Leandro Konder, mestre de muitos mestres, que com docilidade consegue fazer críticas viscerais a nossa pesquisa.

A Ralph Ings Bannell, que foi meu professor no mestrado e voltou a ser no doutorado, pela prontidão em ler meu trabalho.

À Neise Deluiz, que participou da leitura inicial desse trabalho e deu orientações valiosas e incisivas.

A minha irmã Fabiana e a Adriano Regoto Rodrigues, pela ajuda na transcrição das fitas.

À Juliana Regoto Rodrigues que preparou e preservou espaço para que eu pudesse estudar e escrever esta tese.

A minha irmã, Flávia, pela revisão do texto.

A todos os meus amigos, os da PUC, os da Estácio, os da Regina e os da família, pela forte torcida.

Especiais à Alicia Bonamino, minha orientadora, que participou de forma marcante no desenvolvimento de minha pesquisa, leu com atenção os meus textos, dialogou com minha voluntariedade e soube fazer tudo isso com muita reflexividade.

Resumo

Bomfim, Alexandre Maia do; Bonamino, Alicia Maria Catalano. **Desvendando a área de Trabalho e Educação:** estudo sobre a produção e os produtores do GT Trabalho e Educação da Anped. Rio de Janeiro, 2006. 225p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica.

Este estudo analisa a área de Trabalho e Educação, de modo a contribuir para a sua avaliação. Mais especificamente, a tese aborda a produção de pesquisa e os produtores do Grupo de Trabalho - Trabalho e Educação, o GTTE da Anped, durante o período 1996-2004, com o duplo objetivo de analisar a produção deste Grupo de Trabalho e de caracterizar quais são e como se dão as relações entre os o agentes responsáveis por essa produção. Para tal, foram analisados 132 trabalhos (incluindo alguns pôsteres), os resumos dos trabalhos encomendados, além das ementas dos mini-cursos disponibilizados nos CD-ROM e nos Cadernos das Reuniões Anuais da Anped. A análise inclui, também, documentos que realizam balanços da produção da área e a “Plataforma Lattes” do CNPq, consultada para obter informações sobre os seus autores. Além disso, foram realizadas entrevistas com parte desses autores e com ex-coordenadores do GTTE. A tese é construída em torno da problematização da tradição analítico-metodológica que caracterizaria o GT e que influencia suas escolhas e preferências. O estudo permite constatar que a identidade do grupo ligada à perspectiva marxista constituiu uma pauta nos anos 80 que não conseguiu ainda ser cumprida. Constata, também, que a década de 90 trouxe novos desafios para o GTTE e que a manutenção da perspectiva teórica hegemônica do grupo o colocou diante da difícil escolha entre mais ortodoxia ou mais heterodoxia. A pesquisa mostra que os maiores desafios do GT estão no diálogo com a Escola Básica, na reflexão sobre as políticas públicas, nos estudos de setores não-industriais, nos estudos históricos, nas análises macro ou panorâmicas e na reflexão sobre experiências alternativas e contra-hegemônicas.

Palavras-chaves

Trabalho e Educação; Pesquisa; GT Trabalho e Educação da ANPED.

Abstract

Bomfim, Alexandre Maia do; Bonamino, Alicia Maria Catalano (Advisor). **Uncovering the Work and Education area:** a study about the production and the producers of the Anped's Work and Education Workgroup. Rio de Janeiro, 2006. 225p. Drs. Thesis – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica.

This study analyses the area of Work and Education, in way to contribute to its evaluation. More specifically, the thesis approaches the research production and the producers of the Workgroup - Work and Education, the GTTE of Anped, during the period 1996-2004, with the double objective of analyzing the production of this Workgroup and of characterizing who they are and how the relationships occur between the producing agents of this production. For this, 132 papers (including some posters) were read and filed, and the summaries of the invited papers, besides the contents of the available mini-courses in the CD-ROM and the Paper Summaries of Anped Annual Meetings. Besides that, documents that present the balance of the production of the area were studied and it was used the “Lattes Platform” of CNPQ in order to gather information about the researchers which participate of this Workgroup. Interviews with ex-coordinators and researchers of the GTTE were also made. This thesis problemizes the analytic-methodological tradition that should characterize the Workgroup and influences its choices and preferences. The study of the production of the GTTE allows to note: that the identity of the group been connected of the Marxist perspective constituted a guideline in the 80's that still has not been managed to be carried out. It notes also that the decade of 90's brought new challenges to the GTTE and that the maintenance of the hegemonic theoretical perspective of the group brought it to face a difficult choice between more orthodoxy or more heterodoxy. The inquiry shows that the biggest challenges of the Workgroup are in the dialog with the Basic School, in the reflection on the public politics, in the studies of non-industrial sectors, in the historical studies, in the macro or panoramic analyses and in the reflection on alternative and counter hegemonic experiences.

Keywords

Trabalho e Educação; Pesquisa; GT Trabalho e Educação da ANPED.

Sumário

1. Introdução	14
1.1. Nós e Eles	14
1.2. O senso comum dos homens da ciência	15
1.3 Do que vamos falando?	19
2. Quando “Educação e Trabalho” transformou-se em “Trabalho e Educação”: da construção da identidade marxista aos desafios da década de 90	21
2.1. Introdução: O GTTE e a Anped	21
2.2 .A área de Trabalho e Educação até aqui: o balanço de alguns balanços e o legado dos fundadores da década de 80	24
2.2.1. Três fundadores do GTTE e três obras clássicas	30
2.3. Da Educação e Trabalho para Trabalho e Educação: o GTTE definindo a sua identidade	38
2.3.1. A identidade marxista do GTTE	40
2.3.2. Trabalho e Educação: identidade ou retração?	45
2.4. O GTTE e a escolha de seus temas	47
2.4.1. O GTTE e os desafios da década de 90	48
2.4.2. A Educação minguou-se diante do Trabalho	50
2.4.3. Os temas menores	51
2.5. Os sujeitos produtores de conhecimento no GTTE	54
2.5.1. Os coordenadores, a política e o prestígio	54
2.5.2. Dos <i>seniors</i> aos <i>juniors</i> .	56
2.6. A necessidade da avaliação: para onde vamos?	58
3. Mapeando o GTTE da Anped: um estudo panorâmico da Anped e do GTTE	62

3.1. Introdução: A Anped do GTTE e o GTTE da Anped	62
3.2. A Anped e os seus recentes desafios	62
3.2.1. O GTTE na Anped	71
3.3. A Genealogia do GTTE: agentes que formam e agentes que participam	80
3.3.1. Conclusões provisórias sobre os agentes do GTTE	99
4. Quem Fará A Mediação?: Estudo e problematização da produção acadêmica do Grupo Trabalho e Educação da Anped	103
4.1. Introdução: o que está oblíquo?	103
4.1.1. As categorias de análise	103
4.2. A produção escrita do GTTE	106
4.2.1. O GTTEÓRICO: as Reflexões Teóricas do GTTE	108
4.2.1.1. A Teoria dos Trabalhos Encomendados e dos Minicursos	112
4.2.2. Os textos das pesquisas empíricas: a sempre presente denúncia da Pedagogia da Fábrica	113
4.2.2.1. Os homens de negócio e os educadores críticos: discursos que se aproximam?	116
4.2.2.2. O GTTE e a preferência pelos setores de ponta	119
4.2.3. Os textos que focalizam a escola ou a educação formal	123
4.2.3.1. O Pouco Diálogo com a Educação Básica	125
4.2.3.2. A crítica ao governo	126
4.2.4. Os textos com temas dissonantes	127
4.2.4.1. Setor Terciário e Setor Primário	128
4.2.4.2. A Terceirização, as micro e médias empresas, o Terceiro Setor, trabalho informal e o desemprego	131
4.2.4.3. História, análise macro e conjuntural, os estudos de (um) caso	134
4.2.4.4. Temas à margem, questões raciais, de gênero	137

4.2.4.5. A Contra-hegemonia	139
4.3. Considerações finais: a análise de um texto longitudinal e os desafios de se pesquisar em educação	141
5. O GTTE e seus Agentes: quem faz e de que forma faz a produção acadêmica no GTTE da Anped	144
5.1- Introdução: não há escolhas	144
5.1.1. Nossas categorias e nossa pesquisa	145
5.2. Problematizando mais uma vez as escolhas feitas pelos agentes do GTTE	146
5.3. O que pensam do GTTE os agentes do GTTE?	149
5.3.1. Da problematização às explicações e aos enfrentamentos	149
5.3.2. Os Agentes do GTTE diante de si mesmos?	150
5.3.2.1. Nós e os entrevistados	152
5.3.2.2. Dos trabalhos teóricos aos trab. De um caso	158
5.3.2.3. Entre os <i>Seniors</i> e os novatos	160
5.3.2.4. Ortodoxia ou heterodoxia: concentrar ou diversificar temas?	164
5.3.2.5. Capital X Trab.: onde está a contradição?	171
5.3.2.6. A questão Trabalho X educação	174
5.4. Enfim, o GTTE e um futuro a construir	176
6. A narrativa possível: conclusões e considerações sobre a perspectiva marxista do GTTE	179
7. Referências bibliográficas	185
8. Anexos	192

SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CUT – Central Única dos Trabalhadores
EDUFORUM – Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação
ETFQ – Escola Técnica Federal de Química
FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
FCC – Fundação Carlos Chagas
FGV – Fundação Getúlio Vargas
FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz
FIOCRUZ-EPSJV – Fundação Oswaldo Cruz - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
FIOCRUZ-ENSP – Fundação Oswaldo Cruz – Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca
GE – Grupo de Estudo (da Anped)
GT – Grupo de Trabalho (da Anped)
GTTE – Grupo de Trabalho de Trabalho e Educação (da Anped)
IESAE-FGV – Instituto de Estudos Avançados em Educação - Fundação Getúlio Vargas
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MST – Movimento dos Sem Terra
NEDDATE – Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação-UFF
NETE – Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação-UFMG
ONG – Organização Não Governamental
PEA – População Economicamente Ativa
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RA – Reunião Anual (da Anped)
TE – Trabalho e Educação
TRAMSE – Núcleo Estudos, Experiências e Pesquisas em Trabalho, Movimentos Sociais e Educação-UFGRS
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBa – Universidade Federal da Bahia
UFCe – Universidade Federal do Ceará
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPr – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UNB – Universidade de Brasília
UNESA – Universidade Estácio de Sá
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Quadros e diagramas

Diagrama 1: O GTTE nos anos 80 e sua base marxista	32
Quadro 1: Autores-referência do GTTE da Anped	41
Quadro 2: Temáticas da Revista do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação	47
Quadro 3: Trabalhos Aceitos pela Anped para Avaliação – 1995-2004	63
Quadro 4: Trabalhos na Anped – 2000 – 2004	64
Quadro 5: Pôsteres na Anped – 2000 – 2004	65
Quadro A: Financiamento Solicitado Aos Órgãos Oficiais 27ª RA-2004	66
Quadro 6: O GTTE na Anped (1996-2004)	72
Quadro 7: Trabalhos no GTTE – 2000-2004	79
Quadro 8 As 15 principais instituições dos autores que enviaram trabalhos para o GTTE nas RAS da Anped – 1995-2004	80
Quadro 9 As 13 principais “Escolas Formadoras” dos autores do GTTE – 1995-2004	82
Quadro 10: As instituições dos coordenadores do GTTE até 2004	84
Quadro 10b: Complementa o quadro 10 - As instituições dos “coordenadores” do GTTE até 2004	86
Quadro 11: Os autores dos Trabalhos Encomendados do GTTE – 1997-2004	87
Quadro 12: Os autores dos Minicursos do GTTE – 1997-2004	89
Quadro 13: A Segunda Geração: autores que conseguiram expressão no GTTE	90
Quadro 14: A Terceira Geração: Novos Autores que conseguiram alguma expressão no GTTE	91
Quadro 15: As três gerações do GTTE com os seus afazeres	93
Quadro 16: Principais Instituições do GTTE da Anped	100
Quadro 17: Classificação segundo a incidência para temática e tipo de estudo	107
Quadro 18: Seleção de trabalhos teóricos	108
Quadro 19: Seleção de trabalhos empíricos	113
Quadro 20: Seleção de trabalhos que dialogaram com a escola	122
Quadro 21: Seleção de trabalhos que dialogam com o Governo	126
Quadro 22: Seleção de trabalhos que tratam do setor de serviços	128
Quadro 23: Seleção de trabalhos que tratam do Terceiro Setor	132
Quadro 24: Seleção de trabalhos com ou a partir da história	135
Quadro 25: Seleção de trabalhos que fizeram uma análise macro	136
Quadro 26: Seleção de trabalhos “dissonantes”	137
Quadro 27: Seleção de trabalhos que tratam de experiências contra-hegemônicas	140
Diagrama 2: O GTTE e seu tripé	158

"Normalmente se imagina que a crítica permite opor um pensamento verdadeiro a um pensamento falso; na verdade a crítica não é isso. Não é o conjunto de conteúdos verdadeiros que oporia a um conjunto de conteúdos falsos. A crítica é um trabalho intelectual com a finalidade de explicitar o conteúdo de um pensamento qualquer, de um discurso qualquer, para encontrar aquilo que está silenciado por esse discurso. O que interessa para a crítica não é aquilo que está explicitamente pensado, explicitamente dito; o que interessa à crítica é exatamente aquilo que não está sendo dito e que, muitas vezes, nem sequer está sendo pensado de uma maneira consciente.

Ou seja, a tarefa da crítica é, vamos dizer assim, fazer falar o silêncio, colocar em funcionamento um pensamento que possa desvendar todo o silêncio contido em outros pensamentos, em outros discursos..."

Marilena Chauí

1. Introdução

(...) Estou mais convencido desta suspeita, por assim dizer, que se tomarmos, por exemplo, a antítese do homem normal, isto é, o homem de consciência hipertrofiada, o homem saído, naturalmente, não do seio da natureza, mas de uma retorta (já é quase misticismo, senhores, mas eu suspeito isto também), o que se verifica, então, é que este homem de retorta a tal ponto chega a ceder terreno para a sua antítese que a si mesmo se considera, com toda a sua consciência hipertrofiada, um camundongo e não um homem. (Dostoiévski em *Memórias do Subsolo*)

1.1 Nós e Eles

Antes de tudo vale a pena resgatar um episódio que acredito teve uma ligação com a escolha deste estudo. Em 1999, participei de um Curso de Formação de Formadores da CUT, organizado pela *Escola Sete de Outubro* da Central Única dos Trabalhadores, realizado em Xerém. Fui participar deste curso como estudante de pós-graduação, pois acabara de entrar no Mestrado em Educação na UFF, e lá representava, ainda que informalmente, o Núcleo de Documentos e Dados sobre Trabalho e Educação – Neddade, núcleo ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Nesse curso, um acontecimento despertou-me grande interesse e até surpresa, mais até do que seu próprio conteúdo. A maior parte dos cursistas vinha de sindicatos, de algum tipo de associação de trabalhadores. Os que vinham de entidades educacionais formais eram poucos. Nos primeiros dias do curso, quando nos reuníamos em subgrupos para realizar os debates, trocar idéias e até mesmo construir determinados conteúdos, fui percebendo que acontecia uma disputa, um jogo de forças, nem sempre de forma explícita. Antes de participar desse curso, já estava ciente da rudeza que muitos dos trabalhadores sindicalistas trazem, resultado dos embates políticos que enfrentam no seu dia-a-dia. Porém, pressupus que, num curso de formação, pudessem ser menores o “patrulhamento ideológico” e o “interesse partidário”, em favor de um espaço de negociação e aprendizado. Na busca de um relacionamento interpessoal, as questões mais comuns que se

ouviam, logo após a pergunta pelo nome, eram: “qual o seu partido político?”, “qual a sua tendência?”. Nós, os que vínhamos da universidade, os “neutros”, com o tempo também não fomos poupados, sobretudo quando nossas preferências não ficavam tão claras. Uma questão nos era colocada constantemente, direta ou indiretamente: “Do que vocês estão falando?”, o que me parecia uma forma sutil de desqualificar nosso discurso. No meio do curso, isso foi evidenciado e conseguimos empreender um debate a esse respeito; acredito que, a partir desse momento, conseguimos até reverter um pouco o quadro, pois nos deixaram novamente falar. De qualquer forma, isso já havia causado um grande efeito na minha percepção e reflexão sobre o significado da relação entre trabalhadores, educação, trabalho e política... Por que tanta desconfiança daqueles trabalhadores em relação à Universidade, em relação à Academia?

1.2. O senso comum dos homens da ciência

Não são poucos os momentos em que penso sobre a validade de nossas pesquisas, de nossos estudos e também de nossas práticas quanto educadores. São tantas as intempéries que perpassam nossas atividades; são tantas as variáveis; são tão curtos os prazos; é tão grande o tempo gasto com a explicitação dos conceitos de um determinado autor; são tantos os feudos; a política inevitável; as exigências das agências; a multiplicidade de afazeres que assumimos; a conveniência de nossas escolhas; o compromisso institucional; a fidelidade à corrente teórica que nos formou; o medo de perder a bolsa, ou o emprego, ou o *status*... que acaba sobrando pouco espaço para tentarmos encontrar a resposta para a questão que fizemos originalmente à realidade. Falta liberdade às nossas pesquisas. Isso que pode nos parecer uma obviedade ululante, sempre presente nas reflexões epistemológicas e filosóficas, que todos demonstram reconhecer, parece esquecido na prática das pesquisas. Talvez esta seja uma de minhas suposições: o reconhecimento do limite de nossas pesquisas não tem sido suficiente para tentar superá-lo, mas sim para acatá-lo.

Uma passagem de Bourdieu, dada em entrevista pouco tempo antes de sua morte, marcou-me a este respeito:

Penso que, em sociologia, muita gente trabalha em caixas vazias. Porque o essencial dos fatores explicativos está do lado de fora, muito longe. Por exemplo: você estuda os problemas escolares num subúrbio, mas o problema está na Escola Nacional de

Administração (ENA). Se você estuda violência numa favela ou num subúrbio de Amsterdã, o problema pode estar no FMI. Sei que estou exagerando, mas acredito que é preciso chamar a atenção para esses fatos (BOURDIEU, 2002, p.33).

Por conta dessas idéias fui mudando uma trajetória que talvez fosse mais tranqüila.

Havia um projeto anterior de pesquisa com o seguinte título: *Qualificação e Emprego nos Setores de ponta: análise da relação entre a demanda pela qualificação dos trabalhadores e oferta de empregos*. Pretendia realizar minha pesquisa na Embraer - Empresa Brasileira de Aviação, optando, portanto, por um “Estudo de Caso”. A partir do momento em que começo os contatos formais com a empresa, o andamento da pesquisa começa a emperrar. Na verdade, obstáculos normais, semelhantes aos de inúmeras pesquisas que provavelmente enfrentaram e enfrentam outros pesquisadores: entrevistas que evitam marcar, falta de tempo para uma visitação, desinteresse pela proposta da pesquisa, até uma desconfiança (o que muitas vezes procede) sobre as verdadeiras intenções do pesquisador... Os obstáculos eram superáveis, mas, de qualquer forma, me fizeram refletir sobre a investigação. O que eu queria com um “Estudo de Caso”?

Percebi que justificável era a pesquisa (e o quanto são justificáveis as pesquisas), porém, algumas leituras, sobretudo a de Bourdieu que citei antes, despertaram-me a novos questionamentos. Estaria estudando uma “caixa vazia”? Entender o caso da Embraer certamente vai ter a sua serventia, mas será que o verdadeiro problema não estaria no FMI, na diplomacia brasileira, na concorrência comercial com o Canadá, etc? Comecei a desconfiar das próprias conclusões a que poderia chegar. E mais, o que faria com elas – as conclusões? Há potencialmente originalidade? Acredito que este movimento de autocrítica vai ao encontro de outra passagem de Bourdieu:

É isso o que faz com que 1472 livros sobre Alexandre, o Grande tenham sido escritos, dos quais apenas dois seriam necessários, caso se acredite no autor 1473° que, a despeito de seu furor iconoclasta, está mal situado para se perguntar se um livro sobre Alexandre é ou não necessário, e se a redundância observada nos domínios mais consagrados não é o preço do silêncio que paira sobre outros objetos (1998, p. 35-36).

Tive receio de não contribuir e ficar nos mesmos pontos do que seja o *senso comum* da área, ou melhor, os “domínios consagrados da área de Trabalho e Educação” – sem desconsiderá-los – eis-los:

- *Vivemos numa nova era do desenvolvimento capitalista, com uma nova base produtiva, a chamada “especialização flexível”;*
- *O modo de regulação fordista/taylorista perdeu sua hegemonia;*
- *A ausência do horizonte socialista permitiu o avanço da doutrina neoliberal;*
- *O revolucionamento da tecnologia é constante e acaba demandando por conhecimento a todo o momento;*
- *A incorporação de trabalho morto elimina a necessidade de grande quantidade de trabalho vivo;*
- *Estamos num momento de crise;*
- *A pedagogia da fábrica continua a exercer seus objetivos, ainda que sobre novas bases;*
- *O atual incremento tecnológico não tem capacidade de engendrar novos empregos na mesma velocidade que os exclui;*
- *A demanda por educação pelos homens de negócio possui um discurso a favor da integralidade, politecnicidade, da formação permanente, mas que na prática não tem nenhuma relação com uma educação conscientizadora, política, humanística;*
- *A inclusão pela educação é ilusória, alienadora e não acontece(rá) para todos e esconde por detrás da meritocracia uma sociedade que é estruturalmente excludente.*

O meu sentimento é que se eu fosse desenvolver um tema num sentido diferente ao que foi estabelecido acima estaria traindo minha própria formação, um conjunto de valores que também estão em mim, estaria indo de encontro aos meus formadores, aos meus interlocutores...

A definição dominante das coisas boas de se dizer e dos temas dignos de interesse é um dos mecanismos ideológicos que fazem com que coisas também muito boas de se dizer não sejam ditas e com que temas não menos dignos de interesse não interessem a ninguém, ou só possam ser tratados de modo envergonhado ou vicioso (BOURDIEU, 1998, p. 35).

Marx em sua *XI Tese* contra o materialismo de Feuerbach – *Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo* (MARX E ENGELS, 1977, p. 128) – talvez permita a idéia de que

não há mais o que pesquisar, que já se sabe o que fazer: potencializar a luta entre Capital e Trabalho. Porém, ainda que assim seja, vem a questão: como fazê-lo, já que o desejo de transformar estaria ligado à necessidade de conhecer:

Somos seres de carne e osso, seres vivos, engajados na aventura de viver. Existimos agindo, tomando decisões, fazendo escolhas, tomando iniciativas, trabalhando, utilizando na nossa atividade o imprescindível (embora precário) conhecimento disponível. É na prática, na realização dos nossos projetos, que checamos a justeza de nossos pensamentos e a verdade dos conhecimentos em que nos apoiamos (KONDER, 2002, p. 261).

Marx era um militante político, mas poucas seriam as pessoas a desconsiderá-lo como sendo um estudioso profundo e com muito rigor. A obra “O Capital”, por exemplo, é resultado construído em mais de 20 anos de seus estudos. Enfim, qual a melhor relação ou síntese entre transformar e conhecer? Ainda que não possa desenvolver aqui a resposta, pode-se dizer que ela não virá “dizendo a mesma coisa que já foi dita”.

Um dos pressupostos da Ciência é trazer a novidade (talvez isso seja mais importante do que a busca pela “verdade”), expressada nas idéias da “descoberta” e “da criação”. Essa novidade vem da descoberta, do experimento e da experiência, mas depende de interpretação e que, portanto, pode vir ou não de forma crítica. O trabalho acadêmico tem um compromisso com esta Ciência, mesmo porque em nome dela é que se constitui. Não obstante, inúmeras vezes a Academia, por suas relações de poder, de hegemonia, controle, até de determinação, faz com que seus membros se arrisquem menos.

Os textos acadêmicos de hoje freqüentemente invocam para si uma ousadia e uma modernidade inéditas, mas ao mesmo tempo deixam quase sempre transparecer deferência e limitação, num estranho emaranhado de clichês e subserviências (JACOBY, 2001, p.141).

Estou me propondo a pensar estas questões, sabendo que também corro os riscos no desenvolvimento deste estudo de manter *clichês e subserviências* (conforme sugeriu Jacoby).

1.3- Do que vamos falando?

Durante todo o estudo sempre que houver a necessidade de explicar uma categoria será feito, desde aquelas extraídas de outros autores, como "campo científico", "autoridade científica", "homens de negócio", etc., quanto as criadas para este trabalho, como "autores-referência", "autores-pesquisador", etc. A intenção é exatamente utilizar as categorias como “ferramentas de análise”, evitando que elas “dominem” o trabalho. Bernard Charlot na *Revista Brasileira de Educação da Anped* contribui para esta reflexão, lembrando dessa dívida permanente que a área de educação carrega em relação às outras ciências sociais, essa espécie de submissão em que produzimos nosso conhecimento... Palavras dele:

[As ciências humanas] progridem a partir de seus pontos de partida. Quando há avanço nessas ciências é porque foi proposta uma outra forma de começar (e porque se prova que ela produz resultados). Foi assim que fizeram Durkheim, Freud, Marx, Pavlov, Braudel... (CHARLOT, 2006, p. 17).

Muitas vezes, fica-se mais tempo na explicação de nossas categorias de análise do que na construção de um conhecimento novo. A sensação de que faria a mesma coisa que pesquisadores anteriores me fez mudar meu projeto; e me colocou noutra pesquisa, que me incitou a problematizar a própria área de Trabalho e Educação. Charlot volta a contribuir a respeito:

(...) refazemos continuamente as mesmas teses, as mesmas dissertações, sem sabermos o que foi produzido anteriormente. Fazemos uma tese que já foi feita há dez anos, no mesmo país ou no exterior, e até mesmo, às vezes, uma tese que foi defendida uma semana antes, em outra universidade, sem que tivéssemos conhecimento disso. Também nos esquecemos dos debates que aconteceram em décadas anteriores, em proveito de autores “da moda” (ibid. p. 17).

Este trabalho consiste-se nisso: procura saber o que foi e o que vem sendo produzido na área de Trabalho e Educação, precisamente no Grupo de Trabalho e Educação, o GTTE, da Anped. Que pauta de investigações foi estabelecida? Quais pesquisas da pauta foram cumpridas? Que pesquisas são recorrentes no GTTE? Quais as perspectivas teóricas hegemônicas do grupo? Que abordagens são recorrentes? Quem produz, e sob quais circunstâncias, no GTTE? E como é possível problematizar essas escolhas, orientações e encaminhamentos assumidos pelo GTTE?

No capítulo 1, o seguinte, procurou-se resgatar à memória um episódio de 20 anos atrás, que aconteceu em abril de 1986, quando pesquisadores da área de “educação e trabalho”, assumindo a perspectiva teórica do marxismo, propuseram a denominação “trabalho e educação”. Para isso, foram lidos quatro artigos que analisam a área de trabalho e educação, foi feita a leitura de trabalhos apresentados ao GTTE, assim como foram utilizadas entrevistas de participantes atuantes e históricos do grupo. Nesse capítulo, analisou-se a identidade do grupo, que ligada à perspectiva marxista, constituiu uma pauta nos anos 80, não foi plenamente cumprida. Procurou trazer a década de 90 à tona, com seus novos desafios, problematizando a perspectiva teórica hegemônica com a seguinte questão: mais ortodoxia ou mais heterodoxia?

A proposta do capítulo 2 continuou sendo a de mapear o lugar que ocupa o GTTE, agora também na sua relação com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, a Anped. Esse é o capítulo dos “quadros panorâmicos”, que procurou dar as condições necessárias para as análises dos capítulos seguintes.

No capítulo 3, a análise se aprofundou mais. Nele, se analisam 132 trabalhos dos apresentados ao GT Trabalho e Educação da Anped, entre 1995 (18^a reunião) e 2004 (27^a). A proposta dessa parte foi a de constituir uma interpretação e contribuir para uma avaliação da produção escrita do GT para este período. A construção dessa interpretação acontece a partir de questionamentos feitos à leitura da totalidade dos textos e da busca das esperadas contradições. Esse capítulo procurou problematizar uma certa tradição analítico-metodológica que caracterizaria o GT Trabalho e Educação e que influenciaria suas escolhas e preferências.

No capítulo final, a tarefa foi a de analisar quanto uma determinada correlação de forças e de posicionamento entre os agentes que compõem o GT engendra, influencia as escolhas, as orientações e os encaminhamentos que o GTTE fez e faz.

Quando “Educação e Trabalho” transformou-se em “Trabalho e Educação”: da construção da identidade marxista aos desafios da década de 90

Éramos todos materialistas
históricos, naquela época. Uns
mais, outros menos... (Acácia
Kuenzer)

2.1. Introdução: O GTTE e a Anped

O objetivo deste capítulo é contextualizar o Grupo de Trabalho - Trabalho e Educação, o GTTE, pertencente à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Anped. Essa contextualização resgata brevemente a história do GT, retoma alguns balanços da área, revisa parte de sua literatura e procura identificar boa parte dos principais agentes, autores e pesquisadores, que por esse grupo tenham passado. Na verdade, a intenção é dar as bases aos estudos que virão nos capítulos à frente, o que significa apreender a herança deixada pelos fundadores do GTTE da Anped, mas principalmente o que ficou em aberto, os desafios, as tensões. Nossas fontes são constituídas tanto pelos balanços feitos sobre a área de educação e trabalho quanto também por depoimentos coletados em entrevistas realizadas com alguns dos fundadores do GTTE. Antes do GTTE, começemos com a apresentação da Anped, por ela mesma:

É uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976 graças ao esforço de alguns Programas de Pós-Graduação da Área da Educação. Em 1979, a Associação consolidou-se como sociedade civil e independente, admitindo sócios institucionais (os Programas de Pós-Graduação em Educação) e sócios individuais (professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em educação). A finalidade da Associação é a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. Ao longo dos anos, tem se projetado no país e fora dele, como um importante fórum de debates das questões científicas e políticas da área, tendo se tornado referência para acompanhamento da produção brasileira no campo educacional. As atividades da ANPEd estruturam-se em dois campos. Os Programas de Pós-Graduação em Educação, *stricto sensu*, são representados no Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação — EDUFORUM. Os Grupos de Trabalho — GTs — congregam pesquisadores interessados em áreas de conhecimento especializado da educação. Para serem constituídos, os GTs precisam ter funcionado durante 2 anos no formato de Grupos de Estudo, com aprovação prévia da Assembléia Geral. (2001)

E agora, para a apresentação do GTTE, a contribuição de duas de suas ex-coordenadoras, Maria Ciavatta e Eunice Trein:

O GT Trabalho e Educação da ANPED caracteriza-se como um grupo de pesquisadores dessa área de estudos, tendo em vista a natureza da entidade a que pertence. Não seria um grupo de pesquisa em senso estrito, porque seus participantes não pesquisam, necessariamente, juntos. O GT Trabalho e Educação funciona como fórum de debates em torno de uma temática comum: as relações que se estabelecem entre o mundo do trabalho e a educação, nelas cabendo formação profissional, formação sindical, reestruturação produtiva, organização e gestão do trabalho, trabalho e escolaridade, subjetividade e trabalho, etc. (TREIN; CIAVATTA, 2003, p.140)

Vale ressaltar que não é um resgate da memória do grupo, mesmo porque o mesmo demandaria fôlego e tempo e um outro tipo de pesquisa. Aqui buscamos apenas os subsídios necessários para os estudos que compõem esta tese, ou seja, à análise da produção acadêmica e dos agentes que dão forma e fazem o GTTE.

A Anped possuía em 2004¹ 20 grupos de trabalho (GTs) e 2 grupos de estudo (GEs). Algumas de suas denominações se referem, pode-se dizer, a temáticas clássicas da área da educação: “História da Educação”, “Didática”, “Currículo”, “Sociologia da Educação”, “Filosofia da Educação”, “Psicologia da Educação” e “Educação Matemática”. Outras são modalidades da educação, formalizadas ou não: “Educação de Crianças de 0 a 6 anos”, “Educação Popular”, “Educação de Jovens e Adultos”, “Educação Fundamental”, “Educação Especial”, “Educação Ambiental”. Além desses GTs, existiam os de “Formação de professores”, “Alfabetização, Leitura e Escrita”, “Política de Educação Superior” e “Estado e Política Educacional”. Em complementação a esses, há os seguintes outros GTs: “Movimentos Sociais e Educação”, “Trabalho e Educação”, “Educação e Comunicação”, “Afro-Brasileiros e Educação”, “Gênero, Sexualidade e Educação” (neste último caso um GE).² Este conjunto tem em suas denominações a característica de relacionar a Educação com outras áreas ou temas (unidos pela conjunção “e”), o que isso significa para os demais grupos não é o escopo deste estudo, mas é para o GTTE, um dos mais tradicionais grupos da Anped, no

¹ Cf. manual da 27ª RA (ANPED, 2004b)

² Na Anped, antes de se tornarem Grupos de Trabalho (GT) são reconhecidos com Grupos de Estudo (GE).

sentido de tentar entender, entre outros pontos, a relação que se propõem a estabelecer entre “educação” e “trabalho”.

Antes de apresentar a análise específica do GTTE vale a pena trazer uma reflexão de Henriques (op. cit), sobre a Anped. A autora mostra, a partir dos depoimentos de pesquisadores e intelectuais participantes da Anped, que os GTs são percebidos ora como um espaço efetivo da construção da ciência, ora como um espaço de manutenção, ampliação ou conquista de poder. Alguns dos pesquisadores citados chegam a dizer que os GTs são espécies de feudos, em que a busca por hegemonia institucional pesa mais do que as questões acadêmicas ou científicas. Porém, por outro lado, mostra Henriques, para outros pesquisadores, o desenvolvimento dos GTs é a forma de diminuir os inevitáveis e necessários conflitos políticos a favor de um caminho mais acadêmico-científico, já que os GTs fariam mais imediatamente o elo com os programas de pós-graduação, com os pesquisadores e com as pesquisas (HENRIQUES, 1998).

Com Henriques há dois pontos importantes para evidenciar. O primeiro, de conteúdo, é perceber que, dentro da Anped, os GTs refletem tanto o lugar de expressão e realização da ciência, quanto das relações políticas estabelecidas pelos agentes (tanto as instituições quanto os pesquisadores). O segundo ponto é perceber o desafio de construir uma reflexão de um campo a partir de outras reflexões, às vezes até concorrentes, oferecidas pelos próprios agentes, os mesmos que constituem o campo em sua forma e conteúdo. Ainda mais, em se tratando de um “campo científico”, do qual se pressupõe que os agentes que dele participam também procuram recorrentemente refleti-lo. A noção de “campo científico” vem de Bourdieu:

(...) enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado. (BOURDIEU, 1994, p.122)

Aqui, essa própria pesquisa reflete um pouco deste *jogo*, ou melhor, não está imune a ele, trabalha no “fio da meada” entre a própria análise que aqui se constrói e se defende em relação às reflexões que vêm dos próprios agentes.

O GTTE como “campo científico” significa considerar que também entre seus participantes há sempre um *jogo* pela *autoridade científica* e em que os mesmos participam segundo suas *competências científicas*. E a *luta* pelo *monopólio* da autoridade e competência científicas, apontada por Bourdieu como intrínseca a qualquer campo, está também para o GTTE. Uma das hipóteses que guia em muitos momentos este estudo é a percepção de que no GTTE a luta pelo monopólio está em torno da manutenção do referencial teórico marxista. Não obstante, a “luta” pelo monopólio não significa que haja o “monopólio”, dependendo dos mecanismos que se criam, dos encaminhamentos, das reações das correntes não hegemônicas dentro de um campo científico, ele não se estabelece. É um pouco dessa tensão que esse trabalho se propõe à análise nos próximos capítulos.

2.2. A área de Trabalho e Educação até aqui: o balanço de alguns balanços e o legado dos fundadores da década de 80

Nossa reflexão toma por base a revisão de quatro trabalhos que analisam a área de trabalho e educação, a saber: *O Percurso Teórico e Empírico do GT Trabalho e Educação* de Trein e Ciavatta (op.cit.), *Qualificação e reestruturação produtiva: Um balanço das pesquisas em educação* de Shiroma e Campos (op.cit.), *Trabalho e educação: contribuições dos artigos publicados na revista do NETE* de Castilho e Pereira (op. cit) e *Educação e Trabalho no Brasil: o estado da questão* de Kuenzer (op. cit.). Estes trabalhos procuram avaliar as pesquisas feitas na área de Trabalho e Educação – TE, destacando os principais autores e suas obras e as posições teórico-metodológicas da área.

Henriques (op. cit.), traz desta forma o momento da criação dos GTs:

A ANPED existe desde 1978 [?], mas foi somente em 1981, através de um projeto de redefinição estrutural, funcional e organizacional da entidade elaborado por seus *grupos de base*, que foi pensada a formação dos Grupos de Trabalho (GTs). Enquanto órgão coordenador e executivo da ANPED, coube à Secretaria Geral o encargo de criar *Grupos de Trabalho com objetivos e metas específicas para atender às finalidades da Associação* (HENRIQUES, 1998, P. 146).

A proposta aqui é apreender, na origem e no desenvolvimento do GTTE, as perspectivas teórico-metodológicas que influenciaram sua fundação, as que puderam se desenvolver e permanecer ao longo do tempo de vida do GTTE, e

também as que foram rejeitadas e silenciadas. Alguns dos participantes mais antigos do GTTE sugerem que se reveja o que ficou para trás. A professora Acácia Kuenzer, por exemplo, na entrevista que nos concedeu, lembra que muito do que os fundadores do GTTE pautaram para ser investigado está até hoje longe de ser contemplado pelas pesquisas que são apresentadas nesse âmbito. Miguel Arroyo (1998), um dos fundadores influentes do GTTE, em um de seus textos, se questiona se não houve um afastamento do GTTE em relação aos profissionais que teorizam e praticam a educação escolar básica. Com efeito,

o grupo de Educação e Trabalho da Anped surge em 1981, na reunião anual que se realizou no Rio de Janeiro. Para essa ocasião, o professor Miguel Arroyo preparou um texto para a discussão, com o intuito de propor as bases para a organização desse grupo, a partir da identificação de áreas de pesquisa e ação que deveriam constituir-se em objeto de estudo (KUENZER, 1991, p. 49).

Essa passagem faz parte do documento de autoria da professora Acácia Kuenzer, certamente o mais importante para resgatar parte desta história do GTTE. O título do documento *Educação e Trabalho no Brasil: o estado da questão*, foi realizado pela Acácia para atender a uma encomenda do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais). O documento utilizado para consulta nesta tese data de 1991, mas a sua primeira impressão é de 1987, ou seja, seis anos depois do início do GTTE. A análise de Kuenzer (ibid.) não se restringe ao GTTE, procura sintetizar a produção acadêmica no Brasil na área de Trabalho e Educação. A autora mostra que a percepção da relação entre educação e trabalho acompanhava, de certa forma, as teorias da época sobre a escola e a sociedade. Na década de 60, a literatura estrangeira sobre a Teoria do Capital Humano tem grande influência nas universidades brasileiras. Na década de 70, a abordagem crítico-reprodutivista consegue muitos adeptos no Brasil, permitindo uma crítica mais enfática à escola burguesa. Aos poucos, Kuenzer vai também mostrando o crescimento da Universidade Brasileira, sobretudo da pós-graduação e como as reflexões sobre ela vão ganhando contornos mais autóctones. No final da década de 70 e início da de 80, com a criação do doutorado na Puc de São Paulo, surge um grupo de educadores, entre eles Guiomar Namó de Melo, Carlos R. Jamil Cury, Gaudêncio Frigotto, Paolo Nosella etc. que, sob a liderança de Dermeval

Saviani, se dispuseram a superar a crítica dos “reprodutivistas” (KUENZER, 1991). Este é um marco importante, que vai influenciar o GTTE.

Antes mesmo de explicitar quais seriam as teses sustentadas pelo “*grupo de Saviani*”, vale trazer a tese de Cláudio Salm, que também se contrapunha às teorias crítico-reprodutivistas, mas não seria ainda o que o grupo de Saviani vai alcançar, sobretudo com o Gaudêncio Frigotto. Nessa tese (que originou o livro *Escola e Trabalho*, op. cit.) apresentada na Unicamp em 1980, Salm, apoiado em Marx, tenta mostrar, de uma só vez, as limitações dos teóricos do capital humano e dos teóricos crítico-reprodutivistas. Salm procurou mostrar isso argumentando que o Capital prescindiria da Escola para se desenvolver (ibid.). Sua tese ganhou repercussão devido principalmente à perspicácia de seus argumentos. Salm mostra que a Escola não se resume aos interesses da burguesia, que ela também é resultado da luta e dos interesses dos trabalhadores; mostra também que o processo de adequação do trabalhador prescinde da escola porque acontece com muito mais eficiência no interior do próprio trabalho; etc. (ibid). Na verdade, o trabalho de Salm tentava redimir a escola da condenação que sofreu na década de 70 pelos crítico-reprodutivistas. Nesse contexto, se dá o surgimento do GTTE, e de algum modo sob as respostas que o “grupo de Saviani” vai dando. Gaudêncio Frigotto com a sua tese de doutorado, *A Produtividade da Escola Improdutiva* (op. cit. e que vamos analisar mais à frente) sintetiza um pouco esse período, uma resposta dada triplamente aos teóricos do capital humano, aos críticos reprodutivistas e até à tese de Salm. Para Frigotto, o Capital não prescindiria da Escola, ainda que ela não fosse imediatamente produtiva, porque, na verdade, a escola seria “mediatamente” produtiva.

Não foram poucos os educadores que participaram dos primeiros anos de existência do GTTE como, por exemplo, Miguel Arroyo, Jacques Velloso, Iracy Picanço, Paolo Nosella, etc. (cf. KUENZER, 1991; TREIN; CIAVATTA, 2003). Em 1986, quer dizer, cinco anos depois da constituição do grupo, foi adotado o nome “Trabalho e Educação” em substituição à designação “Educação e Trabalho”. Isso aconteceu num encontro organizado por Kuenzer em abril de

1986. Este encontro não era especificamente do GTTE, mas sim de pesquisadores em Educação e Trabalho³:

É importante assinalar que a proposta

(...) feita pelo grupo de participantes do Encontro, de que se passe a denominar a área de Trabalho e Educação, reflete, mais do que uma diferença semântica, uma concepção teórica fundamentada em opção política (KUENZER, 1991, p. 93).

De qualquer forma, pode-se dizer que foi a partir da influência desse encontro que o GTTE passou a se chamar “Trabalho e Educação”. Foi, também, neste ano de 1986 que acontece mais uma reestruturação dos GTs:

Durante a 9ª Reunião Anual da ANPED realizada no Rio de Janeiro, teve lugar um encontro de caráter avaliativo entre a Diretoria dessa Associação e os coordenadores dos GTs então existentes. Em um esquema de auto-avaliação, foi feito um balanço do seu funcionamento, destacando a produção, o núcleo básico e a proposta de ação de cada GT. Os resultados apontaram para a necessidade de novos critérios para a criação e o funcionamento desses Grupos de Trabalho. Tais princípios regularam tanto o processo e o período para a criação de um GT, quanto o tempo alocado para suas atividades na Reunião Anual (HENRIQUES, 1998, p. 147).

Neste momento algumas idéias centrais ao grupo vão se consolidando, como o “trabalho como categoria central para entendimento da sociedade”, o “trabalho como princípio educativo”, etc. (cf. TREIN; CIAVATTA, 2003). O grupo vai consolidando sua vocação à perspectiva marxista, mas sobretudo à vertente gramsciana⁴. Na entrevista realizada com a professora Acácia Kuenzer foi confirmada a influência de Gramsci sobre os pesquisadores do GTTE. Mais especificamente foi confirmada esta influência não exatamente no GTTE enquanto instituição, mas nos pesquisadores da área de Trabalho e Educação que participaram no encontro de abril de 1986 para avaliar a área e propor temas para investigação. Embora não se tratasse de uma reunião do GTTE, parte de seus principais pesquisadores estava presente neste encontro⁵ e contribuiu para a definição das linhas de pesquisa que foram propostas.

³ Na entrevista concedida, a prof. Kuenzer lembra que “*tudo se fazia ao mesmo tempo agora*” e o grupo que fazia parte desse encontro era o mesmo que estava implicado com a constituição do GTTE.

⁴ A perspectiva *Lukacsiana*, por exemplo, não vê exatamente o trabalho como princípio educativo, recusa, no extremo, que a sociabilidade se reduza ao trabalho. Cf. LESSA, 2001.

⁵ E alguns que não estavam na lista apresentada por Kuenzer como participantes do encontro foram mais do que lembrados no próprio documento, como por exemplo, o de Gaudêncio Frigotto. Da lista constam 36 participantes, com nomes que influenciariam muito o GTTE, como por

Na medida em que a proposta da Anped para os GTs seria: *se constituírem em importante fórum acadêmico, onde estariam em pauta trocas e discussões sobre resultados de estudos e pesquisas realizados*, pode-se dizer, que as diretrizes de pesquisa ali propostas o eram também para o GTTE. Eis as “linhas de pesquisa”:

- (1) *Educação e trabalho: teoria e história;*
- (2) *Trabalho e Educação Básica;*
- (3) *Profissionalização e Trabalho;*
- (4) *Trabalho e Educação nos movimentos sociais;*
- (5) *Educação do trabalhador nas relações sociais de produção* (Cf. TREIN; CIAVATTA, 2003). Essas linhas de pesquisa⁶ desdobram-se em subitens que contribuem para o entendimento do GTTE e das tendências que prenunciava. Chama a atenção a grande quantidade de subitens para cada linha de investigação, indicando que os pesquisadores da área de Trabalho e Educação –TE optaram por ampliar as possibilidades de investigação. Kuenzer, em entrevista, chega a afirmar que ali havia diretrizes para mais de 30 anos de pesquisa. Essa perspectiva, como será visto no capítulo 2 deste estudo que trata da produção acadêmica do GTTE parece ter se perdido, na medida em que muitos dos temas sugeridos por esses “pioneiros” foram preteridos ao longo do desenvolvimento do GTTE.

Nos temas de investigação arrolados naquele encontro, a maior parte deles sugere pesquisas históricas, abordagem pouco contemplada pelo GTTE em seu desenvolvimento (TREIN; CIAVATTA, 2003). O mesmo pode ser dito em relação a outros temas e abordagens como, por exemplo, com os estudos sobre a Escola Básica, sobre as demandas dos movimentos sociais, sobre a *gestação de novas formas de organização e controle do trabalho*, sobre a *ação pedagógica nas formas pré e para-cooperativistas de organização dos trabalhadores*

exemplo: Miguel Arroyo, Lucília Machado, Paolo Nosella, Iracy Picanço, Maria Aparecida Pantoja Franco, Jacques Velloso, Nilton Fisher, etc. (Desses citados, todos participaram da coordenação do GTTE)

⁶ O trabalho da professora Eunice Trein e Maria Ciavatta também partiu da organização dessas cinco linhas de investigação que os “pioneiros de TE” deixaram para uma análise do período que vai de 1996 até 2001. O nosso trabalho aqui em muitos pontos é parecido com o delas, pode até ser visto em parte como uma complementação, sendo que pesquisa um período pouco maior e com um outro universo (em vez dos resumos, a maior parte dos trabalhos apresentada no GTTE no período de 1995 até 2004). Contudo, o alvo principal deste nosso estudo se difere das autoras, enquanto a proposta delas foi fazer o balanço da produção e depois ensaiar uma avaliação que tenha continuidade no próprio GTTE, a nossa é procurar as contradições, os desequilíbrios entre as expectativas engendradas pelos próprios pesquisadores participantes do GTTE e as demandas de pesquisa sugeridas pela realidade do trabalho do Brasil atual em relação às escolhas que foram efetivamente feitas pelo grupo.

(KUENZER, 1991, p.100-101). Esses temas foram propostos na segunda metade da década de 80, no contexto do projeto de construção de uma “escola pública de qualidade para o trabalhador, unitária e politécnica”⁷.

Um outro trabalho de síntese consultado é o de Shiroma e Campos. Embora as autoras não reflitam nesse estudo especificamente sobre a produção do GTTE, e utilizem publicações produzidas para ou em outras instâncias, a maior parte da produção analisada é oriunda do GTTE. O título *Qualificação e reestruturação produtiva: Um balanço das pesquisas em educação* mostra em parte a intenção do trabalho delas, que analisa os seguintes temas:

(...) politecnicidade e polivalência; inovação nos sistemas de produção e demanda por qualificações; centralidade da educação básica; qualificação e competência, por fim, suas implicações para a questão da empregabilidade (SHIROMA E CAMPOS, 1997, p. 13).

O estudo, que aborda a produção da segunda metade da década de 80 e início da de 90, tem uma conclusão em particular importante para as reflexões desta tese, a avaliação crítica que as autoras fazem das pesquisas em trabalho e educação:

(..) os estudos “patinaram” um pouco tentando explicar se a reestruturação implicaria na qualificação ou na desqualificação do trabalhador. As opiniões que, em princípio, buscavam dar uma resposta única para uma realidade tão heterogênea, derivam de análises calcadas no determinismo tecnológico e na tentativa de enquadrar a realidade empírica nos “modelos” prescritos na literatura (ibid., p. 28).

Frigotto também enfatizou, durante entrevista, a questão do “determinismo tecnológico” como um dos problemas a ser enfrentado pela área:

*Na década de 90 a produção da área ficou muito caudatária ao “determinismo tecnológico”. A própria crise do trabalho, quer dizer, nos fomos pautados. A questão da politecnicidade ficou secundária pois nos movemos mais pela conjuntura que pela estrutura... (Informação Verbal)*⁸

⁷ Para ilustrar esse pensamento da época, de luta por um modelo alternativo de escola, vale a seguinte passagem de Saviani: *Ora, é de fundamental importância que se pense a educação nacional a nível de sistema, isto é, como um conjunto cujas partes devem ser intencionalmente articuladas num todo unitário e coerente. Nesse contexto não há como evitar o tema da escola unitária* (in MACHADO, 1989, p. 7).

⁸ Dessa forma, em itálico (e as maiores com recuo à direita), virão as citações das entrevistas. De maneira geral foram mantidas literalmente as informações dadas pelos entrevistados, em alguns casos foram suprimidas algumas palavras e expressões que no texto escrito dificultariam o entendimento.

Frigotto com esta passagem nos dá mais uma pista, nesta tentativa de apreender o GTTE: a década de 90 trouxe alguma ruptura com o movimento que vinha da década anterior, que desafiou os pesquisadores na área de Trabalho e Educação a respostas imediatas, talvez por isso muito conjunturais.

2.2.1. Três fundadores do GTTE e três obras clássicas

Três obras foram selecionadas a serem estudadas com mais profundidade, em função da relevância e da presença de seus autores para área, os livros: “A Produtividade da Escola Improdutiva”, do professor Gaudêncio Frigotto; “A Pedagogia da Fábrica”, da professora Acácia Kuenzer; e “Politecnia, Escola Unitária e Trabalho” (ops. cit.), da professora Lucília Machado. O primeiro critério para orientar essa seleção foi a presença significativa que seus autores tiveram como referência bibliográfica à produção acadêmica do GTTE e, complementando, o conhecimento de que esses autores foram participantes efetivos do GTTE. Nessa busca, constatamos que o professor Gaudêncio Frigotto aparece citado em 26% dos trabalhos apresentados no GTTE, seguido pela professora Lucília Machado, com 22% das referências e pela professora Acácia Kuenzer, com 18%. Assim (como pode ser observado no quadro 1, mais à frente), Frigotto é, depois de Karl Marx, a principal referência nos trabalhos apresentados no GTTE. Kuenzer foi muito citada, mas não mais do que Helena Hirata e Ricardo Antunes, não obstante, estes dois não são e não foram membros atuantes na história do grupo, enquanto que o livro de Kuenzer “Pedagogia da Fábrica” (de acordo com o mesmo estudo que originou o quadro 1) é um dos mais influentes dentro do GTTE. Por isso, Kuenzer, Frigotto e Machado foram os autores escolhidos para ajudar-nos a entender a identidade do GTTE.

Os três livros são resultados das pesquisas feitas para tese de doutorado (cf. KUENZER, 1991 e RODRIGUES, 1998). Os três autores são contemporâneos, doutoraram-se na mesma Universidade, PUC-SP, e tiveram uma grande influência de um professor, Dermeval Saviani. Frigotto e Kuenzer tiveram Saviani como orientador; suas teses foram próximas também quanto ao período de defesa, a de Frigotto defendida em 1983 e a de Kuenzer em 1984 (cf. KUENZER, 1991)⁹.

⁹ Kuenzer, em entrevista, chegou a comentar que logo depois que Frigotto se doutorou foi participar da banca dela, e complementa: *na época havia escassez de doutores*.

Num livro intitulado “A Educação Politécnica no Brasil”, o professor José Rodrigues também menciona a influência de Saviani e a importância desses três autores:

(...) Saviani buscava desenvolver uma crítica consistente ao especialismo, ao autoritarismo e ao reprodutivismo em educação, assim como ao marxismo vulgar.

A influência desse pesquisador nesse debate pode ser percebido, por exemplo, na constatação de que os autores mais profícuos e consistentes no debate da politécnica – Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer e Lucília Machado – foram orientandos ou alunos de Dermeval Saviani (RODRIGUES, 1998, p. 34).

Os três autores tratam da temática da relação da *educação com o trabalho* ou (melhor) do *trabalho com a educação*, de uma forma nova que, ao nosso ver, parte de um olhar diferente dos sociólogos e economistas. Um olhar feito a partir da Educação. Saviani foi o autor do prefácio de cada uma das obras citadas. No prefácio ao livro do Frigotto, Saviani escreve:

Este livro situa, a meu ver, de modo correto a natureza da relação entre educação e processo produtivo uma vez que capta a existência do vínculo mas percebe também que não se trata de um vínculo direto e imediato mas indireto e mediato. A expressão “produtividade da escola improdutiva” quer sintetizar essa tese. Com efeito, se para a teoria do capital humano bem como para seus críticos a escola é simplesmente produtiva e para Cláudio Salm ela é simplesmente improdutiva, para Gaudêncio a escola (imediatamente) improdutiva é (mediatamente) produtiva (in FRIGOTTO, 1993).

Saviani apresenta o livro da Kuenzer da seguinte forma:

(...) a autora deste livro descobriu que as questões cruciais ligadas ao tema das relações entre educação e trabalho não poderiam ser respondidas satisfatoriamente sem que se examinasse qual o lugar que ocupa e como é encarada a educação no interior da moderna fábrica capitalista. Decidiu, pois, enfrentar diretamente esse desafio investigando a questão no âmbito da própria fábrica.

(...) Seu objetivo: esclarecer como o trabalhador é educado para o trabalho no interior da própria fábrica (in KUENZER, 1985).

Por fim, Saviani registra no prefácio ao livro de Machado que

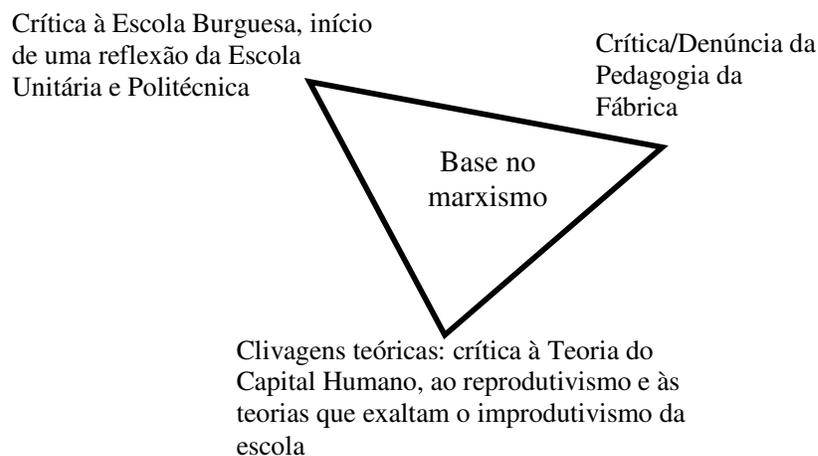
Esta é uma obra oportuna e necessária. Oportuna porque chega num momento em que faz todo o sentido a discussão do tema relativo à escola unitária. E necessária porque é de todo recomendável que a referida discussão se apóie num conhecimento histórica e teoricamente fundamentado do tema (in MACHADO, 1989).

Dermeval Saviani inicia suas atividades docentes no Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP, em 1980¹⁰. Nesse espaço começa a construção junto a outros estudiosos de uma perspectiva marxista sobre a questão da educação que levará posteriormente à Pós-graduação em Educação da PUC-SP da qual fora seu coordenador. Essa perspectiva se caracteriza pela tentativa de

(...) superar a visão tradicional da história da educação centrada nas idéias e instituições pedagógicas. Indicava-se, pois, que o enfoque considerado mais adequado para essa perspectiva de análise se situava no âmbito do materialismo dialético, quer dizer, a concepção dialética tal como delineada pelas investigações de Marx, e que tiveram continuidade na obra de seus seguidores, com destaque para Engels, Lênin, Lukács e Gramsci. Isso, obviamente, sem desconhecer a possibilidade de eventuais contribuições de outras formas de investigação histórico-educativa (SAVIANI, 2002, p. 15).

Essa perspectiva influenciou profundamente as obras dos três autores em pauta. Com efeito, o mais evidente e comum às três obras é ter o marxismo como referencial teórico. Cada uma das obras tem, entretanto, suas particularidades. O trabalho de Frigotto, por exemplo, é de cunho teórico, ao passo que o de Kuenzer tem uma base empírica bastante ampla. Por sua vez, a obra de Machado se constitui na tentativa de construção de uma proposta alternativa de escola, em relação à “escola burguesa” numa obra que guarda, assim como a de Frigotto, um viés mais teórico. Se for possível fazer um diagrama para pensar o GTTE dos anos 80, através desses três autores, esse diagrama seria assim:

Diagrama 1: *O GTTE nos anos 80 e sua base marxista*



¹⁰ Cf. Lombardi, Saviani, Sanfelice (orgs.), 2002.

Uma de nossas hipóteses é que esses trabalhos se constituem em referências fortes da produção do GTTE não apenas do ponto de vista teórico, mas também indicando aos pesquisadores a linha teórico-metodológica a seguir e os temas valorizados pelo GTTE, a saber: a análise teórica macro do capitalismo (Frigotto), a análise empírica do “chão da fábrica” (Kuenzer), a disputa hegemônica pela escola (Machado).

Em “A Produtividade da Escola Improdutiva”, Frigotto constrói uma crítica à Teoria do Capital Humano, procura fazer uma análise das condições históricas do capitalismo que demandam esta teoria e situa a escola entre o papel conservador que possui e o papel contra-hegemônico que pode assumir:

(...) Uma escola, portanto, que não lhes [aos trabalhadores] negue seu saber produzido coletivamente no interior do processo produtivo, nos movimentos de luta por seus interesses, nas diferentes manifestações culturais, mas que, pelo contrário, seja um *locus* onde este saber seja mais bem elaborado e se constitua num instrumento que lhes faculte uma compreensão, mais aguda, bem realidade e um aperfeiçoamento de sua capacidade de luta (FRIGOTTO, 1993, p. 200-201).

Kuenzer vai à fábrica para entender como esta constrói a sua pedagogia. Para Kuenzer, a *hegemonia vem da fábrica e toda relação hegemônica é uma relação pedagógica*. (KUENZER, 1985, p. 15) A sua análise baseia-se num “estudo de caso”, no qual procura mostrar que as ações implementadas pelos dirigentes da fábrica acabam não sendo de ordem apenas política, mas também moral e cultural. Trata-se de uma crítica à educação proposta pela fábrica burguesa aos trabalhadores, àquela educação que segue as orientações e a organização oferecidas no próprio “chão da fábrica”. Sustentada em Gramsci, Kuenzer chega a propor um “novo fazer pedagógico”, pautado na preocupação com a educação com o cidadão/trabalhador, para que este seja:

(...) capaz de ver a totalidade da sociedade como totalidade histórica concreta e que se torne capaz de, com sua práxis, transformá-la. E para isto não basta que o operário se qualifique tecnicamente; ele precisa se educar para ser “governante” e a sociedade deverá colocá-lo *ainda que abstratamente, nas condições gerais de poder fazê-lo* (KUENZER, 1985, p.198-199).

Com base em Gramsci, Kuenzer e Frigotto constroem uma crítica contundente à pedagogia e à escola burguesas e se posicionam quanto à possibilidade de construir uma educação de “novo tipo”, contra-hegemônica e transformadora, resumida por Frigotto nos seguintes termos:

A concepção de escola única, politécnica, que tem no trabalho humano o seu princípio educativo (teórico, político e técnico) e que postula uma prática pedagógica que, ao mesmo tempo, forme o homem técnica e cientificamente, para a transformação da *societas rerum*, e lhe possibilite uma consciência política para a transformação da *societas hominum* (...) (FRIGOTTO, 1993, p. 199).

Frigotto reage criticamente à Teoria do Capital Humano tanto quanto Kuenzer à pedagogia da fábrica. Dizemos que reagem porque o primeiro (e mais forte) movimento que fazem é o da “crítica”, não é a priori um movimento propositivo e/ou que pretenda legitimar/justificar algum conhecimento estabelecido. Por sua vez, o trabalho de Machado parece complementar os outros dois.

Machado tem em seu livro como contexto histórico o momento seguinte à Constituição de 1988 e as primeiras discussões para a construção da Lei de Diretrizes e Bases para este novo período da vida republicana brasileira. No texto, a autora se propõe a um desafio pertinente a este momento político, o de contrapor-se ao modelo liberal de unificação escolar a partir da proposta socialista de unificação escolar. Seu trabalho denuncia a intenção falaciosa de integração presente na proposta liberal para a escola:

A proposta liberal de escola unificada principia por advogar a supressão de todas as barreiras (...) que impedem o livre acesso das crianças e jovens à educação correspondente à sua capacidade, vontade e aptidão. Este objetivo, no entanto, seria inalcançável, segundo a teoria marxista, no âmbito da sociedade burguesa por entrar em conflito com o estado econômico vigente (...) (MACHADO, 1989, p. 93-94).

Uma outra característica do texto é a proposta de uma escola unitária e politécnica baseada no marxismo, mais exatamente nas contribuições Gramsci e secundariamente nas de Lênin. Segundo Machado,

A Educação para Gramsci tem, portanto, uma dimensão política muito ampla, pelo papel significativo que podem ter a organização escolar e a criação de uma nova cultura na reestruturação democrática da sociedade. Esta perspectiva de transformação começaria já no capitalismo e um dos meios importantes para isto seria luta pela escola única para todos. Esta luta pressupõe, porém, a necessidade do entendimento de como se relacionam estrutura e superestrutura, para que possam ser avaliadas, com objetividade, as forças atuantes no processo e o peso relativo de cada uma. (...) (MACHADO, 1989, p. 251).

Uma outra característica dos estudos desses autores é o diálogo que travam com referências de outras áreas. Kuenzer, por exemplo, tem graduação em Pedagogia

e em Administração Escolar. Frigotto, por sua vez, tem graduação em Filosofia e em Economia da Educação. Essas experiências formativas, certamente, influenciam suas análises no diálogo com outras áreas de conhecimento. Kuenzer, por exemplo, dialoga com teóricos ligados à Administração, como Henri Fayol e Frederick W. Taylor; traz os clássicos do marxismo como Marx, Lênin, Gramsci, Lukács, mas também os contemporâneos Kosik e Mészáros (cf. KUENZER, 2002). De forma semelhante, Frigotto dialoga com os economistas clássicos Schultz, Keynes, Marshal, Finkel, e com autores brasileiros mais contemporâneos, como Salm, Singer e Pastore, embora também se apóie nas referências do marxismo clássico, mais especificamente, nas obras de Marx de Engels, de Lênin, de Luxemburgo e até Mao Tse Tung, entre outros. Não obstante, Frigotto utiliza também autores da área da Educação, como Cunha, Cury, Freitag, Gintis, Grzybowski e Saviani (cf. FRIGOTTO, 1993).

Lucília Machado, por sua vez, é graduada em Ciências Sociais, e tem mestrado e doutorado em Educação. A bibliografia que Machado trabalha na obra em foco é também voltada para as referências marxistas, que fazem a crítica à escola burguesa em favor da escola socialista. Com tal fulcro, Machado faz uma seleção incisiva da bibliografia marxista sobre a questão da escola (MACHADO, 1989). O resgate dos estudos de Frigotto, Machado e Kuenzer buscou identificar elementos que nos permitam reconstruir a identidade teórico-metodológica do GTTE. A força daquelas pesquisas se mostra até hoje, a crítica à pedagogia burguesa continua muito presente no GTTE, bem como a referência aos três autores que, como vimos, se debruçaram sobre este tema no Brasil dos anos 80.

O que queremos apontar é que essas referências teóricas, esses objetos e temas contribuíram para delinear o *ethos*¹¹ que o GTTE adquiriu. Agora, além das obras apresentadas, qual é o legado deixado por esses autores que influencia as pesquisas da área de TE? Em que direção as pesquisas dos novos pesquisadores poderiam se colocar?

Kuenzer, por exemplo, após denunciar a pedagogia da fábrica, conclui seu livro sugerindo novas pesquisas:

Encontrar formas viáveis para enfrentar concretamente a questão da educação do trabalhador que é cidadão, aproveitando as

¹¹ Para W. G. Sumner *ethos*, no “Dicionário de Ciências Sociais” designa: “... a totalidade dos traços característicos pelos quais um grupo se individualiza e se diferencia dos outros...” (FGV, 1987, p. 433)

contradições que o processo pedagógico capitalista apresenta e tentando romper com o seu círculo de dominação, é uma tarefa política da maior relevância, a ser assumida coletivamente pelos trabalhadores e pelos intelectuais comprometidos com seus interesses (KUENZER, 2002, p. 199).

Apesar dessas sugestões de pesquisa, podemos antecipar que no GTTE o que se firmou por referência à obra de Kuenzer é a denúncia da pedagogia da fábrica. Dito de uma outra forma, as pesquisas pós-obra de Kuenzer continuaram a fazer mais a crítica à pedagogia burguesa, investindo menos no estudo *das contradições*, ou das experiências alternativas do trabalho e da escola para e pelos trabalhadores, etc.

A professora Iracy Picanço, em seu depoimento, disse que num determinado momento do GTTE, quando faziam um estudo sobre a tese da Kuenzer, advertira a esta sobre este aspecto de seu trabalho, de analisar o ambiente de trabalho fabril pela ótica do capital:

(...) Nós tomamos algumas teses, já no nível de Doutorado, que estavam sendo realizadas, a de Acácia foi uma delas, que culmina na Pedagogia da Fábrica. Eu me lembro que os debatedores foram Luis Antonio Cunha e eu. E eu sobretudo levantava que não dava para se examinar aquela idéia do trabalho e educação apenas pela lógica do capital, mesmo se opondo criticamente... Marx não pode, na sua história de vida, enfrentar o trabalho que era sua intenção, por isso ele examinou em profundidade o capital... Acácia na sua tese [pretende] também ajudar os trabalhadores e ver como o capital se colocava, na idéia dela, na própria pedagogia, no âmbito da fábrica (...).

Essa crítica de Picanço, pode-se inferir provisoriamente, valeria ainda mais para os vários trabalhos que fizeram seus estudos de caso na fábrica, de forma muito semelhante à Kuenzer.

Por sua vez, Gaudêncio Frigotto no seu livro “A Produtividade da Escola Improdutiva” sugere em seu final que as pesquisas deveriam considerar as contradições no sentido de levar em conta:

O avanço nas conquistas da classe trabalhadora, tanto nas relações de trabalho quanto no acesso à escola, não resulta, porém, mecanicamente da simples existência das contradições. Nem se trata de um avanço, apenas resultante do aproveitamento das *brechas* deixadas pela burguesia. Resulta, sobretudo, da apreensão adequada da natureza das contradições, de sua exploração política e, em suma, da organização da classe trabalhadora na luta por seus interesses (FRIGOTTO, 1993, p. 225).

Frigotto propõe novas pesquisas numa perspectiva complementar ao seu próprio trabalho, baseado na crítica à teoria do capital humano e à escola enquanto fator econômico, nos seguintes termos:

O avanço desta perspectiva está condicionado ao movimento de correlações de forças externas e internas à escola. Num e noutro caso demanda a ampliação de formação de quadros de intelectuais progressistas politicamente compromissados com a luta e interesse da classe trabalhadora, teórica e tecnicamente instrumentalizados não apenas para entender a realidade na sua complexidade e diversidade, mas principalmente para transformá-la (FRIGOTTO, 1993, p. 227).

Para os envolvidos naquele debate, pareceria que a crítica à Escola Burguesa já tinha sido realizada, que havia se tornado claro que a escola é um espaço de disputa por hegemonia, e que não era uma questão de abandoná-la por se tratar de uma instituição burguesa. A pergunta que se coloca à nossa pesquisa sobre o GTTE pode ser formulada da seguinte forma: Até que ponto ou de que forma o GTTE internalizou essa proposta e como isso acabou por orientar as pesquisas pós-obra clássica de Frigotto? E como isto aconteceu num contexto como os dos anos 90, marcado pela crise do referencial marxista, o desmantelamento do Estado de Bem-Estar Social, a proposta neoliberal, o questionamento do “trabalho” como categoria central chave na análise social, etc?

O trabalho de Lucília Machado Politécnica, “Escola Unitária e Trabalho”, pode-se dizer, complementa os trabalhos de Frigotto e Kuenzer, na medida em que sua obra fecha com uma proposta alternativa às críticas formuladas pelos outros dois autores. Machado propõe a “Escola Socialista” ou a “Escola do Trabalhador”, consolidando o projeto da escola politécnica e unitária.

Na segunda metade da década de 80, Machado, Frigotto e Kuenzer fazem assim estudos sobre bases teóricas bem delineadas, abrindo espaço para novos trabalhos, talvez mais propositivos, e também mais militantes. O problema é que a década de 80 acabou rapidamente – e até mesmo o século XX, como sugeriu Hobsbawm (1996) – e a nova década trouxe demandas inusitadas para o GTTE e seu referencial gramsciano. Algo que veremos mais à frente.

2.3- Da Educação e Trabalho para Trabalho e Educação: o GTTE definindo a sua identidade

Agora, a análise se aprofunda um pouco mais no momento histórico em que o GT opta pela denominação “Trabalho e Educação” em vez de “Educação e Trabalho”. O mais interessante nesta questão da inversão dos termos foi perceber que nos documentos não se registrava nenhum dissenso quanto à nova denominação – isso também foi observado nas entrevistas. Por aquela ocasião:

A conclusão a que se chegou – e que foi da maior relevância – foi a de que, até o momento, 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 a economia política, concluiu-se que o que distingue esta área temática de outros [sic] no campo geral de educação é o fato de que nesta, a dimensão trabalho constitui-se como categoria central da qual se parte para a compreensão do fenômeno educativo e das articulações recíprocas entre as duas dimensões – educação e trabalho (KUENZER, 1991, p. 92).

E mais,

Dentro de uma visão dialética da história, no quadro dos estudos e publicações sobre Marx e Gramsci, formou-se a idéia de que não se pode compreender a escola dissociada da sociedade a que ela pertence. (...) Essas reflexões determinaram a mudança do nome do GT para Trabalho e Educação (TREIN E CIAVATTA, 2003, p. 144).

Nas entrevistas realizadas com membros deste GT buscou-se averiguar se houve ou não vozes dissonantes em relação à mudança do nome. Na entrevista que nos concedeu, a professora Iracy Picanço, uma das participantes do GTTE desde seu início e uma de suas ex-coordenadoras, lembrou que o GTTE também abrigava não-marxistas e, a título de ilustração, mencionou a participação no GT de Miguel Arroyo e de Luiz Antonio Cunha.

Picanço definiu Arroyo como um “grande humanista”, demonstrou grande reconhecimento por sua contribuição para o desenvolvimento do GTTE. Ao se referir a Cunha, também com admiração, lembrou-se da sua transferência para o GT de Ensino Superior e de um episódio, *de uma reunião em que ele (Cunha) dizia: “eu sou weberiano.” Eu me recordo dele dizendo isso, classicamente dizendo isso...*

Ao ser perguntada se o GTTE, sobretudo em seu início, teria silenciado vozes discordantes de participantes não-marxistas, Picanço disse o seguinte firmemente: *Ao contrário!*

A entrevistada mostrou perceber o GTTE como um grupo aberto que, embora nitidamente marxista, possuía a característica de receber grupos e pessoas que não o fossem. O depoimento dado por Picanço revela um traço interessante do GTTE, ao sugerir que o grupo não se propôs, em nenhum momento e de forma consciente, a se fechar, mesmo que seja um grupo marxista de nascença.

Acácia Kuenzer explicita em sua entrevista uma visão um pouco diferente sobre o mesmo episódio, da seguinte forma:

Éramos todos materialistas históricos, naquela reunião... Uns mais outros menos. [...] O GT se constitui organicamente a partir dos materialistas históricos. [...] E na vertente gramsciana. [...] Aí a minha crítica, as minhas indagações no artigo de 97, porque o GT se constituiu a partir de uma identidade epistemológica e nisso ele se diferenciou dos demais GTs, ao longo do tempo foi abrindo, abrindo e está cada vez mais aberto... E já em 92, a Iracy e eu começamos a reclamar que o GT estava perdendo aquela característica de ser um espaço de troca efetiva entre os pesquisadores, que era a perspectiva de sua criação. Nós tínhamos uma identidade epistemológica [...] Era um espaço acadêmico de altíssimo nível...

O que podemos inferir sobre este momento da história do GTTE é que a pouca tensão ou pouca divergência existente em torno da mudança de nome e da construção das diretrizes para a área de TE ocorreu, em parte, em decorrência do movimento democrático de participação com que o grupo começou a organização do GT, como resposta ao momento histórico pós-ditadura que vivia o Brasil. Há também elementos de estima mútua (cf. BOURDIEU, 2004) entre os fundadores do GT. Com efeito, como explicita Kuenzer durante a entrevista, os membros do GTTE eram realmente muito próximos, seja em função da perspectiva teórica adotada, seja porque iniciaram juntos sua vida acadêmica, seja porque a maioria deles era oriunda das mesmas escolas formadoras. Para Kuenzer não havia mesmo vozes substancialmente diferentes entre os fundadores, porque mesmo Miguel Arroyo naquela época ainda era “marxista histórico” e Luiz Antonio Cunha teve uma participação muito pequena no GT. Gaudêncio Frigotto, em particular, traz uma reflexão muito pertinente para entender aquele momento:

Sobre este tema [consenso sobre a inversão dos termos “educação” e “trabalho”],

isso sempre foi polêmico, está na riqueza dele. No início eu diria que essa polêmica ficou submersa por um movimento de conjuntura, (...) o mesmo movimento que se dá no âmbito da sociedade, dos partidos políticos, dos sindicatos, [que une a todos contra] um grande adversário, que é um poder, poder de um Estado autoritário, de uma imposição de um pragmatismo e de um tecnicismo mordaz...

Quer dizer, para Frigotto, foi a conjuntura dos anos 80 que contribuiu para a união dos membros do GT, com o fim da ditadura e o período de redemocratização colaborando para aquele “consenso” que nutria os participantes no início do funcionamento do GTTE. Isso significa que, noutras conjunturas, as divergências que estão latentes podem vir à tona, da mesma forma que o “consenso” pode se estabelecer noutras frentes. Que marca a conjuntura atual imprime no GTTE?

2.3.1 A identidade marxista do GTTE

Um ponto que vem se desenhando desde o início deste capítulo é sobre a identidade marxista do GTTE, presente nos seus fundadores, nas opções que fizeram no início do grupo, na metodologia descrita nas pesquisas, nos principais estudos e referências, na própria denominação do grupo, etc. A análise agora se propõe compreender e problematizar um pouco mais esta característica, que vai se confirmando como a que mais identifica esse grupo. Vale começar com o seguinte quadro, que traz as principais referências utilizadas pelos trabalhos que são apresentados no GTTE.

Quadro 1 – Autores-referência do GTTE da Anped

Autores que obtiveram destaque nos últimos anos do GT T&E	Incidência ¹² (percentual com que aparecem os trabalhos)							Média (aprox.)
	Ano 1998/21 ^a RA	Ano 1999/22 ^a RA	Ano 2000/23 ^a RA	Ano 2001/24 ^a RA	Ano 2002/25 ^a RA	Ano 2003/26 ^a RA	Ano 2004/27 ^a RA	
1. MARX, KARL	50%	36,8%	13,3%	50%	44,4%	35,2%	15%	≅35%
2. FRIGOTO, Gaudêncio	30%	36,8%	13,3%	10%	50%	23,5%	20%	≅26%
3. MACHADO, Lucília R. de Souza	40%	26,3%	20%	15%	22,2%	17,6%	10%	≅22%
4. BRASIL (GOV)	-	21%	13,3%	20%	22,2%	35,2%	30%	≅20%
5. HIRATA, Helena	20%	42%	26,6%	-	22,2%	11,7%	15%	≅20%
6. ANTUNES, Ricardo	20%	31,5%	-	20%	22,2%	29,4%	10%	≅19%
7. KUENZER, Acácia Zeneida	-	21%	20%	10%	38,8%	-	35%	≅18%
8. LEITE, Márcia de Paula	30%	-	33,3%	10%	22,2%	-	-	≅14%
9. FERRETTI, Celso J.	30%	10,5%	-	10%	22,2%	-	10%	≅12%
10. GRAMSCI, Antonio	30%	15,7%	-	15%	11%	-	10%	≅12%
11. FIDALGO, Fernando	20%	10,5%	-	-	16,6%	-	30%	≅11%
12. GENTILI, Pablo	-	31,5%	-	20%	16,6%	-	-	≅10%
13. HARVEY, David	-	21%	13,3%	-	11%	-	15%	≅9%

Elaborado a partir das bibliografias dos trabalhos do GT T&E, disponibilizados nos CDs das Reuniões Anuais da Anped

A análise deste quadro mostra que a matriz teórica marxista do GT se evidencia pelos “autores-referência” que são mais recorrentes. Chamamos de “autores-referência” aqueles mais citados nos trabalhos do GTTE. O segundo lugar ocupado por Frigotto entre os autores mais citados,¹³ mostra também o quanto os trabalhos que circulam no GT recorrem a autores participantes do próprio GT, o que sugere um certo grau de endogenia como uma outra característica relacionada

¹² Quando a incidência é menor que 10% coloca-se um traço (-).

¹³ Autor identificado com o marxismo, vide esta passagem: *o movimento de legitimação do materialismo histórico como referencial analítico fundamental do campo se fez, particularmente, pelas lideranças incisivas e permanentes de Miguel Arroyo e Gaudêncio Frigotto* (TREIN E CIAVATTA, 2003, p. 141-142).

à identidade do GTTE. Entre estes autores, podemos citar Frigotto, Machado e Ferreti, ex-coordenadores do GT, e Kuenzer, Fidalgo, Hirata, referências constantes da área, bem como participantes ativos das atividades do GTTE, que enviam trabalhos e intermedeiam temáticas.

Shiroma e Campos (op. cit.), em análise publicada em 1997 sobre a área de Trabalho e Educação, ratificaram a importância desses mesmos autores-referência, Frigotto, Machado e Ferreti. Assim como também destacaram Helena Hirata. Os mesmos nomes apareceram também no trabalho de Trein e Ciavatta.

Um outro trabalho de avaliação de documentos e textos produzidos pela área de Trabalho e Educação foi elaborado por Castilho e Pereira (op. cit.), e publicado na revista *Trabalho e Educação* do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação – NETE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Em texto intitulado *Trabalho e educação: contribuições dos artigos publicados na revista do NETE* em 2003, as autoras tipificaram (ver quadro 2) e assim agruparam vários artigos dessa revista, compreendendo o período de 1996 até 2002, que perfaz 12 números editados. Uma das conclusões delas, corrobora o que o quadro 1 mostra e os outros balanços:

Ao longo do exame dos artigos verificou-se que alguns autores, bem como algumas fontes bibliográficas, têm se tornado referências importantes, seja pelas análises e discussões que provocam, seja pelos esforços de focalizar seus estudos em determinadas temáticas. Observamos na pesquisa da bibliografia, que algumas fontes se tornam quase que obrigatórias para tratar de determinados eixos temáticos (CASTILHO; PEREIRA, 2003, p. 110).

Não obstante, ainda que pareça uma contradição (ou complacência nossa), é importante ressaltar que a bibliografia utilizada pelo GT é vasta e percorre vários autores, ao mesmo tempo em que algumas referências se mantêm, como se servissem para identificar o trabalho, possibilitando-o de ingressar e ser aceito no “campo”.

O trabalho de Trein e Ciavatta apresenta o GTTE como um lugar que *preserva o espaço plural de discussão* (2003, p.140), ainda que, desde o seu início, tenha feito uma clara escolha pela perspectiva teórico-política marxista. Trein e Ciavatta defendem que o GTTE, embora com um posicionamento político e teórico bem delineado, não se fechou, tendo nele prevalecido:

(...), contudo, o diálogo e o confronto com os autores que questionam o marxismo ou que trazem 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 e o ideário pós-moderno (TREIN E CIAVATTA, 2003, p.141).

Dermeval Saviani, no prefácio do livro *Escola de Gramsci* de Nosella (op. cit.) traz uma visão interessante sobre as teorias que tratam do marxismo. Para Saviani, Gramsci tratou o marxismo em termos ortodoxos, ou seja, como uma filosofia integral, enquanto a “Escola de Frankfurt” teve, em relação ao marxismo, uma postura heterodoxa, isto é, considerou-o uma referência básica, mas não suficiente. Segundo nossa interpretação, esta visão de Saviani nos possibilita inferir que o GTTE toma o marxismo em termos ortodoxos.

Essa opção fica clara nas referências básicas que os trabalhos utilizam (ver quadro 1), na opção da denominação do GT que subordina o termo “educação” ao termo “trabalho” e na perspectiva assumida de ter o “trabalho como princípio educativo”¹⁴.

Não obstante, esse marxismo ortodoxo – proposto por Gramsci – não necessariamente é hermético, como argumenta Saviani:

(...) não se trata de uma ortodoxia à moda religiosa que estiola a doutrina enrijecendo-a e tornando-a impermeável às transformações históricas. Trata-se de uma ortodoxia do método. Assim como Marx exercitou à exaustão o método da análise concreta de situações concretas debruçando-se sobre o processo de nascimento, desenvolvimento, transformações e possível superação do capitalismo, mantendo-se atento a todos os acontecimentos importantes de sua época (...) (SAVIANI apud NOSELLA, 2004, p. 35).

No GTTE, certamente não há apenas estudos teóricos ortodoxos, há também os trabalhos que dialogam com outros autores, com Habermas, Bourdieu, Adorno, Althusser, etc. Porém, o mais recorrente é a revisita aos textos marxianos e marxistas. Dos trabalhos lidos, 35% deles (ver quadro 1) utilizaram pelo menos

¹⁴ Contudo, estes assuntos não são pontos pacíficos dentro da teoria marxista. Vale a pena trazer a visão a seguir de Sérgio Lessa a respeito: *Na discussão que temos marginalmente tomado contato acerca da relação entre trabalho e educação, não raras vezes encontramos uma concepção do trabalho como “princípio educativo”. (...) estas formulações do trabalho como “princípio educativo” tendem a conceber que todo processo de individuação se identifica aos processos de trabalho. O que, liminarmente, é insustentável, pois a vida social de qualquer indivíduo, em qualquer sociedade (...) não é jamais limitada ao trabalho. (...) Lukács recusa in limine a redução da sociabilidade ao trabalho, recusa até mesmo a concepção de que o trabalho seria a essência humana. A substância social, portanto, não é redutível ao trabalho: se fosse, talvez pudesse a pedagogia ter no trabalho seu “princípio educativo”.* (LESSA, 2001, p. 12 et seq.)

uma das obras de Karl Marx, o mais citado entre todos os autores. Este aspecto do GT é apresentado por Trein e Ciavatta da seguinte forma:

Essa base teórica pautada no materialismo histórico segundo Marx traz consigo outro traço distintivo do GT: a visão política centrada no compromisso com a transformação das formas de exploração e amesquinamento do ser humano, geradas pela produção e pela sociabilidade do capital (2003, p. 141).

Na verdade, aos poucos é possível delinear dentro do grupo duas correntes majoritárias, que possuem divergências quanto à forma de perceberem o grupo e o seu desenvolvimento. Uma característica comum às duas correntes é reconhecer na identidade do GTTE a perspectiva teórica do marxismo. Entretanto, a primeira corrente, representada pela Kuenzer, percebe que o GTTE em nome do materialismo desprestigia questões da área de educação em favor de questões mais estruturais, relativas ao Estado e à economia. A segunda corrente ratifica o marxismo, mas tem uma crítica ao movimento auto-referencial do grupo, movimento endógeno, voltado demasiadamente às mesmas referências. As passagens oferecidas até aqui por Picanço (e mais adiante por Trein e Tiriba) parecem que são as mais representativas desta corrente. Uma outra sutil diferença entre Picanço e Kuenzer, embora as duas pleiteassem mais pesquisas empíricas e mais análises sobre a escola, está em relação aos encaminhamentos que deve assumir o GTTE. Kuenzer defende sobretudo uma volta às raízes que fundaram o grupo, preocupa-se com a superficialidade das discussões e deseja mais espaço para os pesquisadores *seniors*, considerando que um dos problemas do GTTE é não dispor de espaço para o crescimento da reflexão à luz da teoria marxista. Picanço, por sua vez, propõe, sobretudo, um enfrentamento maior das teorias ditas adversárias. Quer dizer, caminhos que podem convergir porque não são necessariamente excludentes¹⁵, mas que podem, dependendo da orientação, representar mais ortodoxia de um lado e heterodoxia do outro. Os itens a seguir também contribuem nessa discussão.

¹⁵ Gaudêncio Frigotto, interpelado a refletir essa questão das “duas” correntes infere o seguinte: a Eunice diz: bom, a base é do marxismo, eu entendo esta base, [então] eu não tenho porque temer o pensamento divergente; e Acácia diz: bom, no embate que nós estamos travando com o neoliberalismo, com os pós modernos, etc. o tempo que nós temos para solidificar a nossa base marxista é frágil. É assim que [a] interpreto e as duas questões estão postas com pertinência. Elas não se excluem, elas precisam ser ajustadas e ver historicamente se esse ponto da Acácia não merece mesmo mais atenção nossa.

2.3.2 Trabalho e Educação: identidade ou retração?

Se a percepção de que o GTTE não está se debruçando adequadamente sobre a Educação Básica aproximou Kuenzer, Arroyo e Picanço, por um outro lado, eles se distanciam, em relação às explicações desse fato. Com efeito, para Picanço, por exemplo, a saída de Arroyo do GTTE se deveu á percepção deste pesquisador de que o GT estava se tornando demasiadamente teórico e cada vez mais afastado da problemática escola. Já para Kuenzer, Arroyo se afasta do GTTE porque a perspectiva teórica deste educador muda no sentido de não mais se basear no marxismo. O afastamento do Arroyo do GTTE tem relevância para a nossa discussão sobre a identidade do GTTE e o grau de fechamento que o grupo precisou manter para construí-la. Nesse sentido, a professora Iracy Picanço nos oferece uma reflexão interessante:

O grupo se protegeu um pouco enquanto orientação, eu acho que faltou ao grupo muitas vezes assumir o desafio do debate teórico com outras correntes do pensamento, e nós não enfrentamos, no geral você está enfrentando sempre, mas no trabalho... do próprio GT [deveria] puxar esse debate... Com os grandes estruturalistas, com os funcionalistas...

Nessa passagem, Picanço nos permite inferir que o grupo construiu a sua identidade de forma auto-centrada ou auto-referencial, ao mesmo tempo, que contribuiu para lhe dar autonomia, também pode ter colaborado para torná-lo mais fechado. Com ela, pode-se dizer, que os debates às perspectivas estranhas ao marxismo não foram abandonados, mas que não foram trazidos e enfrentados frontalmente no interior do GTTE, ou que ficaram demasiadamente subordinados à perspectiva marxista.

Eunice Trein ao ser perguntada durante a entrevista sobre a contribuição de outras perspectivas fora do marxismo para o GTTE nos responde:

Essas leituras tiveram um papel importante na medida em que elas recolocaram questões aparentemente já consagradas no marxismo e serviram de desafio para novos pensamentos, novos questionamentos. Então, houve efetivamente uma recepção desses autores, embora não uma incorporação deles. [Mas] sim um diálogo com eles. Assim como também em Bourdieu tem havido um diálogo, enfim com outros autores que colocam em questão outras temáticas, temática do poder em Foucault... Existem outras abordagens que foram aos poucos, servindo de diálogo para a área...

Trein, nessa passagem, assume a necessidade de diálogo com variados autores e acredita que o GTTE muitas vezes é obrigado a fazer isso, devido aos questionamentos e demandas que lhe são postos.

Em um outro momento da entrevista, Acácia Kuenzer mostra de forma muito transparente sua impaciência com autores que chama de “pós-modernos”, embora afirme a necessidade da pluralidade como pré-condição da ciência e da academia. Nesse sentido, Kuenzer cita Bourdieu como um pensador que traz reflexões importantes para área.

Na análise sobre a questão da identidade do GTTE, o depoimento de Picanço traz a tensão entre a busca da identidade e a retração.

Nessa perspectiva, para Bourdieu:

(...) quanto mais autônomo for um campo, maior será o seu poder de refração e mais as imposições externas serão transfiguradas, a ponto, freqüentemente, de se tornarem perfeitamente irreconhecíveis. O grau de autonomia de um campo tem por indicador principal seu poder de refração, de retradução. Inversamente, a heteronomia de um campo manifesta-se, essencialmente, pelo fato de que os problemas exteriores, em especial os problemas políticos, aí se exprimem diretamente. (BOURDIEU, 2004, p. 22)

Talvez o desafio do GTTE (e provavelmente de qualquer um outro GT) é exatamente a manutenção de uma dialética entre identidade e pluralidade, entre autonomia e heteronomia. E se o problema não está na opção teórica em si, pode estar na construção e desenvolvimento da teoria e da relação desta com a empiria. No caso do GTTE, o problema pode não estar na identidade epistemológica do grupo – como sugeriu Kuenzer –, mas pode estar no tipo de diálogo que trava com outras teorias.

As entrevistas nos permitem tipificar duas correntes mais expressivas dentro do GTTE. Ambas ratificam a identidade marxista deste GT e percebem a necessidade de mudanças.

2.4- O GTTE e a escolha de seus temas

Castilho e Pereira (op. cit.) tipificam 104 artigos no período de 1996 a 2002, em doze números da Revista do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação. Com base no estudo delas, foi possível montar o seguinte quadro:

Quadro 2 *Temáticas da Revista do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação*

Temáticas	Nº artigos
1. Educação/Formação Profissional	26
2. Qualificação Profissional	15
3. Contribuições Teórico-metodológicas aos Fundamentos da Relação Trabalho e Educação	15
4. Reformas, Gestão e Financiamento do Ensino	9
5. Formação Humana	8
6. Trabalho Docente	7
7. Trabalho, Subjetividade e Produção de Conhecimento	7
8. Trabalho Infantil	4
9. Novas Tecnologias	4
10. Trabalho Rural	3
11. Questões Relacionadas a Gênero	3
12. Gestão e Organização do Trabalho	2

Fonte: Revista NETE jul/dez 2003

Embora os estudos de Castilho e Pereira não estejam baseados na produção do GTTE, muitos dos pesquisadores que publicaram nesta revista também apresentaram trabalhos no GT. Interessante é perceber como a temática “Educação/profissional” demandou espaço na revista, sugerindo que esta é uma das temáticas principais associada à pesquisa na área de TE. Chama a atenção o expressivo número de trabalhos agrupados no que as autoras definiram como *Contribuições Teórico-metodológicas aos Fundamentos da Relação Trabalho e Educação*, o que mostra uma vocação dessa área à reflexão teórica. Uma vocação tão forte que mesmo para os artigos que não se encontram agrupados nesta temática pode se perceber que aparecem com temas bem teóricos, como: trabalho e cidadania; historicidade da formação profissional; reflexões sobre a relação trabalho-educação; inúmeros outros sobre a influência da globalização, etc. E essa característica continua a ser percebida nos trabalhos em que foram agrupados no item *Trabalho, Subjetividade e Produção de Conhecimento*.

A temática *Qualificação Profissional*, que também está no topo da lista dos temas mais tratados pelos artigos publicados na revista, concentra pesquisas sobre a qualificação exigida pelas empresas, sobretudo pela indústria com

desenvolvimento tecnológico. Na verdade, não fica muito claro porque este item não vem junto do item *Educação Profissional*.

De qualquer forma, o trabalho dessas autoras nos permite inferir provisoriamente que a área de TE tem duas características bem fortes: 1) muitos estudos na área de Educação Profissional e 2) com uma abordagem na maior parte das vezes teórica.

2.4.1 O GTTE e os desafios da década de 90

A década de 90 surge desafiadora, sobretudo para “a esquerda”. A professora Eunice Trein em entrevista concedida à Revista Trabalho e Educação (op. cit.), exemplar nº0, percebe que a sociedade demanda novos temas de pesquisa, que despertam também o interesse no GTTE, entre eles:

requalificação profissional, formação para a negociação, mulher e mercado de trabalho, representações sociais sobre o trabalho na visão de jovens egressos de cursos de formação, bem como temáticas específicas dos profissionais da educação (T&E, 1996, p. 35).

Pode-se perceber que os temas vão ganhando contornos bem diferentes dentro do marxismo. Na década anterior, temas que viessem com termos como “negociação”, “mulher”, etnia, etc. tinham grande possibilidade de serem vistos imediatamente como reformistas, da mesma forma que pesquisar a educação profissional sobre um trabalhador que não fosse o fabril não parecia ser um estudo dos mais avançados.

A década de 90 trouxe outros temas importantes para o mundo do trabalho, tais como: desemprego estrutural, setor de serviços, terceiro setor, ONGs, economia solidária, trabalho precarizado, subemprego, trabalho e etnia, etc. (cf. POCHMANN, 2002; ANTUNES, 2003; HIRATA, 2003; FIORI, 2001). Também houve o recrudescimento de outros temas, como: a questão agrária, a desigualdade social, periferia e centro, etc. e a retomada, sobre novas bases, de temáticas como a politecnia, a formação integral para o trabalhador, a participação no governo, etc.

Ao traçar um paralelo entre as décadas de 80 e 90, pode-se perceber que os temas não são apenas novos, mas que alguns deles sugerem mudanças de rumo. Mesmo que esta mudança não altere a perspectiva teórica adotada, no mínimo, os debates

da década de 90 questionam alguns elementos da reflexão travada na década anterior. Se a pauta estabelecida pelos educadores na década de 80 ficou longe de ser cumprida, a da década de 90 não somente ampliou os temas como também colocou algumas temáticas novas, às vezes de forma inusitada, como o discurso dos empresários que se assemelhou ao dos educadores críticos em temas como a formação integral dos trabalhadores, a possibilidade de um modelo de qualificação menos fragmentado, o aumento da escolaridade dos trabalhadores, etc. Neste sentido, até mesmo a proposta da politécnica está (aparentemente) no discurso sobre educação feita pelos empresários.

Como já foi mencionado anteriormente, a principal característica do GTTE foi seu alinhamento ao marxismo e a possibilidade do socialismo, algo que Kuenzer ratifica em trabalho posterior da seguinte forma no final da década de 90:

Em resumo, a área se constituiu a partir de opções epistemológicas bem definidas, que tomam a produção do conhecimento como práxis transformadora, tendo no horizonte a superação do capitalismo através da construção, não idealizada, mas historicamente possível, do socialismo. Com base nestas opções, buscou-se a construção de um corpo teórico que passou a contribuir significativamente para a constituição de uma teoria pedagógica que aponte para o socialismo a partir das condições concretas do caso brasileiro (KUENZER, 1998, p. 56).

Como fica a proposta de elaboração de *uma teoria pedagógica que aponte para o socialismo a partir das condições concretas do caso brasileiro, no contexto atual?* O que dela se mantém e o que deve ser modificado? As análises sobre a década de 90 produzem um balanço sobre os exageros e modismos dos anos anteriores¹⁶. Mesmo para a diversidade de intelectuais marxistas, que se mantêm ligados por acreditarem na história, na dialética e na superação do capitalismo, recrudescer a divergência sobre o horizonte do socialismo. Enquanto num extremo alguns perderam o socialismo do horizonte colocando-o como utopia distante, outros, ainda que baqueados, tentam se recompor dos ataques neoliberais da década de 90, revisitam princípios do marxismo histórico e recolocam o socialismo como meta. Hobsbawm explicita assim a perplexidade que a queda do socialismo real causou entre os marxistas:

O colapso da URSS (...) chamou atenção basicamente para o fracasso do comunismo soviético, ou seja, da tentativa de basear

¹⁶ Uma fase estrutural só pode ser concretamente estudada e analisada após ter superado todo o seu processo de desenvolvimento, não durante o próprio processo, a não ser por hipóteses (e se declarando, explicitamente, que se trata de hipóteses) (GRAMSCI, 1981, p.118).

toda uma economia na propriedade universal, pelo Estado, dos meios de produção e no planejamento central (...). Todas as outras formas históricas do ideal socialista haviam suposto uma economia baseada na propriedade social de todos os meios de produção... (HOBSBAWM, 1996, p. 542)

Enfim, é importante considerar que há muitos condicionantes externos sobre o GTTE. A conjuntura da década de 80 influenciou o GTTE. Por sua vez, a década de 90 trouxe outros desafios para o GT que somente agora podem começar a ser avaliados.

Esse desafio de estudar o GTTE não esquece que a parte reflete uma totalidade maior, que o GTTE tem relação com os programas de pós-graduação; que enfrenta uma crise em sua perspectiva teórica hegemônica (as questões arroladas a seguir fazem parte também do contexto externo); enfrenta a relação com o Estado; tem as demandas que traz a sociedade, vindas das escolas técnicas, da educação básica, dos movimentos sociais, das organizações dos trabalhadores, do mundo do trabalho em geral.

2.4.2 A Educação minguou-se diante do Trabalho

Tanto na entrevista dada por Picanço, mas sobretudo na de Kuenzer, elas argumentaram em favor da relação Trabalho e Educação, nesta ordem, mas lamentaram os descaminhos (evitáveis) que o GTTE tomou. Na opinião delas a reflexão sobre a Educação, sobre a escola especificamente, há muito tempo tem ficado aquém do esperado. Kuenzer expressa essas questões da seguinte forma:

Primeiro... Tanto eu quanto a Iracy... estávamos muito preocupadas que a inversão de trabalho para educação tinha feito com que o pessoal se seduzisse pelo mundo do trabalho e perdesse o objeto educação como referência... Então, todo mundo pesquisava globalização reestruturação produtiva... Então isso virou discussão de economia, de ciência política, de sociologia do trabalho, de administração, mas a perspectiva da educação dos trabalhadores, isso parecia que era coisa de pedagogo, era coisa menor e não objeto do GT. [...] As pessoas foram ao mundo do trabalho e não voltaram.

Aqui você tem elementos preciosos para discutir como a identidade do GTTE se construiu não apenas com base na perspectiva marxista, mas também escolhendo temas e objetos mais valorizados do que a educação para suas pesquisas.

Esse desvio de rota ficou tão claro para Kuenzer que ela chega a assumir que a inversão de nome, a qual sempre foi favorável, não foi feita no programa de pós-graduação em que trabalha, em função dessa experiência do GTTE:

Eu e o grupo [da UFPR], que criamos na Federal do Paraná... tem essa característica, e exatamente por conta disso eu não mudei o nome, porque eu estava já irritada com essa ida sem volta... Para marcar posição, para dizer que nosso programa de mestrado, na época não tinha doutorado ainda, ele tinha na educação seu objeto, ficou a área e linha de “Educação e Trabalho”... (...) E foi uma forma de reagir a uma direção que as pesquisas tomaram.

Na verdade, esse apelo de Kuenzer e de Picanço se juntou ao que Miguel Arroyo fez (cf. ARROYO, 1998) desde o início, no sentido de que o GTTE não deveria se afastar da Educação Básica. Este é um dos principais pontos a ser retomado à frente, sobretudo nos capítulos 3 e 4.

1.4.3 Os temas menores

Há um outro aspecto relacionado à questão da identidade do grupo que vale a pena introduzir para orientar os próximos estudos. Trata-se de procurar entender, na construção da identidade do grupo, a relação entre suas temáticas e sua perspectiva teórica. Há temáticas proscritas no grupo? Há temas menores?

Todos os entrevistados tiveram uma posição cautelosa quando perguntados se para o GTTE havia temas menores. Não obstante, Kuenzer explicitou claramente que a educação ficou sendo percebida como um tema menor no GTTE.

De maneira geral, os depoimentos defenderam a variedade de temas e a pluralidade do saber dentro do GTTE. Bourdieu no texto “O campo científico” mostra que a escolha de temas se relaciona às chances de reconhecimento e legitimação das áreas de conhecimento e de seus produtores.

O que é percebido como importante e interessante é o que tem chances de ser reconhecido como importante e interessante pelos outros; portanto, aquilo que tem a possibilidade de fazer aparecer aquele que o produz como importante e interessante aos olhos dos outros (BOURDIEU, 1994, p. 125).

Ou seja, para Bourdieu, há temas mais ou menos prestigiados, que se inserem na lógica da competição pela acumulação de capital científico e pelo posicionamento dentro do campo:

A intensa competição assim desencadeada tem todas as chances de determinar uma baixa nas taxas médias de lucro material e/ou simbólico e, conseqüentemente, uma migração de pesquisadores

em direção a novos objetos menos prestigiados, mas em torno dos quais a competição é menos forte (BOURDIEU, 1994, p. 125).

Quer dizer, um tema menos prestigiado também pode servir, por exemplo, a pesquisadores recém chegados que desejam participar do grupo. O que os leva a escolher temáticas e áreas menos sujeitas à polêmica e à concorrência. Ainda assim, nada disso invalida a concepção de “tema menor”, como sendo aquele que é considerado menos importante para os pesquisadores de um campo científico.¹⁷

Para Bourdieu,

(...) os pesquisadores ou as pesquisas dominantes definem o que é, num dado momento do tempo, o conjunto de objetos importantes, isto é, o conjunto das questões que importam para os pesquisadores, sobre as quais eles vão concentrar seus esforços e, se assim posso dizer, “compensar”, determinando uma concentração de esforços de pesquisa (2004, p. 25).

Afinal, quais seriam, os temas menores para o GTTE? Para Lia Tiriba, também uma de nossas entrevistadas, não é uma questão de “tema menor”, mas de temas que geram desconfiança porque são tradicionalmente ligadas às perspectivas teóricas adversárias ou diferentes ao grupo.

Temas menores? [...] Talvez a exclusão [ou melhor], a não sensibilidade por determinadas temáticas esteja muito mais na questão do referencial teórico, do que necessariamente na própria temática... [...]

A questão não é exatamente a temática, mas a dificuldade está na aceitação, na aceitação, é na convivência, possivelmente, com outros referenciais teóricos, mas [...] ao mesmo tempo, a própria temática, apresentações de uma própria temática, ela pode ser um indício da vinda de um referencial teórico não quisto [...].

Tiriba traz uma contribuição interessante para pensar a relação entre os temas e a perspectiva teórica do GTTE. O depoimento dela corrobora nossa percepção de que determinadas temáticas são vistas *a priori* pelos membros do GT como estando ligadas a determinados referenciais teóricos, na medida em que a entrevistada assume que: *acho que existem preconceitos, preconceitos de nossa parte, na qual eu mesma, me incluo.*

Aos poucos vai ficando claro que o GTTE é um grupo identificado com uma perspectiva teórica hegemônica que interfere na escolha dos temas, dos objetos e das modalidades de pesquisa. Os temas proscritos ou menores seriam percebidos

¹⁷ De algum modo a crítica de Kuenzer e Picanço vai neste sentido, quando percebem que a educação básica sofre um desprestígio no grupo.

pelo GTTE dentro dessa lógica. Associando esta percepção à de Bourdieu, poderíamos dizer que para um pesquisador recém-chegado à área de Trabalho e Educação seria mais conveniente enviar um trabalho ao GTTE que: primeiro, tivesse os referenciais teóricos baseados no materialismo histórico; segundo, escolhesse temáticas prestigiadas pelo materialismo dos fundadores; e terceiro, talvez a mais importante, evitasse temáticas evidentemente associadas a outras perspectivas teóricas.

Esse raciocínio poderia indicar que os temas proscritos no GTTE seriam aqueles estranhos ao marxismo, mas para explicar como se definem os “temas menores” este raciocínio não parece ser suficiente. Com efeito, se a condição para o ingresso ao GTTE é a identificação com o marxismo, isso não garante prestígio ao novo participante, já que há de se considerar como o tema é percebido pelos demais participantes do grupo. Mesmo dentro da perspectiva marxista há temas que são menos prestigiados do que outros, há temas que são disputados, que são almejados mais do que outros, que sofrem mais concorrência (BOURDIEU, 1994). Isso pode não estar assentado na teoria marxista em si¹⁸, mas nas relações práticas que se travam entre os pesquisadores dentro do GTTE e que estão condicionadas pela influência da conjuntura, pelas relações que os mesmos estabelecem entre si, pelo financiamento da pesquisa, etc.

¹⁸ Para a dialética materialista não há tema que não seja pesquisável, vale a citação a seguir de Kosik, uma resposta, por exemplo, aos que reduzem o marxismo ao economicismo: *A dialética não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico.* (1976, p.32)

2.5- Os sujeitos produtores de conhecimento no GTTE

A intenção desta seção é a de complementar o levantamento de nomes dos participantes do GTTE, dos mais antigos e dos atuais, de modo a introduzir o capítulo 4, no qual serão estudadas questões sobre os sujeitos produtores de conhecimento do GTTE.

2.5.1 Os coordenadores, a política e o prestígio

Até o momento, nosso levantamento sobre as características do GTTE apresentou muitos dos pesquisadores *seniors*, fundadores do grupo. Antes de nos voltarmos aos “novos pesquisadores” é importante destacarmos quem foram os coordenadores do GTTE, em função da importância que assumem neste grupo. Henriques, na sua tese sobre a Anped, traz um depoimento de Julieta Calazans que vale a pena reproduzirmos aqui:

Há Gts que têm uma questão mais forte de luta, de disputa pela coordenação... Eu acho que há Gts em que tem sido difícil levar a coordenação com uma dinâmica forte. Porque muitas pessoas não querem assumir. Então, o Gt, para não morrer mantém-se com uma ou duas pessoas que se alternam no poder (apud HENRIQUES, 1998, p. 149).

Henriques mostra que entre os pesquisadores participantes da Anped há duas visões diferentes para essa peculiaridade do poder dentro dos GTs. Há, por um lado, uma visão que entende esse poder como resultante da disputa política pela coordenação. Há, por outro lado, uma visão que percebe a disputa pela coordenação (que a maioria não quer) como “um mal necessário”, pois o que se quer garantir é a sobrevivência do grupo (visão de Calazans). Não obstante, o GTTE de certo modo subverteu essa peculiaridade, pois conseguiu uma boa alternância entre vários membros do GTTE na coordenação:

Ao longo do tempo, o GT passou por diversas coordenações. A primeira foi de Jacques Velloso (1981-1982), seguido de Miguel Arroyo e Gaudêncio Frigotto (1982-1988). Em 1987, na 10ª Reunião Anual, implantou-se a experiência da coordenação colegiada, incluindo-se Nilton Fisher. Na 11ª Reunião Anual, a coordenação foi assumida por Gaudêncio Frigotto, Paulo Nosella e Iracy Picanço (1988-2000) [sic] [1988-1990]. Algumas dificuldades operacionais fizeram com que as coordenações seguintes fossem assumidas por apenas uma pessoa com a colaboração informal de outros colegas. Assim sucederam-se na

coordenação Iracy Picanço, (1991-1993), Eunice Trein (1994-1996), Celso Ferreti (1997-1998), Lucília Machado (1999-2000) e Paulo Tumolo (2001-2002) (TREIN; CIAVATTA, 2003, p.144).

Maria Ciavatta, co-autora (com Trein) da passagem acima, foi coordenadora do GTTE nos anos de 2003 e 2004¹⁹. Percebe-se, então, que o GTTE experimentou uma boa alternância de coordenadores, que variou também na forma de se gerir a coordenação, utilizando estratégias colegiadas, de duplas e individuais. Pode-se perceber que o professor Gaudêncio Frigotto foi o que por mais tempo se manteve na coordenação, de 1982 até 1990, ou seja, durante oito anos. Iracy Picanço também esteve em dois períodos, totalizando 4 anos à frente do GTTE.

Esse quadro sugere a idéia de que no GTTE não são poucos os pesquisadores que lideram ou se responsabilizam pelo grupo. O GTTE tem um bom número de pesquisadores *seniors*, com prestígio no GT, atuantes também nos momentos em que não estão na coordenação e, o mais interessante, que se apresentam também como importantes referências científicas/acadêmicas do grupo. Participantes, enfim, que reúnem as duas espécies de capital científico estudadas por Bourdieu:

(...) de um lado, um poder que se pode chamar temporal (ou político), poder institucional e institucionalizado que está ligado à ocupação de posições importantes nas instituições científicas (...). De outro, um poder específico, “prestígio” pessoal que é mais ou menos independente do precedente, segundo os campos e as instituições, e que repousa quase exclusivamente sobre o reconhecimento, pouco ou mal objetivado e institucionalizado, do conjunto de pares ou da fração mais consagrada dentre eles (por exemplo, com os ‘colégios invisíveis’ de eruditos unidos por relações de estima mútua) (BOURDIEU, 2004, p. 35).

Segundo o depoimento da professora Eunice Trein, a Acácia é a única pessoa ativa do grupo que não foi coordenadora... O grupo dos ex-coordenadores tem prestígio e influência dentro do GT e possuem as duas espécies de capital científico (conforme Bourdieu, op. cit.). Provavelmente, o que possibilita esta acumulação no GTTE é a própria alternância de poder, que democratiza o ônus e o bônus de ser coordenador. Mas pode estar também nas relações de estima mútua; ou ainda nas relações interpessoais, já que muitos dos ex-coordenadores se conhecem desde a pós-graduação, desde a fundação do GTTE ou vêm das mesmas instituições de origem.

¹⁹ Atualmente para o Biênio 2005-2006 temos uma coordenação dividida entre Domingos Leite Lima Filho (CEFET-PR) e Marlene Ribeiro (UFRGS), que não estamos considerando porque nosso período de estudo vai de 1995 até 2004.

2.5.2 Dos *seniors* aos *juniors*

De modo a continuar a contextualizar o GTTE, o objetivo agora é elencar mais pesquisadores até chegar no que chamamos de “*juniors*”, ou seja, os pesquisadores que só mais recentemente começaram a participar no GT, sobretudo aqueles que conseguiram minimamente alguma expressão. O estudo de Trein e Ciavatta (op. cit.) nos ajuda a iniciar esta tarefa.

Trein e Ciavatta trazem alguns nomes, que não podem ser considerados *juniors*, pois estão numa posição intermediária, alguns ganham expressão no GTTE desde o início dos anos 90 (alguns até antes). Entre eles, podemos destacar os seguintes: Paulo Sérgio Tumolo (este se tornou coordenador do GT), Ramon P. de Castro, Roberto Leher, Sônia Rummert, José Rodrigues, Pablo Gentili, Fernando Fidalgo, Neize Deluize, Enéas de A. Arrais Neto, Lucídio Bianchetti, Eneida Shiroma, Dagmar Zibas, Lia Tiriba²⁰ entre outros. Lia Tiriba, na entrevista, nos ajudou a compreender o que seria esse pesquisador que não chega a ser *junior*, pois tem algum lastro de pesquisa e atividades acadêmicas, mas também não acumulou capital suficiente para ser *senior*, quando pergunta sobre si mesma “*em que posição estou?*”.

No *site* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, há uma definição para os tipos de pesquisador:

Pesquisador Sênior: 15 (quinze) anos no mínimo com bolsa de Produtividade em Pesquisa na categoria I, nível A, do CNPq;
 Pesquisador I: 05 (cinco) anos no mínimo de doutorado completos por ocasião do exame da proposta pelo Comitê de Assessoramento; e
 Pesquisador II: 02 (dois) anos no mínimo de doutorado. (CNPq, 2006)

O CNPq define os pesquisadores dessa forma por conta das bolsas que concede, neste caso, para os “Bolsistas de Produtividade”. A categoria de “Pesquisador I” apresenta ainda quatro níveis (1A, 1B, 1C e 1D). Se fôssemos utilizar os critérios do CNPq para classificar a posição dos pesquisadores dentro do GTTE, praticamente não teríamos pesquisadores *seniors*: Acácia Kuenzer, por exemplo, é pesquisadora 1C e Gaudêncio Frigotto é pesquisador 1A (dados do Sistema de Currículos Lattes – CNPq). Também não poderíamos acatar o critério do CNPq

²⁰ Trein e Ciavatta (op. cit.) não citam a professora Lia Tiriba, mas o nome dela foi destacado em duas entrevistas, por Iracy Picanço e pela própria Eunice Trein.

relativo ao tempo de doutoramento para a nossa classificação, pois no GTTE há pesquisadores da importância da Iracy Picanço que não se doutoraram.

Optamos, então, por adotar um critério cronológico, denominando de “pesquisador *senior*” aquele que teve alguma produção/participação acadêmica minimamente visível dentro do GTTE a partir da década de 80. Por sua vez, foram denominados “pesquisadores *intermediários*” aqueles que iniciaram a sua participação no GTTE na primeira metade da década de 90 e de “pesquisadores *juniors*” ou “novatos” (conforme Bourdieu, 1994) aqueles que começaram a ganhar visibilidade com a participação que tiveram no GTTE a partir da segunda metade da década de 90 e obtiveram seu maior título (principalmente o doutorado) após o ano 2000. Trein e Ciavatta (op.cit) nos ofereceu alguns nomes daqueles pesquisadores que podem ser arrolados na categoria de *juniors*: Geórgia Sobreira dos Santos Cêa, Flávio Anício Andrade, Francisca R. B. Andrade, Graciela Hopstein e Marise Ramos.

A partir dos depoimentos coletados, pelo tipo de reflexão que os documentos ofereceram e porque a identidade do GTTE se assenta mais sobre a sua perspectiva teórica do que na temática pode-se inferir provisoriamente neste capítulo, que as *estratégias de conservação* (conforme Bourdieu, 1994) superam em muito as *estratégias de subversão*. Um de nossos eixos de análise para os próximos capítulos é exatamente este: entender como se dão as *estratégias de sucessão* dos novatos, os pesquisadores *juniors*, em relação aos pioneiros, aos pesquisadores *seniors*. Propomo-nos a entender, também, as relações de fidelidade, reciprocidade e de concorrência que se travam entre os pesquisadores do GT.

De acordo com Bourdieu,

os “novatos” podem orientar-se para as colocações seguras das *estratégias de sucessão*, próprias para lhes assegurar, ao término de uma carreira previsível, os lucros prometidos aos que realizam o ideal oficial da excelência científica pelo preço de inovações circunscritas aos limites autorizados; ou para as *estratégias de subversão*, investimentos infinitamente mais custosos e arriscados que só podem assegurar os lucros prometidos aos detentores do monopólio da legitimidade científica em troca de uma redefinição completa dos princípios de legitimação da dominação (BOURDIEU, 1994, p. 138).

Essa perspectiva coloca para o nosso trabalho o seguinte tipo de questões: O que no GTTE é mais valorizado para se manter e ocupar posições? E o que é mais

desvalorizado? Segundo Bourdieu, os julgamentos sobre a capacidade científica de um estudante ou de um pesquisador estão sempre contaminados, no transcurso de sua carreira, pelo conhecimento da posição que ele ocupa nas hierarquias instituídas (ibid., p. 124). Se o prestígio está ligado à adoção da teoria marxista, de forma hábil e convincente, de suas categorias e referenciais, o que acontece quando se incorporam categorias e referências “estranhas” ao marxismo? Como se dá a censura velada ou não sobre as produções heréticas (ibid, p.138)? Qual o peso que possui para o pesquisador em relação às instituições em que trabalha ou participa ou mesmo em relação às escolas em que se formou?

2.6- A necessidade da avaliação: para onde vamos?

A reflexão que fizemos neste capítulo permitiu construir uma determinada visão sobre o GTTE para os estudos posteriores. Em síntese:

- O GTTE tem seu início marcado pelo materialismo histórico, sua identidade está ligada a essa perspectiva teórica;
- O GTTE tem uma identidade marxista bem definida, ainda que se autoperceba aberto e plural, de acordo com os balanços analisados, conforme Picanço, Kuenzer e Trein;
- O GTTE, que se constituiu no início da década de 80, se consolida até final dessa década com um grupo de pesquisadores muito próximos, tanto na perspectiva teórica quanto na formação adquirida, muitas vezes nas mesmas “escolas”;
- O GTTE da década de 80 possui um grupo de educadores que se aproxima também porque é estimulado pela conjuntura de pós-ditadura e pelo processo de redemocratização;
- O GTTE da década de 80 é marcado por educadores que se propõem a refletir sobre uma proposta de escola que seja uma resposta crítica à Teoria do Capital Humano e ao reprodutivismo;
- O GTTE da segunda metade da década de 80 estabelece uma pauta ampliada de propostas para investigação, que contempla vários temas para a área de Trabalho e Educação;
- Os anos 90 começam a despontar e percebe-se que muitos dos temas da pauta estabelecida pelos pioneiros vão sendo preteridos dentro do GTTE,

como as investigações que contemplam os trabalhos históricos, a relação com a escola básica, as experiências dos trabalhadores, etc.;

- A década de 90 traz grandes desafios ao GTTE, principalmente pelos questionamentos feitos por teorias e ideários “adversários”, vindos dos pós-modernos, do neoliberalismo, dos críticos à centralidade do trabalho, etc. O consenso agora não é mais estimulado pela conjuntura.
- Avaliações sobre investigações da área de TE começam a mostrar que a década de 90 fez emergir alguns problemas e temas de pesquisa, como, por exemplo, o do determinismo tecnológico. Depoimentos de participantes do grupo começam a apontar também outros problemas recorrentes nessas investigações, como o desprestígio da pesquisa que tem como objeto de estudo especificamente a “educação” em relação às pesquisas em que o objeto tem um caráter mais sociológico, econômico ou filosófico.

Na observação desses pontos, é interessante perceber que há uma ruptura entre as décadas de 80 e 90. Esta última trouxe desafios e problemas novos que alteraram a pauta de pesquisa, a produção intelectual e acadêmica e as concepções da década anterior. Acreditamos que esse movimento profícuo esteja agora chegando a um momento crucial de “esgarçamento” e de definição. Um momento crucial, talvez de resposta e/ou de avaliação para os debates que perpassaram os anos 90, quanto ao suposto “fim da centralidade do trabalho”, o desmantelamento do Estado de Bem-estar, a globalização, etc. (Cf. FRIGOTTO, 1995 e 1998; HOBBSAWM, 1996; HIRATA, 2003; entre outros). Acreditamos que estamos diante de um momento de avaliação da área em relação às escolhas que fez, quanto à influência da perspectiva marxista, quanto ao contexto histórico, ao contexto de um governo de “esquerda”, etc²¹. Um momento que Frigotto identifica da seguinte forma:

Estamos, neste particular, diante de um ponto que no âmbito da investigação e de suas conseqüências no plano da ação política tem se apresentado como um desafio. Engendra um intenso debate dentro do próprio marxismo e também um debate do marxismo com as perspectivas contemporâneas do estruturalismo, pós-estruturalismo e, a partir deste, o pós-modernismo (FRIGOTTO, 2002, p. 63).

²¹ Quanto a este aspecto, nosso trabalho faz coro a outros, que parecem também considerar um momento oportuno para construir avaliações (também em outras áreas afins). Cf. FERREIRA, 200; FERRARO, 2005; HENRIQUES, 1998.

Por sua vez, Kuenzer também alerta para a necessidade de buscar novas formas de reflexão:

Seria necessário, contudo, elucidar essas questões, através do estabelecimento de uma nova dialética entre o mundo do trabalho e a educação, a partir das macrocategorias que configuram o regime de acumulação flexível. (KUENZER, 2002, p.91).

Frigotto com suas análises confirma as bases marxistas e procura mantê-las em constante diálogo com “novas” perspectivas teóricas, assim como procura, a partir destas mesmas bases, entender as novas configurações do capitalismo e contribuir à defesa dos princípios e à legitimidade da área de TE.

Kuenzer, com suas bases gramscianas, reafirma a necessidade da crítica à *pedagogia burguesa* e às suas variadas formas e camuflagens, tentando, ao mesmo tempo, nos interstícios e contradições do sistema, contribuir para a construção da “contra-hegemonia”, ou seja, contribuir na construção de uma *pedagogia socialista* – em suas próprias palavras.

Para nós, um dos principais desafios é o de contribuir na avaliação da produção do GTTE, a partir da década de 90 e diante dos novos desafios para o entendimento do mundo do trabalho.

Ao final da década de 90, Miguel Arroyo, já bem menos atuante no grupo, voltou a mostrar sua preocupação sobre as escolhas de pesquisa e conclusões a que o grupo poderia estar chegando:

(...) O conhecimento acumulado sobre as estreitas relações entre trabalho e educação tem afetado as Políticas Educacionais? Tem contribuído no avanço do movimento de renovação pedagógica que acontece nas escolas? Tem marcado a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional? O conhecimento acumulado tem sido incorporado na teoria da educação básica, na educação de jovens e adultos, na formação profissional, na formação de professores, nas reformas curriculares, ou tem alimentado apenas nosso diálogo interno no GT? Quem lê nossos textos? Que práticas educativas motivam? Que aspectos da teoria pedagógica e curricular eles alimentam? O que trazemos para o diálogo com a teoria pedagógica? (ARROYO, 1998, p.140)

Também Kuenzer, no mesmo livro (FRIGOTTO, 1998), questiona:

até que ponto a produção do GT tem, de fato, contribuído para o enfrentamento das questões concretas relativas à educação dos trabalhadores, ultrapassando o discurso generalizante, que termina por constituir-se contemplativo? (KUENZER, 1998, p. 74)

De alguma forma, os “autores-referência” vão propondo uma revisão das pesquisas, não somente em razão das demandas postas pela nova realidade da

sociedade capitalista, mas também em função de possíveis engessamentos teórico-metodológicos da área.

Este capítulo antecipou essas questões, deixando o terreno preparado para os seguintes, acatando a proposta de avaliação das pesquisas da área, que mais uma vez se faz necessária.

Mapeando o GTTE da Anped: um estudo panorâmico da Anped e do GTTE

O GT Trabalho e Educação é um dos que têm mais peso no conjunto da Anped, número de participantes, na constância dos participantes, tirando talvez os que discutem mais escola, o cotidiano escolar, (...) somos o 2º ou 3º em tamanho. Eu já vi GTs (...) racharem, se dividirem... A gente tem essa constância, em torno dessa identidade com esse referencial... (Flávio Anício Andrade)

3.1- Introdução: A Anped do GTTE e o GTTE da Anped

A proposta deste capítulo continua sendo a de mapear o lugar que ocupa o Grupo de Trabalho - Trabalho e Educação, o GTTE, agora também na sua relação com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, a Anped. Este momento dos “quadros panorâmicos” complementa os estudos do capítulo anterior, procurando dar as condições necessárias para as análises dos capítulos seguintes. E procura, principalmente, na relação existente entre GTTE e a Anped, discernir o que seria específico do GT em relação ao que seria específico da própria Associação.

3.2- A Anped e os seus recentes desafios

Inicialmente, é importante apresentar algumas características da Anped que, de algum modo, podem estar sendo reproduzidas nos GTs.

Primeiro é preciso registrar o crescimento da Anped: só nesta última década foram aceitos para a avaliação mais de 6000 trabalhos em educação (trabalhos, comunicações e pôsteres), conforme é mostrado no quadro 3.

Quadro 3: *Trabalhos Aceitos pela Anped para Avaliação – 1995-2004*

Ano	Total de trabalhos ²²			
	Trabalhos(a)	Comunicações(b)	Pôster(c)	Total (a+b+c)
1995	282	174		456
1996	359	248	64	671
1997	380		148	528
1998	394		129	523
1999	534		214	748
2000	473		152	625
2001	477		166	643
2002	491		145	636
2003	489		103	592
2004	495		107	602
Totais (1995- 2004)	4374	422	1228	6024

Fonte: Anais da Anped (1995-2004).

O Boletim da ANPEd de 1994 traz um comentário sobre essa expansão:

A demanda por apresentação de Trabalhos e Comunicações na Reunião Anual de 1994 superou todas as expectativas. No período 1992/93, o aumento de demanda registrada, de 236 inscritos na 15ª Reunião para 381 na reunião seguinte, foi de cerca de 61%, o que apontava para a possibilidade de um aumento semelhante para 1994. Entretanto, os números agora registrados foram muito superiores a essa expectativa. O aumento geral de inscrição de Trabalhos e Comunicações alcançou o índice de 92%, totalizando 734 efetivamente inscritos. [Não incluídos aí 44 textos não submetidos à avaliação por problemas formais.] [...] Esse fato revela o vigor da Pós-Graduação e da Pesquisa na área da Educação e o reconhecimento da ANPEd como o Fórum apropriado para a discussão da produção científica na área; ele sugere também as dificuldades trazidas para a organização deste evento e aponta para a necessidade de uma ampla avaliação dos processos e mecanismos da Reunião Anual, do seu formato, de seu significado e dos próprios rumos da Associação, de forma a orientar uma reestruturação organizacional da entidade que lhe garanta a excelência na continuidade do trabalho que vem desenvolvendo desde 1978 (apud FERRARO, 2005, p. 22).

No número 30 da Revista Brasileira de Educação, o professor Alceu Ferraro comenta o crescimento dos trabalhos submetidos à Anped:

Em 2004 foram inscritos 697 textos, dos quais 622 foram selecionados para avaliação (495 trabalhos e 107 pôsteres), tendo sido aprovados 290 para apresentação, o que equivale a 41,6% do total de inscritos.

Com exceção de 1997 e 1998, quando o total de textos inscritos ficou um pouco abaixo de 600, em todos os demais anos, desde

²² Aqui estão sendo tabulados os trabalhos aceitos e não todos os inscritos. Alguns textos na Anped não são avaliados pelos pareceristas porque apresentam problemas formais, porque são retirados pelos próprios autores ou porque foram enviados fora do prazo.

1994 até 2004, o total de textos inscritos foi superior a 600 em cada reunião. (...)

Por um lado, surpreende essa expansão, principalmente porque havia certo temor de que um maior rigor na seleção, por obra do recém-instituído comitê científico, viesse a afastar pesquisadores da inscrição de trabalho nas reuniões anuais. Por outro lado, fica a questão de saber se 600 a 700 textos inscritos e cerca de 33 a 42% de textos selecionados para apresentação constituiriam o limite para a Associação (FERRARO, 2005, p.22-23).

A Anped vem aceitando para apresentação um número de trabalhos cada vez maior e, por conta disso, precisa, como sugeriu o próprio professor Ferraro, rever e avaliar os seus limites e possibilidades²³. O quadro 4, que computa apenas os trabalhos sem incluir os pôsteres, mostra como a proporção de trabalhos aprovados em relação aos aceitos não consegue, em geral, atingir 40%.

Quadro 4: *Trabalhos na Anped – 2000 - 2004*

Anped	2000	2001	2002	2003	2004
Total de inscritos e aceitos	625	643	636	592	602
Trabalhos aprovados	199	202	188	211	246
%aprovados/aceitos para avaliação	31,84	31,4	29,5	35,6	40,8

Fonte: Anais da Anped (2004).

A Anped não está conseguindo dar conta da demanda de trabalhos. Os pôsteres que, num determinado momento, pareciam vir, por conta dessa desproporção, a contribuir com um novo formato de apresentação perderam força no período entre 2000 e 2004, a ponto de vir a seguinte orientação²⁴ nos anais de 2004:

²³ Na vigésima oitava Reunião da Anped, ano de 2005 (que não faz parte do nosso período estudado), vale a pena registrar que se inscreveram 942 trabalhos e que foram aceitos para avaliação 901. Destes somente 388 (ainda que seja o maior número de trabalhos aprovados de todos os anos) conseguiram a aprovação, o que representa apenas 41,1%. Pese-se que dentre estes 388 aprovados 104 eram pôsteres. Em números absolutos a Anped mostra que está deixando de lado muitos trabalhos que a demandam. (Cf. ANPED, 2005)

²⁴ Esta orientação parece ter surtido efeito no ano seguinte, 2005 (28ª reunião), quando houve um crescimento de 66,4% nos pôsteres, passando de 107 aceitos para avaliação em 2004 para 178 em 2005. De qualquer forma, o ano de 2005 teve uma explosão de trabalhos enviados à Anped, passando de 495 em 2004 para 704 em 2005, o que significa um aumento de 42,2%. É importante que estudos futuros acompanhem esta relação entre trabalhos enviados/aceitos na Anped e trabalhos aprovados. Em 2005, dos 704 trabalhos enviados apenas 284 foram aprovados, mantendo a proporção do ano anterior de cerca de 40% (ver quadro 4). Dos 178 pôsteres enviados foram aprovados 104, o que dá uma proporção de 58,4%. Isso mostra que a distorção entre trabalhos (em geral) enviados/aceitos e trabalhos aprovados é em certa medida compensada pelos pôsteres, embora esta compensação não seja suficiente.

Quanto aos pôsteres, há um nítido movimento de queda no número de aprovados, que demandaria análise por parte dos GTs e a tomada de novas decisões, uma vez que essa modalidade de trabalho representa importante espaço de divulgação de pesquisas em andamento, especialmente as produzidas pelos pós-graduandos (ANPED, 2004, p. 13).

O quadro 5 mostra o decréscimo no número de pôsteres aceitos e aprovados.

Quadro 5: *Pôsteres na Anped – 2000 - 2004*

	2000	2001	2002	2003	2004
Textos aceitos para avaliação	152	166	145	103	107
Textos aprovados	78	84	69	62	69
%aprovados/aceitos para avaliação	51,3%	50,6%	47,5%	60,1%	64,4%

Fonte: Anais da Anped (2004).

Este quadro mostra como em números absolutos houve uma queda na demanda de pôsteres nos últimos 5 anos. Ao mesmo tempo, mostra também que a relação entre pôsters aprovados e aceitos é menos discrepante do que para o caso dos trabalhos. Os pôsteres parecem ser uma espécie de muleta para um problema que vem se arrastando há algum tempo na Anped:

O problema observado há muito tempo de que o aumento no número de textos inscritos não tem acompanhado, na mesma proporção, pelo número de textos aprovados, repetiu-se este ano. Esta é uma distorção que se deve ao fato que, pela tradição da Anped, os autores de trabalhos aprovados têm um financiamento quase total, o que tem obrigado a que não seja possível aumentar o número de trabalhos a serem apresentados (ANPED, 2001, p. 9).

Com isso, percebe-se que a Anped conseguiu crescer, ainda que se perceba uma organização tímida e cautelosa, no sentido de tentar abarcar um número maior de trabalhos que a demanda. O desafio cada vez maior é o de se deparar com um crescimento de trabalhos e pesquisadores que demandam espaço nesta associação. Esta consciência existe por quem dirige a Anped: *Torna-se urgente a proposição de um novo formato para as RAs, que permita a expansão no número de trabalhos, sem perder de vista a garantia do critério de qualidade* (ANPED, 2004, p. 13). As questões que decorrem desse problema são muitas. Crescer ou não crescer? Como crescer qualitativamente? A Anped tem que/como crescer mais?

Os livros da Anped, nos últimos anos, recorrentemente trazem esse problema da discrepância entre trabalhos inscritos e aprovados, revelando, de alguma forma

que as soluções são sempre tímidas (cf. ANPED, 2001; 2002; 2003 e 2004). Como foi visto na citação acima, o problema é associado primeiramente à tradição da Anped que financia os pesquisadores com trabalhos aprovados. Por conta disso, os custos da Anped são bem altos. O quadro “A” foi extraído do relatório das atividades da associação em 2004 (ANPED, 2004b, p. 87).

Quadro A: FINANCIAMENTO SOLICITADO AOS ÓRGÃOS OFICIAIS
27^A REUNIÃO ANUAL - 2004

Agência	Rubrica	Valor
CAPES	Passagens Áreas	R\$ 40.000,00
CNPq	Recursos para o evento	R\$ 70.000,00
FAPERJ	Diárias para pesquisadores, convidados e organização/RJ	R\$ 15.000,00
FINEP	Diárias R\$ 16.000,00 (Hospedagens e Translados) Serviços Gráficos R\$ 14.000,00	R\$ 30.000,00
FAPERJ	Diárias	Aguardando
INEP	Recursos para o evento	Aguardando
TOTAL	---	R\$ 145.000,00 [sic] [?]

Reproduzido da ANPED, 2004b, p. 87.

O livro da Anped de 2004 argumenta que o problema também é *impulsionado pelo aumento da produção e da pesquisa, com o crescimento da pós-graduação em Educação no país*. (ANPED, 2004, p. 13). O fato é que a Anped tem um problema importante para enfrentar, talvez até no plano ético-político²⁵, pelo fato de lidar com dinheiro público, devendo perguntar-se até que ponto o formato atual não favorece demasiadamente as pesquisas e pesquisadores dos programas e instituições que nela transitam melhor por se fazerem mais influentes. Certamente, a primazia da qualidade deve ser mantida e uma lógica pró-quantidade é perigosa, mas números tão evidentes como ter apenas 40% dos trabalhos aprovados têm que ser considerados.

A percepção desses problemas fez com que o comitê científico da Anped de 1999 sugerisse uma mudança nos critérios de avaliação dos trabalhos.

Diante do fato de a ANPED ser uma associação que tem por objetivos discutir o saber produzido na área da educação e promover o intercâmbio de pesquisadores junior e senior, a programação de atividades dos GTs, durante as reuniões anuais,

²⁵ Isso considerando as idéias centrais defendidas pela Anped são: *educação pública, gratuita e de qualidade social para todos; universalização da educação básica para crianças, jovens e adultos, em todos os graus e modalidades de ensino; a real contribuição da pesquisa, da ciência e da tecnologia para melhoria do ensino e atendimento às necessidades básicas da população; formação de qualidade nos cursos de graduação e pós-graduação da área de educação, e, fundamentalmente, condições dignas de trabalho, de carreira e de salário para todos os profissionais da educação, em todos os níveis e modalidades*. (ANPED, 2004b, p. 11)

deve garantir espaço e tempo suficientes para que o conjunto de Trabalhos aceitos e apresentados seja avaliado, visando a identificar se ele contribuíra efetivamente para o avanço do conhecimento na área. Sugere-se que seja propiciado espaço de debate para temáticas emergentes e/ou novas perspectivas de análise, ainda que os patamares qualitativos dessa produção não tenham atingido aquele que caracteriza os das temáticas já consolidadas (ANPED, 1999, p. 331).

Na passagem percebe-se que há uma orientação no sentido de que a Anped promova tanto a interação entre pesquisadores *juniors* e *seniors* quanto a abertura para novas temáticas. Isso pressupõe a consciência de que há um problema na integração desses pesquisadores, assim como há um problema de recorrência dos mesmos temas, quando, por exemplo, o documento sugere atenção ao que chama de “temas emergentes”. A presença dessa orientação – em hipótese – revela que para a maior parte dos pareceristas é mais difícil responsabilizar-se por um trabalho em que a consistência teórica não seja evidente; e isso vale até para aqueles trabalhos em que o texto tem boa qualidade, porém o tema tratado é incipiente, desconhecido para o próprio avaliador, ou porque o tema e as investigações que lhe são pertinentes não pertencem a uma área desenvolvida. Fica difícil para um parecerista avaliar o que ele mesmo julga como um “tema menor” (ver capítulo 1, item 4.3), ainda que ele seja sensível a essa questão²⁶, como diria Reif (apud BOURDIEU, 1994, p. 25):

Um cientista procura fazer as pesquisas que ele considera importantes. Mas a *satisfação intrínseca e o interesse não são suas únicas motivações*. Isto transparece quando observamos o que acontece quando um pesquisador descobre uma publicação com os resultados a que ela estava quase chegando: fica sempre transtornado, ainda que *o interesse intrínseco* de seu trabalho não tenha sido afetado. Isto porque seu trabalho *não deve ser interessante somente para ele, mas deve ser também importante para os outros*.

Quer dizer, a orientação dada pelo comitê científico ainda não é suficiente para mudar essa realidade de temas recorrentes dentro dos GTs. Por conta disso, houve mais uma orientação:

(...) Dada a heterogeneidade dos Grupos de Trabalho, a ANPED deve intensificar a discussão sobre a natureza dos GTs,

²⁶ Uma de nossas entrevistadas, parecerista da Anped, compartilhou o quanto é difícil recomendar um trabalho que, mesmo possuindo qualidade acadêmica, possa ser visto pelos colegas (outros pareceristas) como sendo “menor”, pelas poucas categorias de análise que traz (ou por serem “estranhas”), pela pouca revisão bibliográfica, pela pouca historicidade, etc. mesmo que se tratasse de uma boa pesquisa empírica.

recuperando a memória desde a sua criação – já registrada em diversos documentos -, à vista da tendência atual de os GTs se transformarem em áreas temáticas, que possam contemplar a diversidade de demandas dos campos de conhecimento e de seus próprios perfis que tendem a se redimensionar. (...) (Ibid.:331).

O resgate histórico e uma avaliação da área, no caso dentro dos GTs, aparecem como mais dois dos instrumentos para ampliar as discussões sobre as pesquisas em educação (o que de certa forma está sintonizado com a perspectiva adotada por nós neste capítulo e no anterior) e diminuir o “engessamento” temático (ANPED, 1998, p. 289) que alguns grupos estão sofrendo. Por outro lado, isso também não pode significar cair numa *dispersão temática também pouco produtiva* (ibid.) – por que passam outros grupos. Sem dúvida, este é um equilíbrio difícil de se conseguir.

A Anped não é o nosso foco de pesquisa, mas é interessante trazer, a partir desta breve reflexão, algumas questões que podem nos orientar no entendimento do GTTE, como parte integrante dessa associação. O atual formato da Anped tem correspondido às expectativas dos programas de pós-graduação em educação no país? A Anped, com as medidas que vem implementando, tem conseguido ampliar os temas e pesquisas em educação? O que a Anped tem feito, ou ainda deve fazer, por conta de seu formato, sua tradição e seu crescimento, contra os riscos de se apresentar como uma associação endógena ou auto-referencial? Vale também trazer a reflexão de Bourdieu sobre o “campo científico” para analisar os desafios da Anped: *quais são as condições sociais que devem ser preenchidas para que se instaure um jogo social onde prevaleça a idéia verdadeira, porque os que dele participam têm interesse na verdade, em vez de ter, como em outros jogos, a verdade de seus interesses?* (BOURDIEU, 1994, p. 141)

A partir da análise dos recentes cadernos da Anped e da contribuição do texto de Ferraro, podem perceber-se outras três orientações para enfrentar esses novos desafios. A primeira refere-se aos investimentos em instrumentos de divulgação em meio tecnológico digital, que Ferraro (2005) atribui à gestão de Maria Malta Campos, presidente da Anped (1996-1999):

Aliás, a introdução do meio digital para publicação na íntegra dos trabalhos aceitos para apresentação nas reuniões anuais e regionais representou um avanço enorme no que se refere à disseminação da produção científica dos pesquisadores e dos programas de pós-graduação. Se bem me lembro, isto aconteceu pela primeira vez no final da década de 1990, na segunda gestão presidida por Maria

Malta Campos, prática esta adotada também nas reuniões anuais seguintes (p. 24).

Na verdade, esse caminho acentua-se na Anped durante a gestão de Nilda Alves, com o desenvolvimento da página da Anped na Internet e as inscrições dos trabalhos por meio digital, etc. Nilda Alves chega, num determinado momento, no registro da ata do comitê científico para a Anped do ano 2000, a sugerir:

A necessidade de que os membros indicados a compor o Comitê da 24ª Reunião Anual estejam familiarizados como recursos da informática, já que a Diretoria está providenciando, para a 24ª Reunião, a informatização de todo o processo de trabalhos e pôsteres, assim como de sua avaliação (...) (p. 214).

A Anped tende, baseada nas resoluções que vão aparecendo nos cadernos (cf. ANPED, 2004) e no próprio *site* (www.anped.org.br), a ampliar e disponibilizar os trabalhos dos pesquisadores em meio digital, incluindo os “excedentes”, ou seja, aqueles trabalhos que apesar da boa qualidade não foram selecionados para a apresentação nos GTs.

A segunda orientação procurar mostra que a Reunião Anual da Anped é o principal evento da associação, mas não o único e faz menção de que o associado não deve se sentir participante somente quando tem seu trabalho aceito:

[As RAs da Anped] São, por excelência, oportunidades para universalizar informações, estimulando a convivência entre pesquisadores experientes e aqueles em formação, inseridos em instituições espalhadas por este vasto país. Portanto, não dá para estar fora dessa comunidade acadêmico-científica. Tampouco é o caso de o associado estar presente apenas se seu trabalho tiver sido aceito, ou se tiver sido convidado para uma das atividades da programação.

(...)

(...) participar e dirigir uma Associação do porte da Anped significa mais do que viver a RA e promovê-la. Significa envolver-se, no decorrer do ano todo, com Associações congêneres, no sentido de se fazer ouvir, de propor, de interferir nos debates de questões candentes da área e da sociedade mais ampla. (...) (ANPED, 2004, p.9-10).

Quer dizer, essa orientação tenta mostrar aos associados que a sua participação não se restringe a ter trabalhos aprovados, assim como a RA não é o único fórum dentro da Anped, como também sugere a idéia de que o associado da Anped não deve deixar de assim se perceber quando participante de outros fóruns, associações e congressos congêneres.

A terceira orientação – que percebermos ser a mais tímida – é a de dar mais apoio às Reuniões Regionais da Anped (apelidada por alguns como as “Anpedinhas”). Esta questão é tratada no Boletim nº 2 da anped de 2004. Ferraro (2005) constatou a importância da Anped Regional que aconteceu em Curitiba, na qual ficou patente, mais uma vez, que a oferta de trabalhos é enorme:

Por exemplo, a ANPED Sul de 2004, realizada em Curitiba, apresentou-se com ares de reunião anual: com mais de mil participantes, com um grosso volume contendo a programação e os resumos, e um CD-ROM divulgando na íntegra todos os textos selecionados para o evento (FERRARO, 2005, p. 24).

Não obstante, percebe-se que as “Anpedinhas” não são tão valorizadas. Nos cadernos da Anped, praticamente não aparecem e nos relatórios de atividades não ganham grande destaque ou reflexão (cf. ANPED, 2004b; ANPED, 2003b).

Alguns outros pontos estão sendo propostos ou até já estão sendo pensados para os novos desafios postos à Anped. O relatório de atividades de 2004 traz uma discussão sobre o aumento de números de trabalhos inscritos, que vale a pena reproduzir:

A Diretoria apresentou uma proposta visando inserir no formato da 27ª RA. Um dos aspectos buscava contemplar a ampliação em quatro (4) horas e meia a carga horária de trabalho nos GTs e a elevação para até 16 o número de trabalhos a serem apresentados em cada um deles, considerando que estes são “a coluna vertebral da RA”. Visava-se também, com esta proposta, contemplar uma forte reivindicação dos associados para que se aumentasse o número de trabalhos a serem apresentados. Após ampla discussão, houve acordo para o aumento das quatro horas e meia para as atividades dos GTs e GEs. No entanto à ampliação no número de trabalho a serem apresentados (com tempo a ser suprimido das Sessões Especiais), os Coordenadores, em sua grande maioria, se posicionaram contrários. (...) (ANPED, 2004b, p.30).

A citação acima mostra que o aumento do número de trabalhos a serem apresentados é uma reivindicação dos associados. Apesar disso, não houve mudanças. O interessante é que a proposta saiu da diretoria, que noutras épocas alegava que a tradição de financiar os trabalhos na Anped era o que mais dificultava a ampliação do número de trabalhos. Contudo, os coordenadores, entre vários outros pontos, argumentaram que *não considerariam produtivo reduzir o tempo para as Sessões Especiais, devido a importância destas; argumentaram ser mais importante aumentar o tempo para discussão do que o número de trabalhos aprovados* (ANPED, 2004, p.30).

Enfim, podemos inferir, a partir do que a própria Anped nos oferece em seus cadernos das RAs e em seus relatórios de atividades, que alguns problemas dos últimos anos têm provocado alguns encaminhamentos, mas que, pelo menos até agora, não surtiram efeitos substanciais. Nessa perspectiva, os dois principais pontos são: 1º) a Anped não optou por ampliar o número de trabalhos a ser apresentado, apesar da enorme demanda; 2º) Não tem conseguido criar mecanismos para a diversificação de pesquisadores e de temas, sem que isso caia numa *dispersão temática*. Ainda que a solução não esteja na ampliação de trabalhos a serem apresentados na Reunião Anual (lógica produtivista), por outro lado, outras soluções estão sendo refletidas de forma muito tímida. Há, por exemplo, pouca avaliação sobre as Anped's Regionais (que já possuem demanda) e talvez pudessem oferecer mais oportunidades para a apresentação de trabalhos, assim como contribuir para a diversificação de temas, contemplando também alguma regionalidade dos trabalhos... Na apresentação do Relatório de Atividades de 2004 (op. cit.), a diretoria da Anped indicou a necessidade de se ampliar o número de sócios individuais e institucionais, o que demonstra também a necessidade de corresponder às expectativas desses sócios em relação a mais importante Associação e ao principal fórum de educadores deste país. Também é possível considerar os limites da Anped (cf. FERRARO, 2005), pode-se até acatar isso, não obstante, o que não se pode perder de vista é a incessante “revisão da prática” contra engessamento temático, endogenia, pouca renovação, etc. Para nosso estudo interessa saber como essas características gerais da Anped se fazem presentes no GTTE.

3.2.1 - O GTTE na Anped

No primeiro capítulo, fizemos um breve resgate histórico do GTTE e em parte o situamos dentro da Anped. Nesta seção, o estudo se volta para as características do que se produz no GTTE. Refletir-se-á sobre a participação do GTTE na Anped. O quadro 6 (grande, mas importante para visualizar o GTTE na Anped) procura sintetizar essa participação:

Quadro 6: *O GTTE na Anped (1996-2004)*

Ano/Coordenador(a)/Presidente da Anped/Informações adicionais	Sessões Especiais [participação com outro GT]	Debates	Mini-cursos [participação com outro GT]	Painel
<p>1996</p> <p>Coordenadora Eunice Trein (UFF)/ Presidente da Anped: Maria Malta Campos – PUC SP/FCC A Secretária da Anped se localizava em São Paulo (PUC-SP)</p> <p>Neste ano iniciam os mini-cursos.</p> <p>GT teve 24 comunicações e 18 trabalhos; aceitando: 6 comunicações, 9 trabalhos e 8 pôsteres (havia pôsteres no manual, mas não disponibilizaram nenhuma estatística sobre eles...)</p>	<p>“Estratégias Empresariais no Campo da Educação” Anne Pósthuma (Inst. Politécnico da Usp) Elida Rubini Liedk (UFRGS) Sandra Zachia Lian (FE USP) [com o GT Estado e Política Educacional]</p> <p>“As Novas Modalidades de Exclusão Social: Trabalho, Conhecimento e Educação” Aldaíza Sposati (PUC-SP), Irandi Pereira (Fórum da Criança-SP) e Gelsa Knijnik (UNISINOS-RS) [com os GTs Educação Popular e Movimentos Sociais]</p> <p>“Ciência, Tecnologia e Formação de Professores” Luiz Carlos Menezes (USP) [com o GT Formação de Professores]</p>	<p>“Educação Básica e Educação Profissional: Políticas Públicas em Questão” Acácia Kuenzer (UFPR), Iracy Picanço (UFBA), Américo Araújo (C. Educacional Tecnológico Paula Souza)</p>	<p>O 1º ano dos mini-cursos, o GTTE não ofereceu.</p>	<p>“Discussão dos Núcleos de Estudos de Trabalho e Educação nos programas de pós-graduação como espaço de produção do conhecimento articulado às demandas sociais”</p> <p>Antonia Vitória Soares Aranha (UFMG), Acácia Kuenzer (UFPR), Iracy Picanço (UFBA), Gaudêncio Frigotto (UFF) e Celso Ferreti (coordenador PUC-SP)</p>
<p>1997 Coordenador Celso Ferreti (PUC-SP) /Presidente da Anped: Maria Malta (Campos – PUC-SP/FCC)</p>	<p>“Transformações no trabalho e políticas educacionais no</p>		<p>“O Trabalho em transformação e as tendências culturais dos jovens” Prof. Dr.</p>	

<p>GT teve 24 comunicações e 18 trabalhos; aceitando: 6 comunicações, 9 trabalhos e 8 pôsteres (havia pôsteres no manual, mas não disponibilizaram nenhuma estatística sobre eles...)</p>	<p>Brasil” Celso Ferreti (coordenador), Miguel Arroyo e Newton A. Paciulli Bryan (Unicamp)</p> <p>[com o GT Estado e Política Educacional]</p> <p>“Novas Tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente” Célia Linhares (UFF), Eunice Trein (UFF), Hugo Assmann (UNIMEP) e Vani Moreira Kuenski (USP) [em conjunto com vários outros GTs]</p>		<p>Silvio Scanagatta (Un. De Pádua, Itália)</p>	
<p>1998 /Coordenador Celso Ferreti (PUC-SP) / Presidente da Anped: Maria Malta (Campos – PUC SP/FCC) GT teve para 24 comunicações e 18 trabalhos; aceitando: 6 comunicações, 9 trabalhos e 8 pôsteres (havia pôsteres no manual, mas não disponibilizaram nenhuma estatística sobre eles...)</p>	<p>“O Trabalho nas propostas curriculares para a escola brasileira na virada do século” Celso Ferreti (Puc-SP, coord.), José Luiz Domingues (UFG), Miguel Arroyo (UFMG) e Lucília Machado (UFMG) [junto com o GT de currículo]</p>	<p>“Diretrizes nacionais para a organização dos cursos de formação dos profissionais da educação” José Carlos Libâneo (UCG, coordenador), Acácia Kuenzer (UFPR), Helena Costa L. de Freitas (Anfope), Leda Scheibe (UFSC) e Iria Brzezinski (UCG/UnB)</p>	<p>Minicurso. “Imagens do Mundo do Trabalho: a fotografia como fonte histórica” Prof. Dra. Maria Ciavatta Franco (UFF) [Também para o GT Educação e Comunicação]</p> <p>“Retórica da Desigualdade: educação, trabalho e exclusão social na perspectiva doutrinária do neoliberalismo” Prof. Dr. Pablo Gentili (Uerj)</p>	
<p>1999/ Coordenadora Lucília Machado/ Presidente da Anped: Maria Malta Campos – PUC SP/FCC)</p>	<p>“Mudanças no mundo do Trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio (Resolução CNE 03/99) Maria Isabel de</p>		<p>“Trabalho e educação na sociedade brasileira: uma perspectiva histórica” Profe. Dra. Carmen Sylvia Vidigal Moraes (USP) e Prof. Dra. Maria Ciavatta Franco (UFF)</p>	

	Almeida (USP, coordenadora), Kuenzer (UFPR), José Luiz Domingues (UFG) e Maria Rita Sales de Oliveira (CEFET-MG)		[também para o GT História da Educação] “A construção da identidade do trabalhador no Brasil Atual” Prof. Dra. Sônia Maria Rummert	
2000 /coordenadora Lucília Machado (UFMG)/ Presidente da Anped: Nilda Alves (Uerj)/ Uma característica interessante, o livro da Anped (ou caderno da Anped) veio organizado em quadros, ficou com menos volume e mais ágil e pela primeira vez se vê menção ao site da Anped). Neste momento o uso do meio digital aumenta substancialmente. O endereço do Secretaria da Anped está agora no Rio de Janeiro.	<p>“Reforma do Estado e Políticas Públicas” Francisco de Oliveira (USP) Almerindo Afonso Janela (U.Minho-Port.) – debatedor [com muitos outros GTs]</p> <p>“As novas demandas de educação profissional” Acácia Kuenzer (UFPR, coordenadora) Carmen Silvia de Moraes (USP) e Fernando S. F. de Oliveira (UFMG)</p> <p>“Multimídias, organização do trabalho docente e políticas de formação de professores” Regina Vinhaes Gracinto (UNB), Kátia Morosov (UFMT), Raquel Goulart Barreto (UFRJ) [junto com outros Gts]</p> <p>“Transformação no mundo do trabalho e subjetividade” Vera Placo (PUC-SP, coordenadora), Anita C. Azevedo Resende (UFG/UCG) [junto com o GT Psicologia da Educação]</p> <p>“Políticas de</p>		“Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e sociedade do conhecimento: produção do conhecimento e produção da existência” Lucídio Bianchetti (UFSC) e Ari Paulo Jantsch	

	<p>Ensino Médio e Educação Profissional” Acácia Kuenzer (UFPR), Dagmar Zibas (FCC) e Dalila Andrade Oliveira (UFMG)</p>			
<p>2001/ Coordenador Paulo Sérgio Tumolo (UFSC)/ Nilda Alves (Uerj)/ Nesse ano os trabalhos são avaliados por um parecerista ad hoc, indicado pelo coordenador do GT, mais um outro do comitê científico. O grande diferenciador é a constituição das sub-áreas, um facilitador para o parecer do comitê. A sub-área do GTTE vem com Estado e Política Educacional e Política de Educação Superior.</p>	<p>“Educação e desigualdades de gênero: perspectivas da pesquisa no Brasil” Fulvia Rosemberg (USP), Guacira Louro (UFRGS), Marília Pinto de Carvalho (USP). [com muitos outros Gts] “O trabalho como princípio embaixador de propostas educativas, de movimentos sociais” Rinaldo Mathias Fleuri (UFSC), Gaudêncio Frigotto (UFF), Paulo Sérgio Tumolo (UFSC); Maria Clara Bueno Fischer (UNISINOS)</p>		<p>“O Pensamento Pedagógico empresarial no Brasil: do industrialismo à competitividade” José dos S. Rodrigues (UFF)</p>	
<p>2002 /coordenador Paulo Sérgio Tumolo (UFSC)/ Presidente da Anped Nilda Alves (UERJ) Mais uma vez nos cadernos da Anped (como no ano anterior) destaca “os trabalhos excedentes”, na verdade eles não sendo uma das soluções apontadas para a explosão de trabalhos inscritos na Anped Nos cadernos da Anped há espaço também para uma avaliação por sub-áreas</p>	<p>“Competências em educação e a formação de professores” Teresinha Rios (PUC-SP), Kuenzer (UFPR), Carlos Marcelo Garcia (U. Sevilha) [junto com outros GTs] “Propostas educacionais alternativas ao projeto neoliberal” Maria Paula Gutierrez Meneses (Un. Eduardo Mondiane-Moçambique)</p>		<p>“A pesquisa educacional e o uso de imagens” Maria Ciavatta (UFF), Nilda Alves (UERJ) e Gustavo E. Fischman (Arizona State University)</p>	

	Roberto Saenz (Inst. Nicaragüense de Investigación y Educación) [junto com outros GTs]			
2003/ Ccoordenadora Maria Ciavatta Franco (UFF)/ Presidente Betânia Leite Ramalho (UFRN/RN)	[Neste ano o manual não indica qual GT ou Gts são responsáveis pela Sessão Especial, o que selecionamos abaixo foram pelas evidências] “Projetos Políticos- pedagógicos em disputa: ensino médio X ensino profissional” Kuenzer (UFPR), Marise Ramos (Mec/semtec)		“Crise do Capital e implicações teórico- metodológicas na relação trabalho e educação” Frigotto (UFF) Sônia Rummert (UFF)	
2004/ Coordenadora Maria Ciavatta Franco/ Presidente Betânia Leite Ramalho (UFRN/RN)	“Juventude: trabalho, cultura e educação” Sônia Rummert (UFF), Marília Sposito (USP), Gladys Andrade (Ministério do Trabalho) [junto de outros GTs] “Financiamento da Educação Básica” Luiz Fernandes Dourado (UFG), José Marcelino de Rezende Pinto (USP) [junto de outros GTs] “Do currículo por competência ao ensino médio integrado” Eliza Bartolozzi Ferreira (SEE- ES), Nereide Saviani (UNISANTOS) Sandra Garcia (SEE-Pr) [junto de outros GTs]		“Trabalho e educação face às novas bases técnicas e culturais do Trabalho” Ramon Peña de Castro (UFSCAR)	

Fonte: Cadernos da Anped (1995-2004)

A partir do quadro 6, ainda num movimento de reconhecimento, pode-se perceber que o GTTE tem uma boa participação dentro da Anped, para além de suas reuniões internas/específicas. Isso pode ser visto, sobretudo, nas participações nas “Sessões Especiais” e nos “debates”²⁷. As sessões especiais foram, na maior parte, realizadas juntos de outros GTs, o que nos permite inferir que há alguma disposição do GT para dialogar ou debater com outros GTs. E o diálogo na qual o GTTE é convidado a participar na maior parte das vezes está ligado às questões de “formação profissional”, ainda que em interface com variados temas. Ainda que não seja adequado dizer que a Anped determina para os GTs qual seria o seu recorte ou área temática, pode-se dizer que cada GT constrói uma face pública, provavelmente ligada à sua identidade interna, mas certamente também em consonância com as atribuições que lhes dão externamente. Parece que a Anped “responsabiliza” o GTTE pela temática da “formação profissional”, isto é, ao GTTE é atribuída a tarefa de refletir sobre esse tipo de educação, enquanto outros GTs se atarefiam com outros tipos²⁸. Certamente, a identidade temática de um GT começa com sua própria denominação, mas, no caso do GTTE isso não fica tão explícito, o que faz com que o quadro acima seja importante para mostrar como a Anped demanda e cria expectativas sobre esse GT, e o quanto este a corresponde. No quadro as “sessões especiais” e os “debates” mostram o quanto a questão da “formação/educação profissional” se destaca, secundariamente também aparecem questões sobre o “trabalho docente” e “mudanças no mundo do trabalho e sua influência na educação básica”.

Kuenzer, na entrevista que nos concedeu, lembra o fim do GT de “Ensino Médio”. O GTTE acabou assumindo indiretamente ou em parte a reflexão daquele grupo, principalmente em função da interface com a temática da formação profissional. Trein, também em entrevista, percebe que a questão da “formação/educação profissional” é a principal temática que a Anped (ou melhor, seus participantes) atribui ao GTTE.

²⁷ Todas essas categorias e termos são dados pelos próprios Cadernos da Anped, por exemplo, no caderno de 1995 (ANPED, 1995) há espaço para o que eles chamam de “debate”, nos anos seguintes não aparece mais. Não obstante, pode-se dizer que a proposta de debate está subsumida na proposta das “Sessões Especiais” nos anos seguintes.

²⁸ Flávio Anício Andrade, em entrevista, também tem essa percepção, veremos no capítulo 4 a argumentação sobre essa característica dos “campos”, no caso os GTs, de oferece demarcações teóricas nítidas para a grande área de Educação.

Os mini-cursos também são levados em conta em nossa análise. Os mesmos podem ser vistos como uma sistematização mais aprofundada da formação, que os GTs oferecem aos seus participantes e aos participantes dos outros GTs da Anped. No caderno da Anped da 19ª Reunião, os minicursos foram apresentados da seguinte forma:

Em um evento de âmbito nacional, que conta com a participação de pesquisadores de ponta na área, assim como pesquisadores estrangeiros, a realização dos mini-cursos deve permitir um contato mais intenso de docentes e de pós-graduandos [...] para aprofundamento de temas específicos ou para uma introdução a abordagens novas (ANPED, 1996).

O que é apresentado nos minicursos e os professores que os realizam podem mostrar um pouco o que o GT tem a oferecer aos participantes da Anped.

O GTTE não ofereceu minicurso no primeiro ano (1996) em que esta modalidade foi implementada na Anped, mas a partir do ano seguinte passou a oferecê-los regularmente. Em duas ocasiões, o GTTE trouxe pesquisadores externos (no caso, inclusive de outros países) para realizar ou contribuir com o minicurso (1997 e 2002). Na maior parte das vezes, os minicursos foram conduzidos por membros atuantes do GTTE (já destacados no capítulo 1), como Maria Ciavatta (UFF), Pablo Gentili (UERJ), Sônia Rummert (UFF), Lucídio Bianchetti (UFSC), José Rodrigues (UFF), Gaudêncio Frigotto (UFF) e Ramon Peña de Castro (UFSCAR). Em alguns momentos, assim como nas sessões especiais, o GTTE fez parceria com outro GT (ver quadro 6) para a realização do minicurso (1998 e 1999). Ao todo, o GTTE ofereceu 10 minicursos entre 1996 e 2004, um número bem expressivo dentro da Anped²⁹. Os minicursos do GTTE trataram principalmente de questões macro relacionadas ao entendimento da relação entre trabalho e educação. De maneira geral, trazem questões sobre globalização, transformações no mundo capitalista do trabalho, sobre o desmantelamento do *Welfare State* e a influência do neoliberalismo, a historicidade do trabalho, a realidade do trabalho e do trabalhador no Brasil e questões sobre a construção do conhecimento.

De que forma o GTTE sente a influência da Anped, sobretudo em relação aos novos desafios que esta associação vem enfrentando? Essa reflexão é importante porque muitos movimentos que inicialmente poderiam ser considerados

²⁹ A partir dos mesmos cadernos da Anped, pôde se observado que o GT de sociologia, por exemplo, só vai oferecer seu primeiro minicurso em 2001, depois em 2002 e somente em 2004.

específicos do GTTE, na verdade, podem ser encontrados com precedência nesta Associação.

Quadro 7: *Trabalhos no GTTE – 2000-2004*

GTTE	2000	2001	2002	2003	2004
Total de inscritos e aceitos	21	23	33	22	27
Trabalhos aprovados	10	11	10	10	12
%aprovados/inscritos e aceitos	47,6	47,8	30,3	45,5	44,5

Fonte: Cadernos da Anped (2000-2004)

A primeira característica é que o GTTE tem uma proporção similar de trabalhos aceitos e aprovados a da Anped (comparar com o quadro 4). Interessante, porque mostra que o GTTE recebe, tem para avaliar e tem para aprovar um número de trabalho que, no geral, os outros GTs também têm. Quer dizer, o GTTE tem de enfrentar problemas similares aos da Associação a que pertence, ou melhor, reproduz dentro do grupo problemas e desafios, além dos seus específicos, que advêm das próprias características da Anped.

Enfim, sob este prisma, considerando a aproximação feita até aqui, o GTTE se mostra participativo na Anped, participa das sessões especiais, seus expoentes participam de vários fóruns, realiza atividades com outros GTs. O GTTE realiza e é solicitado a participar dessas atividades para tratar principalmente do tema “educação/formação profissional”. O GTTE tem membros, como a professora Acácia Kuenzer (ver quadro 6), que participam ativamente na Anped em fóruns inter-GTs, por conta da sempre necessária reflexão sobre a “educação profissional”, muitas vezes na interface com a reflexão do ensino médio. Com isso temos condição de prosseguir a análise, procurando apreender também o que é específico ao GTTE.

3.3- A Genealogia do GTTE: agentes que formam e agentes que participam

O movimento agora da pesquisa é o de apreender quais as instituições que se fazem mais presentes no GTTE. A partir de 132 trabalhos analisados (anexo 1) identificamos 51 instituições (anexo 2) e no quadro 8, estão relacionadas as 15 instituições que mais apareceram. Estas 15 apareceram em pelo menos 90 do total de 132 trabalhos analisados, representando 68% dos trabalhos.

Quadro 8 *As 15 principais instituições dos autores que enviaram trabalhos para o GTTE nas RAS da Anped – 1995-2004*

Instituições	Nº de trabalhos em que aparece
1. UFSC	13
2. UFCe	10
3. UFMG	10
4. UFF	9
5. UFBA	7
6. CEFET-MG (4) + CEFET-PR (2) + ETFQ –RJ (1)	7
7. UFRJ	6
8. UFPr	5
9. UFSCar	4
10. UNIOESTE	4
11. UERJ	3
12. EMFM	3
13. UFRN	3
14. UNESA	3
15. FIOCRUZ-ENSP (2) + FIOCRUZ- EPSJV (1)	3
Total	90

Fonte: *CDs da Anped 1995-2004*

Primeiramente, é interessante perceber que as doze primeiras instituições são públicas, sendo que apenas duas delas são estaduais e a maioria esmagadora é federal. E entre as duas últimas somente a UNESA, Universidade Estácio de Sá, é particular, já que a Fiocruz é uma fundação ligada ao governo.

A região sudeste é a que tem mais presença no GTTE, com a UFMG, UFF, UFRJ, CEFET-MG, UFSCAR, UERJ, UNESA, ETFQ-RJ, FIOCRUZ-ENSP e FIOCRUZ- EPSJV marcando presença em 42 trabalhos dos 85 desse grupo das “15 principais instituições” (quadro 8). A região sudeste tem uma presença substancial no GTTE, embora com uma presença não significativa das instituições do estado de São Paulo.

A região sul marca presença com a participação de membros da UFSC, a UFPR, o CEFET-PR e a UNIOESTE em 23 dos trabalhos.

Por sua vez, a região nordeste se faz presente em 20 trabalhos com a UFCE, UFBA e a UFRN.

Na divisão por estados, o Rio de Janeiro é o mais presente no GTTE, as instituições do Rio possuem 25 trabalhos dos 85 apresentados neste quadro 8, embora a UFF só apareça em quarto lugar no *ranking* geral, o que pode sugerir que o *grupo do Rio*, tem na UFF uma liderança branda.

A UFSC lidera a lista das instituições participantes do GTTE, seguida pela UFMG e a UFCE.

Em síntese, o quadro mostra que o sudeste é a região que tem maior presença no GTTE, sendo que as instituições de São Paulo são as menos presentes no grupo de trabalho, a não ser o caso da UFSCar. A UFMG propicia uma presença forte ao estado de Minas Gerais. No final, GTTE tem um forte sotaque carioca: do estado do Rio de Janeiro 6 instituições se fazem presentes nesse quadro, com destaque para a UFF, UFRJ e UERJ.

O próximo quadro é baseado no estudo dos *Currículos Lattes* dos autores (anexo 3 e 4) disponibilizados no *site* do CNPq. A intenção dessa análise era identificar as instituições em que os agentes participantes do GTTE fizeram seus mestrados e doutorados. Destacamos abaixo, nesse quadro 9, as treze instituições que se destacaram dentre as 46 IES arroladas (anexo 6) e que tiveram presença na vida acadêmica de pelo menos dois dos autores-pesquisador³⁰.

³⁰ Qualquer um dos autores que tenha enviado trabalho ou participado de algum evento do GTTE.

Quadro 9 *As 13 principais “Escolas Formadoras” dos autores do GTTE – 1995-2004*

Escolas de Formação (Mestrado/Doutorado em Educação)	Número de vezes em que apareceram no quadro geral
1. PUC- SP	23
2. UFF	11
3. UNICAMP	11
4. UFCe	9
5. UFRJ	8
6. UFMG	7
7. UFSCar	7
8. USP	6
9. PUC-RJ	5
10. UFBA	5
11. UNESP	4
12. UNIMEP	4
13. UFPR	3

Fonte: CDs da Anped de 1995-2004 e a Plataforma Lattes - CNPq

O que mais chama a atenção no quadro 9 é a liderança expressiva da PUC-SP, seguida pela UNICAMP e pela UFF, que dividem o segundo lugar.

Um fato curioso se revela quando comparamos os quadros 8 e 9. Neles, vemos que, a despeito das IES do estado de São Paulo não se destacarem como sendo as instituições de origem dos autores-pesquisador (a não ser pela presença da UFSCar), são as universidades de São Paulo as escolas formadoras dominantes desses mesmos autores do GTTE. Principalmente a PUC-SP, a UNICAMP, a UFSCar, a USP, a UNESP e a UNIMEP marcam presença substancial na formação de muitos dos autores-pesquisadores do GTTE.

A análise dos dois quadros permite dizer que o GTTE tem um sotaque carioca, mas que a formação de seus agentes é expressivamente paulista. Quer dizer que a tradição que vem desde Demerval Saviani se mantém e a PUC-SP continua sendo uma das principais escolas formadoras dos pesquisadores em Trabalho e Educação. Assim como o professor Demerval Saviani foi mestre de Gaudêncio Frigotto, de Acácia Kuenzer e de Lucília Machado, entre outros, agora há um outro professor atuando na PUC-SP³¹ e contribuindo para a formação de novos quadros, trata-se de Celso Ferreti, como veremos mais à frente. Além das escolas paulistas, a UFF, UFMG, UFCe e UFPR merecem ser destacadas como as instituições formadoras e as mais presente no GTTE.

³¹ Até o período estudado, quer dizer, até 2004.

Para a complementação da nossa análise sobre as instituições que fazem o GTTE, utilizamos um documento chamado “Intercrítica”. Trata-se de um relatório-síntese originado no primeiro encontro nacional, que se propunha a promover um intercâmbio entre os diferentes núcleos de pesquisa sobre Trabalho e Educação, realizado na UFF em agosto de 2002 (cf. REIS; LOBO, 2002). Este documento cita as seguintes instituições como as que têm os principais programas de pós-graduação na área de Trabalho e Educação: IESAE-FGV (2), PUC-SP, UFBA, UFCE, UFF, UFMG, UFPR, UFRGS e UFSCar (REIS; LOBO, 2002). Pode-se perceber que boa parte dessas instituições são as mesmas que possui maior proeminência dentro do GTTE, de acordo com os quadros 8 e 9. Os núcleos de pesquisa participantes desse encontro envolvem também outras instituições, a saber: 1) Núcleo Trabalho e Educação, Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal do Ceará; 2) Grupo de Pesquisa em Educação e Trabalho, Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina; 3) NETE-UFMG, Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação da Universidade Federal de Minas Gerais; 4) Grupo Interinstitucional de Pesquisa sobre as Relações/Educação, PUC-SP e Fundação Carlos Chagas (FCC); 5) Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação – Universidade Federal da Bahia; 6) Núcleo de Estudos em Trabalho e Educação, Universidade Federal do Paraná; 7) Núcleo Estudos, Experiências e Pesquisas em Trabalho, Movimentos Sociais e Educação (TRAMSE) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 8) Grupo de Estudos sobre Trabalho e Educação, Universidade do Vale dos Sinos; 9) Grupo de Estudos sobre Trabalho e Educação, Universidade de Brasília; e 10) NEDDATE-UFF, Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. (cf. REIS; LOBO, 2002)

Dos 10 núcleos apresentados pelo documento Intercrítica, considerando as instituições que representavam, somente três não apareceram entre as mais atuantes dentro do GTTE (de acordo com os quadros 8 e 9): a UNB, a UFRGS e a UNISINOS. A principal proposta do documento Intercrítica foi a de levantar as características gerais de cada núcleo, apresentar seus maiores desafios e por fim apontar caminhos e sugestões. Precisamente os três núcleos que não se apresentaram como marxistas são os menos presentes no GTTE, pelo menos no período considerado em nossa pesquisa. O núcleo da UFRGS apresentou-se como

sendo “plural”³², da mesma forma que o grupo vindo da UNISINOS, enquanto a UNB não se definiu por conta de seu núcleo ser ainda muito novo e estar em fase de estruturação. Mais uma vez, considerando os estudos que fizemos no capítulo 1, o GTTE mostra como a sua identidade está mais ligada à perspectiva teórica do marxismo do que a alguma temática. O documento Intercrítica é emblemático. A discussão dos outros 7 grupos se assenta exatamente nos desafios que os núcleos enfrentam por se identificarem com o marxismo (Mais à frente, ainda neste capítulo, voltaremos a trabalhar com esse documento, principalmente para trazer os problemas e desafios que nele foram levantados).

Retomemos agora às instituições de origem dos coordenadores, com a intenção de apreender quem se fez presente no GTTE em relação à liderança. O quadro 10 apresenta o nome de todos os coordenadores desde a fundação do GTTE até 2004.

Quadro 10 *As instituições dos coordenadores do GTTE até 2004*

Coordenador do GTTE ou vice-coordenador	Período em que esteve na coordenação (colegiada ou não)	Instituição que representava na época	Instituição de formação no Doutorado	Instituição de formação no Mestrado	Graduação
Jacques Veloso	1981-1982	UNB	Stanford University, SU, Estados Unidos.	Stanford University, SU, Estados Unidos.	Ciências Políticas – PUC-RJ
Miguel Arroyo	1982-1988	UFMG	Stanford University	UFMG	Ciências Sociais-UFMG
Gaudêncio Frigotto	1982-1990	UFF	PUC-SP	FGV-RJ	Filosofia/Pedagogia - FIDENE
Nilton Fisher	1987-1988	UFRGS	Stanford University, SU, Estados Unidos	UFRGS	Ciências Econômicas UNISINOS
Paolo Nosella	1988-1990	UFSCar	PUC-SP	PUC-SP	Filosofia - UNISINOS
Iracy Picanço	1988-1991 e 1991-1993	UFBA	UFBA	UFBA	Pedagogia-UFBA
Eunice Trein	1994-1996	UFF	UFRJ	FGV-RJ	Filosofia-UPF
Celso Ferreti	1997-1998	PUC-SP	PUC-SP	PUC-SP	Pedagogia-USP
Lucília Machado	1999-2000	UFMG	UFMG	PUC-SP	Ciências Sociais - UFMG
Paulo Tumolo	2001-2002	UFSC	PUC-SP	PUC-SP	Filosofia/PUC-

³² A professora Marlene Ribeiro (coordenadora do GTTE para o biênio de 2005-2006), na entrevista que nos concedeu, ofereceu uma breve reflexão sobre a participação da UFRGS na área de Trabalho e Educação, lembrou os nomes dos professores Nilton Fischer (este chegou a ser coordenador do GTTE, 1987-1988) e Tomaz Tadeu da Silva, mas confirmou que foi por um curto período e o interesse deles, principalmente deste último pela área não perdurou, palavras dela: *Tomaz Tadeu mudou sua temática de pesquisa em 1991, mas até esse período coordenou importantes publicações no campo Trabalho e Educação, através da Editora das Artes Médicas.*

						Minas
Maria Ciavatta Franco	2003-2004	UFF	PUC-RJ	FGV-RJ		Filosofia/PUC-RJ

Fonte: CDs da Anped de 1995-2004

O primeiro ponto que pode ser observado no quadro 10 diz respeito a algo que já foi comentado no capítulo 1, por ocasião do mapeamento do GTTE. Referimo-nos ao expressivo número de coordenadores desde o início do GTTE. São 11 nomes em 23 anos (1981-2004), uma boa média, que mostra uma participação efetiva de vários pesquisadores e instituições. As experiências de coordenação foram várias, houve duplas, coordenação com vice-coordenação, colegiado e muitas vezes um único coordenador, o que garantiu a participação de vários membros do GT. Não obstante, alguns tiveram uma maior presença em função das diferentes composições. Nesses casos, destacam-se: Gaudêncio Frigotto com 9 anos sequenciais de coordenação, Miguel Arroyo com 7 anos, Iracy Picanço com 6 anos (em dois períodos diferentes) e Eunice Trein com 3 anos. Quanto às instituições, a UFF foi a que mais esteve à frente do GT, com as coordenações de Frigotto, Trein e Ciavatta conseguiu estar efetivamente na liderança do grupo por 14 anos do total de 23 anos de existência do GTTE.

Interessante esse ponto para entender o GTTE, considerando essa rotatividade de coordenadores, porque um dos pontos mais caros para entender a correlação de força é sobre a questão da manutenção e acesso à *autoridade científica* dentro de um *campo*, no caso *científico* (conforme BOURDIEU, 1994). Havendo rodízio significa que no GTTE a luta pelo *monopólio* pela autoridade científica está bem controlada? A nossa hipótese é que tal *monopólio da autoridade científica* – busca de qualquer *agente* em qualquer *campo*, e um pressuposto para análise de Bourdieu (2004) – aparece no GTTE ligado ao monopólio da teoria marxista. Não obstante, é uma análise que aprofundaremos mais à frente (no capítulo 4).

Uma outra característica que aparece no quadro dos coordenadores é a presença da PUC-SP como a principal escola formadora dos agentes do GTTE. Dos 11 coordenadores arrolados acima, 5 passaram pelos bancos escolares da PUC-SP.

Neste ponto, pode-se inferir que no GTTE: a PUC-SP forma os agentes e a UFF dispõe as lideranças.

Um terceiro ponto, que talvez explique algumas das características do GTTE, é a percepção de que a maior parte desses coordenadores tem sua graduação em

filosofia. Dos 11 coordenadores relacionados, apenas dois fizeram pedagogia, dois ciências sociais, um fez ciências políticas, outro economia e cinco fizeram filosofia. Um número muito expressivo de filósofos somados aos sociólogos não chega a explicar, mas, em parte, carrega duas características do GTTE que levantamos no capítulo anterior: a) a pré-disposição a produzir trabalhos teóricos; e b) a pré-disposição a realizar pesquisas em que a escola em si fica em segundo plano em relação às questões mais sociológicas, econômicas e mesmo filosóficas. Durante a entrevista, a professora Eunice Trein nos lembrou dessa característica da formação dos coordenadores em filosofia.

O fato de nós termos vários pesquisadores da área “trabalho educação”, ligados a área da filosofia faz com que esse tipo de reflexão fique mais teórico. A teoria tem um apelo muito grande para essas pessoas. Nós trabalhamos muito na filosofia com a teoria e em segundo lugar porque o GT tem como referência o pensamento marxista, em que a questão teórico-metodológica é fundamental. Para se fazer uma análise do real, mais rigoroso do ponto de vista metodológico, há de se ter uma apropriação muito consistente dos conceitos que essa teoria já desenvolveu, uma teoria muito robusta...

Esta passagem de Trein vai ao encontro das características que percebemos nos trabalhos do GT, como também ensaia uma explicação para elas.

Em relação ao quadro de coordenadores há um ponto que precisa ser revisto. Nos referimos à percepção (ver capítulo 1) de que os pesquisadores mais influentes foram aqueles que também assumiram a coordenação, porém há uma exceção que é a Acácia Kuenzer. Ela sempre foi uma das mais atuantes participantes do GTTE, esteve entre seus fundadores, é uma das principais referências e uma das mais solicitadas para representar o GT noutros espaços dentro e fora da Anped (como vimos no início deste capítulo), mas nunca foi coordenadora. Eunice Trein na entrevista também enfatizou este aspecto, considerando que Kuenzer foi um dos mais influentes membros do GTTE. Por conta de tudo isso vale acrescentá-la ao grupo dos “coordenadores” (agora com aspas):

Quadro 10b *Complementa o quadro 10 - As instituições dos “coordenadores” do GTTE até 2004*

	Instituição que representa	Instituição de formação no Doutorado	Instituição de formação no Mestrado	Graduação
Acácia Kuenzer	UFPr	PUC-SP	PUC-RS	Pedagogia-PUC-Pr

Fonte: CDs da Anped de 1995-2004

Com a Kuenzer reaparece a UFPR, que já estava nos quadros “das instituições mais influentes” e das “escolas formadoras”, confirmando a importância dessa instituição para o GTTE. Kuenzer também reforça a característica do PUC-SP como “escola formadora”, pois lá ela fez seu doutorado. Kuenzer, ao lado de Ferreti e Picanço compõe um subgrupo dos que se formaram em pedagogia. Picanço e Kuenzer (ver capítulos 1 e 4) estão também entre os membros que mais cobram do GTTE investigações mais voltadas à questão da educação escolar.

Na verdade, parece que a principal tarefa das pedagogas, Picanço e Kuenzer, foi a de não deixar que o GTTE fosse ainda mais à direção de refletir teoricamente o mundo do trabalho. Celso Ferreti também merece um destaque neste grupo dos pedagogos do GTTE, principal expoente da principal “escola formadora”, a PUC-SP, foi orientador de vários membros que vão ganhar destaque no grupo. Em seu *Currículo Lattes* pode ser percebido que as suas investigações se voltam para refletir, sobretudo, a educação básica, indo ao encontro das orientações de Kuenzer em que mostra seu desejo que as pesquisas em TE sejam menos sociológicas, menos voltadas ao aspecto econômico, e mais voltadas ao aspecto educacional. Não obstante, esse grupo dos pedagogos dentro do GTTE é um grupo proporcionalmente menor. A seguir vem a análise sobre os autores dos “trabalhos encomendados”.

Quadro 11 *Os autores dos Trabalhos Encomendados do GTTE – 1997-2004*

Coord(a). na época	Trabalhos Encomendados			
Celso Ferreti PUC-SP	“Desafios teórico-metodológicos e perspectivas para a pesquisa sobre as relações entre trabalho e educação em face das transformações ocorridas no âmbito do trabalho e do papel social da educação (em particular, a escola)” Acácia Kuenzer (UFPR)	“Trabalho, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento da historicidade do discurso”. Gaudêncio Frigotto (UFF) 1997	“A formação humana integral para uma socioeconomia solidária: uma práxis superadora” Marcos ARRUDA (IPACS / Instituto Transnacional de Amsterdã) 1998	“A política de formação técnico-profissional, globalização excludente e desemprego estrutural” Gaudêncio Frigotto (UFF) 1998
Lucília Machado UFMG	“Os horizontes se ampliam ou restringem-se? Desafios para a investigação no campo da educação a partir da categoria trabalho” Iracy Picanço (UFBA) 1999	“Economia da educação x economicismo” Cláudio Salm (UFJF) 1999	“Trabalho e Educação: desafios teóricos e problemas conceituais e metodológicos” Gaudêncio Frigotto (UFF) 2000	

Paulo Tumolo UFSC	“O trabalho e seus sentidos: teses e polêmicas contra a desconstrução do trabalho” Ricardo Antunes (UNICAMP) 2001	“Trabalho e Educação: uma análise para debate” Maria Ciavatta (UFF), Eunice Trein (UFF) 2002	“Trabalho e Educação na produção acadêmica dos núcleos de pesquisa” Lucília Machado (UFMG) 2002
Maria Ciavatta Franco UFF	“Emprego, trabalho e alternativas de economia popular e solidária” José Carlos Assis (UFRJ), Antonio David CATTANI (UFGRS) e Iracy PICANÇO (UFBA) 2003	“Politecnicia ou Educação tecnológica: desafios ao ensino médio e à educação profissional” Domingos Leite Lima (CEFET-Pr), Nilson Dias Garcia (CEFET-PR) 2004	

Fonte: CDs da Anped de 1995-2004

A partir do quadro 11, pode-se observar que a UFF volta novamente a se destacar, dos 12 trabalhos encomendados entre 1997 e 2004, essa instituição aparece 4 vezes, ou seja, um terço dos trabalhos são de pesquisadores da UFF. E Gaudêncio Frigotto se destaca. Somente ele tem 3 trabalhos encomendados pelo GTTE. E se compararmos esse quadro com o quadro 8, percebe-se que as instituições que são mais convidadas a fazer os trabalhos encomendados são as mesmas que se destacam em enviar trabalhos para o GTTE. E o mais importante, os trabalhos são encomendados geralmente aos mais renomados membros do GTTE, para aqueles que mais tiveram influência (de acordo com que viemos analisando até aqui), exemplos: Frigotto, Kuenzer, Picanço, Machado, Ciavatta e Trein. A análise dos títulos e do conteúdo desses trabalhos encomendados é feita no capítulo 3, aqui a proposta é se aproximar de seus autores. Pelos autores que encontramos pode-se inferir que o GTTE entende o trabalho encomendado como um momento que seus mais atuantes pesquisadores possuem de recolocar e ajustar a teoria sobre a relação entre trabalho e educação, porque praticamente não há encomendas de trabalhos a pesquisadores “estranhos” ao grupo. Nos trabalhos encomendados o GTTE é mais ortodoxo, quer dizer, volta-se teoricamente para si mesmo, e endógeno, volta-se para seus principais expoentes e suas principais instituições, ou seja, volta-se para aqueles que estiveram na sua fundação, na sua coordenação ou tiveram destaque ao longo de sua história. Isto significa que nos momentos em que há um grau maior de escolha, caso dos “Trabalhos Encomendados”, o GTTE opta por si mesmo, mantém a análise com seus principais membros. A seguir, veremos como fica isso para os *minicursos*:

Quadro 12 *Os autores dos Minicursos do GTTE – 1997-2004*

Ano/Coordenador(a)	Mini-cursos e Autor [participação com outro GT]
1996 Coordenadora Eunice Trein (UFF)/	1º ano dos mini-cursos, o GTTE não ofereceu.
1997 Coordenador Celso Ferreti (PUC-SP)	“O Trabalho em transformação e as tendências culturais dos jovens” Prof. Dr. Silvio Scanagatta (Un. De Pádua, Itália)
1998 /Coordenador Celso Ferreti (PUC-SP)	Minicurso. “Imagens do Mundo do Trabalho: a fotografia como fonte histórica” Prof. Dra. Maria Ciavatta Franco (UFF) [Também para o GT Educação e Comunicação] “Retórica da Desigualdade: educação, trabalho e exclusão social na perspectiva doutrinária do neoliberalismo” Prof. Dr. Pablo Gentili (Uerj)
1999/ Coordenadora Lucília Machado	“Trabalho e educação na sociedade brasileira: uma perspectiva histórica” Prof. Dra. Carmen Sylvia Vidigal Moraes (USP) e Prof. Dra. Maria Ciavatta Franco (UFF) [também para o GT História da Educação] “A construção da identidade do trabalhador no Brasil Atual” Prof. Dra. Sônia Maria Rummert (UFF)
2000 /coordenadora Lucília Machado (UFMG)	“Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e sociedade do conhecimento: produção do conhecimento e produção da existência” Lucídio Bianchetti (UFSC) e Ari Paulo Jantsch
2001/ Coordenador Paulo Sérgio Tumolo (UFSC)	“O Pensamento Pedagógico empresarial no Brasil: do industrialismo à competitividade” José dos S. Rodrigues (UFF)
2002 /coordenador Paulo Sérgio Tumolo (UFSC)	“A pesquisa educacional e o uso de imagens” Maria Ciavatta (UFF), Nilda Alves (UERJ) e Gustavo E. Fischman (Arizona State University)
2003/ Ccoordenadora Maria Ciavatta Franco (UFF)	“Crise do Capital e implicações teórico-metodológicas na relação trabalho e educação” Frigotto (UFF) Sônia Rummert (UFF)
2004/ Coordenadora Maria Ciavatta Franco (UFF)	“Trabalho e educação face às novas bases técnicas e culturais do Trabalho” Ramon Peña de Castro (UFSCAR)

Novamente a UFF se destaca. A Universidade Federal Fluminense se destaca de tal forma também nos minicursos que, em consonância com o que já vínhamos percebendo com os outros quadros, pode-se agora afirmar que a UFF é o principal agente institucional do GTTE. Dos dez minicursos levantados acima, há em seis deles pelo menos um representante da UFF. E somente dois dos minicursos são realizados por autores “externos”, que dizer, de autores que não participam efetivamente do grupo. Isto é, endogenia também nos minicursos.

Agora a análise recai sobre outros agentes do GTTE, aqueles pesquisadores que exerceram/exercem também alguma influência importante no GTTE, porque realizam “Trabalhos Encomendados”, ministram “minicursos” do GTTE, ou são apontados pelos entrevistados, ou ainda, porque foram citados pelos documentos estudados (principalmente TREIN; CIAVATTA, 2003 - ver capítulo 1). Alguns desses até poderiam ser agrupados como pesquisadores *seniors*, porém este grupo se difere do anterior, porque são agentes que não foram coordenadores e nem apareceram entre os fundadores do GTTE.

Quadro 13 *A Segunda Geração: autores que conseguiram expressão no GTTE*

Pesquisador do GTTE (ordem alfabética)	Instituição que mais representou (a) no GTTE	Instituição de formação no Doutorado	Instituição de formação no Mestrado	Graduação
Dagmar Zibas	FCC	USP	PUC-SP	Pedagogia - MACKENZIE
Enéas de A. Arrais Neto	UFCE	UFCE e University Of London Uk, UL, Grã-Bretanha	UFCE	Arquitetura e Urbanismo -UFCE
Eneida Shiroma	UFSC	UNICAMP E London School Of Economics And Political Sciences, LSE, Inglaterra	-----	Graduação em Terapia Ocupacional - UFSCAR
Fernando Fidalgo	UFMG	PUC-SP	UFMG	Pedagogia FURG
Isilda Campaner Palangana	UEM	PUC/SP	PUC/SP	Pedagogia - FEEC/LEP
José Rodrigues	UFF	UNICAMP	UFF	Matemática UFRJ
Lia Tiriba	UFF	Univ. Complutense de Madrid	UFF	Pedagogia
Lucídio Bianchetti	UFSC	PUC-SP	PUC-RJ	Pedagogia
Neize Deluize	UFRJ	UFRJ	UFRJ	Ciências Sociais UFRJ
Pablo Gentili	UERJ	Universidad de Buenos Aires Facultad de Filosofía y Letras, UBA	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO	Graduação em Ciências da Educação
Ramon P. de Castro	UFSCar	Em Economia.. Univ. Lormonosov de Moscou, UELM, Rússia	-----	Economia - UELM, Rússia

Roberto Leher	UFRJ	USP	UFF	Pedagogia - UFRJ
Sônia Rummert	UFF	PUC-RJ	UFF	Pedagogia. Universidade Santa Úrsula

Fonte: Cds da Anped 1995-2004 e Cadernos da Anped 1995-2004

Como esse quadro 13 não pode garantir que estejam do GTTE todos os pesquisadores com as características descritas acima, a reflexão aqui o considera uma amostra. E o que se observa imediatamente é novamente a forte presença da UFF e da PUC-SP, e neste caso a UFF também presente na formação desses pesquisadores do GTTE. O que sugere que, para essa segunda geração, a UFF começa também a ganhar destaque como uma escola formadora para o GTTE. Esse é o quadro que representa a geração seguinte à dos fundadores e dos coordenadores dentro do GTTE. Um grupo em que a maior parte tem a formação de graduação em pedagogia, em que muitos tiveram como mestres os fundadores e coordenadores do GTTE, ou seja, os da “primeira geração”. Celso Ferreti, por exemplo, foi orientador de doutorado de Lucídio Bianchetti, Fernando Fidalgo e Isilda Palangana. Também como exemplo, Gaudêncio Frigotto foi orientador de doutorado de Lia Tiriba e Pablo Gentili, assim como foi de mestrado de José Rodrigues. A análise dessa geração vai se complementar com a seguinte, o da “terceira geração”.

O próximo grupo que vamos analisar foi o mais arriscado de compor, que seria o dos novos agentes, ou da “terceira geração”, pois, como é um grupo que ainda está construindo sua participação no GTTE, elencar seus participantes poderia parecer arbitrariedade. Assim, para constituir esse grupo partimos primeiramente dos estudos de Trein e Ciavatta (op.cit.), quando apresentaram os principais trabalhos do GTTE entre 1996 e 2001; depois, consultando os *Currículos Lattes* dos autores montamos um quadro (14) com aqueles que defenderam seu doutorado do ano 2000 em diante, tendo assim a garantia de que eram, no mínimo, recém doutores.

Quadro 14 *A Terceira Geração: Novos Autores que conseguiram alguma expressão no GTTE*

Pesquisador do GTTE (ordem alfabética)	Instituição que representou no GTTE	Instituição de formação no Doutorado/ orientador	Instituição de formação no Mestrado/ orientador	Graduação	Vínculo Institucional Atual (em 2006)
Flávio Anício	UFF e	USP/ 2003	UFF/1996	Ciências	UNESA

Andrade	UNESA	Lúcia Emília Nuevo Barreto Bruno	Gaudêncio Frigotto	Sociais/UFF	
Francisca R. B. Andrade	UECE	USP (2000) /Lúcia Emília Nuevo Barreto Bruno	UFCE (1995)/ Werner Ludwig Markert	Serviço Social - UECE	UECE
Geórgia Sobreira dos Santos Cêa	UNIOESTE	PUC/SP (2003)/ João dos Reis Silva Júnior	UFF (1996)/ Gaudêncio Frigotto	Pedagogia - UERJ	UNIOESTE
Graciela Hopstein	UFRJ	UFRJ (2004)/ José María Gómez	UFF (1999)/ Gaudêncio Frigotto	Ciências da Educação- Universidad de Buenos Aires, U.B.A	Instituto Dialog
Herbert Gomes Martins	UFF	UFRJ* (2004) Michel Jean-Marie Thiollent	UFF (1997)/ Osmar Fávero	Ciências Sociais - UFRJ	Universidade do Grande Rio
Maria Onete Lopes Ferreira	UFSCar	UFSCar (2001) /Paolo Nosella	UFCE (1995)/ Suzana Jimenez	Pedagogia - UFCE	UNESA
Maria Vieira Silva	UFU	UNICAMP (2001) /Águeda Bernadete Bittencourt Uhle	UFU (1995) Jefferson Ildefonso da Silva	Pedagogia - UFU	UFU
Marise Ramos	ETFQ-RJ e UERJ	UFF (2001)/ Gaudêncio Frigotto	UFF (1995)/ Gaudêncio Frigotto	Licenciatura de química - UERJ	FIOCRUZ - UERJ - CEFETQ
Noela Invernizzi	UFPr	UNICAMP *(2000)/ Leda Caira Gitahy	UNICAMP* (1996)/ Ruy de Quadros Carvalho	Antropologia . Universidad de la República, UR, Uruguai	UFPr
Ronaldo Marcos de Lima Araujo	UFMG	UFMG (2000)/ Lucília Regina de Souza Machado	PUC/SP (1996)/ Celso João Ferretti	Pedagogia - UNAMA	UFPA

Fonte: Plataforma Lattes – CNPq e contribuição de TREIN; CIAVATTA, 2003.

(*) Não são programas em Educação.

A esta altura já é redundante dizer que a UFF se destaca. Só que agora há uma peculiaridade, a UFF supera bem a PUC-SP, agora também no quesito “formação”. Isso significa que para essa terceira geração a UFF aparece não apenas como a principal instituição participante do GTTE, mas também como a principal escola de formação. Quer dizer, quanto mais ao passado formos mais encontramos a formação dos agentes do GTTE ligada à PUC-SP, e quanto mais nos aproximamos do presente mais a formação dos agentes fica ligada à UFF. A graduação da maior parte dos participantes desse subgrupo é em Pedagogia. O que traz outra característica para o GTTE. Quanto mais vamos ao passado, mais a formação dos agentes do GTTE está ligada à filosofia e às Ciências Sociais, e quanto mais próximo do presente, mais ligada à Pedagogia.

Nos quadros anteriores, foi visto que o GTTE, em relação aos minicursos e aos trabalhos encomendados, dá essas tarefas principalmente para os seus pesquisadores *seniors*. O que poderia ser o óbvio, mas não é, pois tanto o “trabalho encomendado” quanto o “minicurso” poderiam também ser “entregues”, numa maior proporção, a pesquisadores externos ao grupo. Na verdade, esse ponto tem a ver com a relação e os espaços que o GTTE engendrou para os *seniors* e para os novatos. O próximo quadro (15) tem a tarefa de mapear como as diferentes gerações do GTTE se colocam diante da produção do GTTE, agora referente aos trabalhos que precisam ser selecionados para a apresentação.

Quadro 15: *As três gerações do GTTE com os seus afazeres*

AUTOR-PESQUISADOR (GERAÇÃO)	TRABALHO (S) QUE APRESENTOU NO GTTE ENTRE 1995-2004 (INCLUSIVE PÔSTER)	R.A. DA ANPED/ANO
PAOLO NOSELLA (1ª GERAÇÃO)	<ul style="list-style-type: none"> • ESCOLÁSTICA OU HISTORICISMO? (COM ESTER BUFFA) • ÉTICA E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE PÓS-INDUSTRIAL 	<ul style="list-style-type: none"> • 18/1995 • 26/2003
MARIA CIAVATTA FRANCO (1ª GERAÇÃO)	<ul style="list-style-type: none"> • FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O TRABALHO INCERTO: UM ESTUDO COMPARATIVO BRASIL, MÉXICO E ITÁLIA 	<ul style="list-style-type: none"> • 20/1997

PAULO SERGIO TUMOLO (2ª GERAÇÃO)	<ul style="list-style-type: none"> • A EDUCAÇÃO FRENTE ÀS METAMORFOSES NO MUNDO DO TRABALHO: UMA PROPOSTA DE MÉTODO DE ANÁLISE • A CUT E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL: ESBOÇO DE ANÁLISE CRÍTICA • <i>DA SUBSUNÇÃO FORMAL DO TRABALHO À SUBSUNÇÃO REAL DA VIDA SOCIAL AO CAPITAL: APONTAMENTOS DE INTERPRETAÇÃO DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO</i> • VIVÊNCIA DE PESSOAS DESEMPREGADAS E O SIGNIFICADO DO DESEMPREGO NO CAPITALISMO: ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO CRÍTICA (COM LIGIA MARIA SOUFEN TUMOLO) • TRABALHO, ALIENAÇÃO E ESTRANHAMENTO: VISITANDO NOVAMENTE OS “MANUSCRITOS” DE MARX 	<ul style="list-style-type: none"> • 19/1996 • 22/1999 • 23/2000 • 26/2003 • 27 / 2004
DAGMAR M.L.ZIBAS	<ul style="list-style-type: none"> • O REVERSO DA MEDALHA: OS LIMITES DA ADMINISTRAÇÃO INDUSTRIAL PARTICIPATIVA (UM ESTUDO DE CASO) 	<ul style="list-style-type: none"> • 17/1996
ENÉAS ARRAIS NETO	<ul style="list-style-type: none"> • DESQUALIFICAÇÃO GLOBAL DO TRABALHO: A EXCENTRICIDADE DE UMA VISÃO UNITÁRIA DA CLASSE-QUE-VIVE-DO-TRABALHO • MODERNIDADE E QUALIFICAÇÃO DOS TRABALHADORES: EM BUSCA DA OMNILATERALIDADE NA FORMAÇÃO HUMANA. • MUNDIALIZAÇÃO E CRISE DO CAPITAL – A RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE ESSÊNCIA E FENÔMENO NA CONSTITUIÇÃO REAL DO MUNDO DO TRABALHO 	<ul style="list-style-type: none"> • 24/2001 • s/d • 26/2003
ENEIDA OTO SHIROMA	<ul style="list-style-type: none"> • A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DISCIPLINADO 	<ul style="list-style-type: none"> • 18/1995
ISILDA CAMPANER PALANGANA	<ul style="list-style-type: none"> • <i>INDIVIDUALIDADE: AFIRMAÇÃO E NEGAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • 21/1998
JOSÉ RODRIGUES	<ul style="list-style-type: none"> • PENSAMENTO PEDAGÓGICO INDUSTRIAL • RUMO À NOVA AMÉRICA: PÓS-MODERNISMO, TRABALHO E 	<ul style="list-style-type: none"> • 21/1998 • 27 / 2004

	EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SUBÚRBIO DO RIO DE JANEIRO (COM LUIZA CRISTINA RANGEL SASSI)	
LUCÍDIO BIANCHETTI	<ul style="list-style-type: none"> AS NOVAS TECNOLOGIAS E O DEVASSAMENTO DO ESPAÇO-TEMPO DO SABER TÁCITO DOS TRABALHADORES A FORMAÇÃO DO ‘TOTAL TRABALHADOR SADIA’ - ESTRATÉGIAS DE QUALIFICAÇÃO DE TRABALHADORES EM UMA EMPRESA AGROINDUSTRIAL (COM DULCINÉIA CRUZ) 	<ul style="list-style-type: none"> 21/1998 24/2001
NEISE DELUIZ	<ul style="list-style-type: none"> PROJETOS EM DISPUTA: EMPRESÁRIOS, TRABALHADORES E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL O ENTENDIMENTO DA CUT, CGT E FS SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO FACE ÀS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO: TENSÕES E DINÂMICAS ESTRUTURAIIS E CONJUNTURAIIS (COM DONALDO BELLO DE SOUZA E MARCO AURÉLIO SANTANA) 	<ul style="list-style-type: none"> 19/1996 22 / 1999
PABLO GENTILI	<ul style="list-style-type: none"> ¿LA MALDICION DIVINA? LAS COMPLEJAS RELACIONES ENTRE LOS HOMBRES DE NEGOCIOS Y LAS POLITICAS EDUCATIVAS 	<ul style="list-style-type: none"> 19/1996
ROBERTO LEHER	<ul style="list-style-type: none"> EDUCAÇÃO E TEMPOS DESIGUAIS: RECONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA TRABALHO-EDUCAÇÃO PARA FAZER FRENTE AO APARTHEID EDUCACIONAL IMPOSTO PELO BANCO MUNDIAL: NOTAS PARA UMA LEITURA DA TEMÁTICA TRABALHO-EDUCAÇÃO 	<ul style="list-style-type: none"> 19/1996 22/1999
FLÁVIO ANÍCIO ANDRADE (3ª GERAÇÃO)	<ul style="list-style-type: none"> A FORMAÇÃO DO “CIDADÃO-TRABALHADOR”: EDUCAÇÃO E CIDADANIA NO CONTEXTO DO “NOVO INDUSTRIALISMO” EDUCAÇÃO SEM DISTÂNCIA - AS DEMANDAS DA PRODUÇÃO E UMAPROPOSTA FORMATIVA EMPRESARIAL: O PROGRAMA TELECURSO 2000 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, ESTADO E EDUCAÇÃO NO BRASIL 	<ul style="list-style-type: none"> 21/1998 22/1999 24/2001 27/2004

	<p>DE HOJE</p> <ul style="list-style-type: none"> • (CON)FORMAÇÃO PARA UM TRABALHO COMPETENTE: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL (1998-2002) 	
FRANCISCA REJANE BEZERRA ANDRADE	<ul style="list-style-type: none"> • A FORMAÇÃO PROFISSIONAL FACE À REESTRUTURAÇÃO INDUSTRIAL: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO CEARÁ 	<ul style="list-style-type: none"> • 18/1995
GEORGIA SOBREIRA DOS SANTOS CÊA	<ul style="list-style-type: none"> • A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO BÁSICA: ELEMENTOS DE UM CONSENSO INTERESSADO • A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL COMO INSTRUMENTO DE REGULAÇÃO SOCIAL: DO PLANFOR AO PNQ 	<ul style="list-style-type: none"> • 22 / 1999 • 27/2004
HERBERT GOMES MARTINS	<ul style="list-style-type: none"> • A QUALIDADE TOTAL COMO CONFORMAÇÃO DO CAMPO PEDAGÓGICO ATRAVÉS DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: O CASO DA COMPANHIA CERVEJARIA BRAHMA - FILIAL RIO DE JANEIRO. 	<ul style="list-style-type: none"> • 20/1997
MARIA ONETE LOPES FERREIRA	<ul style="list-style-type: none"> • A CRISE DOS REFERENCIAIS E OS PESQUISADORES EM TRABALHO E EDUCAÇÃO: O LUGAR DO MARXISMO ENTRE OS EDUCADORES 	<ul style="list-style-type: none"> • 24/2001
MARIA VIEIRA SILVA	<ul style="list-style-type: none"> • O ETHOS EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: NOVOS DISPOSITIVOS, NOVAS SUBJETIVIDADES 	<ul style="list-style-type: none"> • 24/2001
MARISE N. RAMOS	<ul style="list-style-type: none"> • AS POLÍTICAS DO ENSINO TÉCNICO FEDERAL NA PERSPECTIVA DE UM ESTADO DE CLASSE 	<ul style="list-style-type: none"> • 18/1995
NOELA INVERNIZZI	<ul style="list-style-type: none"> • QUALIFICAÇÃO E NOVAS FORMAS DE CONTROLE DA FORÇA DE TRABALHO NO PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO DA INDÚSTRIA BRASILEIRA: TENDÊNCIAS DOS ÚLTIMOS VINTE ANOS ANPED 2000 	<ul style="list-style-type: none"> • 23/2000
RONALDO	<ul style="list-style-type: none"> • AS NOVAS “QUALIDADES 	<ul style="list-style-type: none"> • 20/1997

MARCOS DE LIMA ARAÚJO	PESSOAS REQUERIDAS PELO CAPITAL • COMPETÊNCIA E QUALIFICAÇÃO: DUAS NOÇÕES EM CONFRONTO, DUAS PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES EM JOGO	• 22/1999
------------------------------	--	------------------

Fonte: Cds da Anped 1995-2004 e Cadernos da Anped 1995-2004. (com a contribuição dos quadros 10, 13 e 14 desta pesquisa)

Antes de fazer algumas reflexões sobre esse quadro é necessário ratificar que os quadros são sempre constituídos da amostra dos 132 trabalhos (disponibilizados no anexo 1)³³. E que a proporção encontrada é o da amostra. Agora outros esclarecimentos: no quadro colocamos o professor Paulo Tumolo entre os pesquisadores da 2ª geração, que, de acordo com os nossos critérios seria, o lugar mais adequado, isso não aconteceu antes porque ele já havia aparecido no “quadro (10) dos coordenadores”. Outro ponto foi colocar o professor Flávio Anício Andrade entre os da 3ª geração, assim foi feito por conta de três critérios principais: ter sido apontado pelo trabalho de Trein e Ciavatta (op.cit.), seu destaque no grupo não ter acontecido pelas atividades especiais (trabalho encomendado ou minicurso) e sua última e principal formação ter sido concluída após o ano 2000 (no caso, o doutorado).

Agora, a partir do quadro, comecemos com o que se vê mais imediatamente: quanto mais o pesquisador é *sênior* mais ele pretere a forma convencional de trabalho e de apresentação. Vê-se que quase não há pesquisadores da 1ª geração apresentando trabalhos convencionais (trabalhos e pôsteres), no quadro somente os professores Paolo Nosella e Maria Ciavatta apareceram para representá-los.

A característica mais comum à metade dos autores-pesquisador é a de apresentar trabalho apenas uma vez no GTTE (pelo menos para um período de dez anos, 1995-2004), o que sugere haver uma expressiva rotatividade de autores-

³³ E que alguns trabalhos, como por exemplo *A Formação dos “Intelectuais Urbanos” no Contexto da Transformação Produtiva* (Cf. ANPED, 1997) do mesmo Flávio Anício Andrade citado no quadro, não está sendo tabulado porque não está na nossa amostra. Amostra essa, já dito anteriormente, que traz a quase totalidade dos trabalhos para o período de 1995 até 1994, feita a partir dos trabalhos disponíveis nos meios eletrônicos (os CDs) da Anped.

pesquisadores e de trabalhos no GTTE³⁴. Não obstante, há uma outra parte que participou mais de uma vez no GTTE, mostrando também que o grupo mantém uma parte de pesquisadores com uma certa regularidade. Dois destes com mais de quatro trabalhos nesses dez anos, segundo a nossa amostra: Paulo Tumolo e Flávio Anício Andrade.

E nessa radiografia do GTTE para este período (1995-2004) vai mostrar que exatamente o professor Paulo Tumolo marcará uma mudança³⁵ importante ao GTTE: ele será o primeiro a chegar à coordenação sem fazer parte da “geração dos fundadores”. Uma breve análise de como ele conseguiu obter prestígio e autoridade científica até ser indicado à coordenação pode também revelar mais um pouco sobre as preferências e escolhas do GTTE. A primeira característica de seu percurso pelo GTTE foi a visibilidade que conquistou com a quantidade de trabalhos que enviou ao grupo, no quadro estão cinco trabalhos dele. A segunda provavelmente tão importante quanto à primeira, é a referência teórica de seus trabalhos, nitidamente marxista. As outras duas características têm a ver com dois quesitos importantes - apontados por Bourdieu³⁶ -, a escola em que o *par-concorrente* se forma e/ou a escola que esse representa. Tumolo vem da mais tradicional escola formadora do GTTE, conforme vimos acima, a PUC-SP e orientado, tanto no mestrado quanto no doutorado, por uma referência importante do GTTE, o professor Celso Ferreti. Assim como também representa a UFSC, uma das principais instituições atuantes do GTTE e que cada vez mais tem aumentado a sua participação³⁷ no grupo. E por fim, curiosamente tem formação em filosofia, uma característica que talvez não seja principal, mas muito forte no “grupo de coordenadores”. Todas essas características aproximaram o professor

³⁴ O professor Flávio Anício Andrade percebe isso da seguinte forma: (...) *muita gente que já apresentou trabalhos interessantes nesses anos não voltou, acho que porque foi para outra... Há também o “intermitente”, vem uma vez, aparece e depois não volta.*

³⁵ Mudança que ainda precisa ser confirmada para os próximos anos, pois no biênio (2003-2006) seguinte ao de Tumolo, o grupo voltou a ter na coordenação um participante da 1ª geração, a professora Maria Ciavatta. Não obstante, escolheu para o biênio de 2005-2006 o nome de Marlene Ribeiro, participante de algum tempo no grupo, mas que não chega a ser dos fundadores e Domingos Leite Lima Filho, participante da 3ª geração do GTTE.

³⁶ Reproduz-se aqui o que, no capítulo 1, trouxemos de Bourdieu a este respeito: *Assim, os julgamentos sobre a capacidade científica de um estudante ou de um pesquisador estão sempre contaminados, no transcurso de sua carreira, pelo conhecimento da posição que ele ocupa nas hierarquias instituídas (As Grandes Escolas, na França, ou as universidades, por exemplo, nos Estados Unidos)* (BOURDIEU, 1994, p. 124)

³⁷ Além de ser uma das escolas que mais enviou trabalho ao GTTE e marcar sua presença na coordenação com Tumolo, a UFSC é a escola formadora do atual vice-coordenador do GTTE, Domingos Leite Lima Filho (do CEFET-Pr)

Paulo Tumolo aos outros coordenadores que o antecederam, por conta disso pôde romper com a relação fundador-coordenador que até então carregava o GTTE³⁸. Essas características mostram em parte o caminho para se obter prestígio e autoridade científica dentro do GTTE.

Ainda sobre esse quadro 15, a intenção inicial era tentar apreender se havia, e o quanto, uma divisão de tarefas no GTTE, no caso, entre as diferentes gerações de pesquisadores. A nossa hipótese principal a ser confirmada era que: quanto mais o autor-pesquisador caminha à maturidade, mais ele se direciona à pesquisa teórica e menos à empírica. Ainda que essa hipótese não tenha sido negada, não pode se dizer que ela foi plenamente confirmada, talvez ela precise de outras imersões e/ou dados. No máximo, pode-se dizer que, analisando os trabalhos que estão no quadro 15, o espaço dos trabalhos convencionais é “deixado” pelos *seniors* aos mais novatos e que estes tendem a apresentar numa primeira vez (alguns numa única vez³⁹) um trabalho de base mais empírica, e conforme vão tendo mais regularidade de participação no grupo, também se arriscam em incursões mais teóricas.

3.3.1 Conclusões provisórias sobre os agentes do GTTE

A partir dos quadros acima vale a pena pontuar algumas conclusões, ainda que provisórias, sobre os pesquisadores e instituições que compõem o GTTE.

O primeiro ponto e o mais evidente é a liderança da UFF. Os pesquisadores da Universidade Federal Fluminense estiveram fortemente presentes: na coordenação do GTTE, entre os autores dos trabalhos encomendados e entre os que ministraram os “minicursos”. E com o tempo a UFF foi ganhando também cada

³⁸ A vantagem de Paulo Tumolo, por exemplo, em relação ao prof. Flávio Anício Andrade que também apresentou vários trabalhos no GTTE, é participar de uma das Escolas que possui reconhecimento dentro do grupo, a UFSC. Palavras do próprio Flávio Anício Andrade: (...) *É preciso pensar, veja o GT não é o GT, não é a reunião, ele na verdade acontece muito fora dali... há no GT uma certa hierarquia dos programas, talvez menos até do que as figuras [os autores-pesquisador] (...)UFMG, a UFF e Santa Catarina, parece que são três os mais fortes. (...) então o Tumolo, por exemplo, (...) está num desses tripés, ele está nos lugares que são centrais, então lá tem a Eneida, tem um pessoal que não está no GT, mas tem uma produção na área e que tomou destaque até no campo de educação mais recentemente.*

³⁹ A professora Lia Tiriba, por exemplo, apresentou somente um trabalho, mas foi convidada a participar de um debate no grupo, foi lembrada pelas entrevistadas Iracy Picanço e Eunice Trein, recentemente tornou-se uma das pareceristas *ad hoc* do GTTE.

vez mais destaque como uma das principais “Escolas” que formam os pesquisadores do GTTE.

O segundo ponto é a presença histórica da PUC-SP, como a principal “Escola Formadora” dos autores e pesquisadores do GTTE, tradição que vem desde a orientação de Demerval Saviani, que permaneceu entre os da “segunda geração” e atinge ainda parte da “terceira geração” de pesquisadores.

O GTTE sempre que pôde acabou optando por seus principais pares para a reflexão do “mundo do trabalho”, sobretudo os da UFF. Antes disso, pôde ser observado que, entre os coordenadores e entre os trabalhos aprovados para a apresentação no GTTE, há um certo equilíbrio entre as principais instituições (quadro 8). Não obstante, equilíbrio que não permanece nos “trabalhos encomendados” e nos “minicursos”, pois a UFF se destaca em relação às outras.

O quadro a seguir expõe as principais instituições que estão presentes no GTTE, numa tentativa de hierarquizá-las, considerando uma interseção entre os quadros anteriores e a reflexão que deles foi sendo realizada, só possível de fazer agora:

Quadro 16 *Principais Instituições do GTTE da Anped*

Principais Instituições do GTTE	Pesquisadores que se destacam	Características de sua influência da Instituição
1. UFF	Gaudêncio Frigotto, Eunice Trein, Maria Ciavatta Franco, Sônia Rummert, José Rodrigues	A principal instituição do GTTE participa efetivamente dos variados eventos do grupo. E é cada vez mais solicitada à formação dos novos pesquisadores. Esteve presente em vários momentos da coordenação do GTTE.
2. PUC-SP	Celso Ferreti	Ainda se destaca como a principal responsável pela formação de muitos dos pesquisadores atuantes do GTTE. Esteve presente na coordenação do GTTE.
3. UFMG	Lucília Machado, Fernando Fidalgo	Tem uma boa participação no GTTE e na formação dos quadros. Esteve presente na coordenação do GTTE.
4. UFSC	Paulo Tumolo, Eneida Shiroma, Lucídio Bianchetti	Uma das instituições que mais participam do GTTE enviando trabalhos. Esteve presente na coordenação do GTTE.
5. UFPR	Acácia Kuenzer	Por conta da presença da Acácia Kuenzer contribui ativamente no GTTE e o representa constantemente quando o assunto é Educação Profissional. Tem uma participação razoável com trabalhos enviados ao GTTE.
6. UFBA	Iracy Picanço	Tem uma boa participação no GTTE na maior parte de seus eventos. Teve presença substancial na coordenação com a

		professora Iracy Picanço
7. UFCe	Enéas de Arrais Neto	Tem uma boa participação no GTTE.
8. UFSCar	Paolo Nosella, Ramon P. de Castro	Tem uma boa participação no GTTE. Tem uma participação quanto “Escola formadora”. Participou da coordenação do GTTE.
9. ESCOLAS TÉCNICAS	-----	As escolas técnicas se agrupadas marcam uma presença importante no GTTE, porém não chegam a constituir um grupo de influência nítida, na verdade são bem influenciadas pelas Instituições Universitárias da qual se aproximam em busca de conhecimento sobre Educação Profissional. Não obstante, é um grupo que merece atenção nas próximas investigações, pois a participação dessas escolas vai aumentando dentro do GTTE.
10. UFRJ-UERJ-UNICAMP	Neize Deluize, Roberto Leher (UFRJ) – Pablo Gentili (UERJ)	Essas instituições não podem ser desprestigiadas para o entendimento do GTTE, pois aparecem em muitos de seus eventos, sobretudo como “Escolas Formadoras” ou no envio de trabalhos à RA da Anped. No restante participam de forma diluída. Pouca presença nos trabalhos encomendados, nos minicursos e não participam da coordenação.

Fonte: Elaborado a partir dos quadros 8, 9, 10, 11, 12 e 13 deste trabalho.

Há um ponto para ressaltar, oriundo principalmente da observação do quadro acima: é a percepção de que, por detrás das instituições há sempre o nome de algum importante autor-referência – que geralmente converge em três características: é um ex-coordenador, um autor de bibliografia importante da área e um dos fundadores. A ponto de se construir uma nova hipótese, de que, na verdade, a relação que o GTTE possui com as instituições é ainda personalística. Embora seja possível perceber uma tendência de mudança, pelo que representa a ascensão da UFSC e a coordenação de Tumolo, pode-se dizer, que não houve uma mudança significativa a esse respeito. Inferência que se pôde chegar por conta desse quadro 16, o qual mostra exatamente que, entre a maior parte das instituições em destaque no GTTE, há pelo menos um autor-referência com as três características descritas acima. E mais, algumas dessas instituições demonstram que a sua força no GTTE se restringe à representação de seu(s) principal(ais) autor(es)-pesquisador.

Por enquanto, para o GTTE, mais importante do que as instituições em si são os agentes pesquisadores que estão por detrás delas. Mais do que com as

instituições, quem participa substancialmente no GTTE, tem alguma ligação com os autores-referência do grupo – Frigotto, Acácia, Machado, Ferreti, Nosella. Todos esses nomes estão desde a história inicial do GTTE. Reconhecidamente marxistas, são eles os que em suas instituições contribuíram para a constituição de um núcleo de estudo na área de Trabalho e Educação, para aglutinar outros pesquisadores e, o mais importante, os que continuam a ser os mais representativos de suas instituições.

A UFF e a UFSC dão ao GTTE mais nomes do que o do autor-referência principal, destaque para a UFSC que talvez seja a menos personalística entre todas (mas, lembrando que Tumolo e Bianchetti são “descendentes”, orientandos diretos, de Ferreti da PUC-SP) e provavelmente porque é um grupo liderado por pesquisadores da “segunda geração”.

Dizer que o GTTE tem uma relação mais personalística do que institucional significa, entre outras coisas, que a participação dos mais novos ou a busca por prestígio pelos pesquisadores estão mais ligados à filiação com os autores-referência⁴⁰ do que com as instituições. Quando um autor-referência deixa de participar do GTTE é mais percebido que quando uma instituição deixa de participar.

Enfim, em parte essa hipótese acima pode ser confirmada com o quadro que trata da “Terceira Geração” do GTTE (quadro 13), em que fica visível que estes novos pesquisadores participaram das principais instituições do GTTE no momento em que construíram suas formações e tiveram como principais orientadores os da “Primeira Geração”, mas o vínculo institucional deles depois disso é bem diversificado. Quer dizer, o que os trouxe, o que os motivou, o que os qualificou a participar do GTTE não foram as instituições as quais se vincularam após o doutorado (ou mestrado), mas sim os determinados nomes, dos autores-referência que estiveram na formação deles.

⁴⁰ Ver na definição no capítulo 1, seriam aqueles pesquisadores que são referência importante para a área.

Quem Fará A Mediação?: Estudo e problematização da produção acadêmica do Grupo Trabalho e Educação da Anped

Então, quando a gente toma o trabalho sobre uma dimensão histórica específica encontra mais negatividade, mas, quando eu analiso a dimensão ontológica do trabalho ligado ao ser humano que não é redutível a essa forma histórica (...) não posso concluir que o trabalho não possa ser tratado como princípio educativo, ele é educativo mesmo deseducativo, ele é educativo na sua deseducação, mas não é pura negatividade, porque, se ele fosse pura negatividade, a contradição desapareceria e estaríamos na teologia e não na história, [ou] a história se engessaria. Hoje aparece esse debate, esse debate não está posto, nós devemos este debate à área. (Gaudêncio Frigotto)

4.1- Introdução: o que está oblíquo?

Este capítulo analisa a produção do grupo acadêmico, o Grupo de Trabalho nº 9, *Trabalho e Educação* (GTTE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). A intenção primeira é apreender, na leitura dos trabalhos desse GT, o que é recorrente, singular, consensual; mas, também, o contraditório, apologético, aporético⁴¹, etc. Destarte, trata-se de um estudo que procura apreender as escolhas da produção do GT em relação aos que seriam seus “domínios consagrados” e suas principais características.

As fontes deste estudo estão constituídas pelos trabalhos desse GT das Reuniões Anuais (RAs) da Anped 18^a (1995) a 27^a (2004), disponibilizados em *CD-ROM* pela própria associação em seu escritório. Ao todo, foram lidos e fichados 132 textos retirados dos CDs⁴².

⁴¹ Relativo à ou ao que contém aporia; inclinado a dúvidas; céptico. Etimologia gr. *aporetikós, ê, on* 'dubitativo, duvidoso', do v. *aporéó* 'estar embaraçado para julgar'. (DICIONÁRIO HOUAIS, 2005)

⁴² O total de trabalhos disponíveis nos anais da Anped foi de 177, incluindo os trabalhos encomendados. Houve trabalhos nos CDs que não estavam disponibilizados ou continham problemas no acesso (eletrônico); não obstante o número de trabalhos estudados (132) parece suficiente, na medida em que representa cerca de 75% da totalidade dos trabalhos. (cf. anexo1)

4.1.1 As categorias de análise

O movimento de análise que se seguirá não tomará um ou alguns documentos individualmente. Na verdade, a intenção é fazer um estudo longitudinal dos textos, sem focalizar algum deles mais especificamente, ou seja, pretende-se fazer um estudo que consiga “enxergar a floresta apesar das árvores”⁴³. Ainda que se retirem trechos de alguns dos trabalhos, a idéia é constituir estritamente uma interpretação do texto produzido pelo “autor institucional”, que é o GTTE. Procuramos entender o “texto longitudinal” como resultado de uma leitura que consegue captar conexões possíveis entre os diferentes textos (as partes) propiciadas por algum plano/alguma base em comum, de modo que *todos esses diferentes textos podem [possam] ser vistos como um corpo textual a ser investigado em termos de sua própria coerência*. (ECO, 1997, p. 164). Consideramos o GTTE um “autor institucional” produtor de um determinado texto, que não é simplesmente a soma dos autores individuais do GT, ainda que resulte deles, mas sim um “autor” que ganha contornos e especificidades próprias. A análise não toma um trabalho por vez, procura evitar uma interpretação fragmentada de um documento e entende que cada texto representa dentro do GT um momento mais amplo da pesquisa na área de trabalho e educação. Destarte, a análise propõe-se a tomar os documentos na totalidade do GTTE, levando em conta o movimento de continuidade e ruptura que realizam entre si. Entre outros desafios metodológicos, não há como saber/medir como estes documentos/trabalhos foram recebidos no GT, o que inegavelmente seria um dado muito interessante, pois permitiria apreender as tendências, os jogos políticos, a acolhida, o rechaço do grupo, etc. Porém, isso não é possível e nem é o escopo deste capítulo. A análise aqui apresentada é sobre aquilo que fica registrado nos anais. Ainda que tomadas essas precauções, vale trazer a contribuição de Kosik (1976, p.141):

Na grande maioria dos textos chegados até nós, reportamo-nos ao próprio texto e nem sempre há suficientes informações sobre as opiniões subjetivas dos autores. (...) O texto, porém, pode dizer alguma coisa diferente dos testemunhos [a opinião subjetiva dos autores]: pode dizer mais, ou menos, a intenção pode não se ter realizado ou ter sido ultrapassada, e no texto (na obra) há *mais* do que o autor pretendia.

⁴³ Do ditado da língua inglesa: “não deixar de enxergar a floresta por causa das árvores” – *Fail (no to be able) to see the wood for the trees*.

Quer dizer, podemos apreender do texto elementos outros que não estavam na intenção do seu próprio autor. Para Kosik, todo texto tem seu “*elemento específico*” (KOSIK, 1976, p. 144), isto é, a intenção principal do autor, seja o texto literário ou acadêmico. No texto acadêmico, ou melhor, científico, o *elemento específico* tem que ser ainda mais preciso, porque pressupõe menos abertura a variadas interpretações do que um texto literário. Kosik nos possibilita uma outra forma de análise, que não estaria assentada no elemento específico de cada texto, mas nos outros elementos, que poderíamos considerar marginais ao texto⁴⁴. Quer dizer, nossa forma de análise busca no conjunto da produção do GTTE aspectos comuns aos textos particulares e não exatamente o *elemento específico* de cada um desses textos, mas os elementos que, por serem recorrentes, ressoantes em vários momentos, acabam dando ao texto longitudinal do GTTE contornos diferentes (talvez novos) em relação aos textos particulares. É a isso que estamos chamando de análise longitudinal dos textos.

O estudo deste capítulo opta por tomar os documentos do GTTE e o diálogo que fazem com os autores e obras reconhecidas pelo próprio GT ou pela área de Trabalho e Educação – TE (no caso, preponderadamente marxista). Essa análise se caracteriza como sendo “imane[n]te”⁴⁵, o que significa apreender o objeto de estudo no que lhe seja peculiar, em seus próprios textos, em seus principais “autores-referência”, em sua própria literatura, em seus próprios argumentos. Bourdieu também propõe este tipo de análise: *se você deseja triunfar sobre um matemático, é preciso fazê-lo matematicamente pela demonstração ou refutação.* (2004, p. 34)

Assim, o texto é o ponto de partida da interpretação. *A interpretação parte do texto para retornar a ele, isto é, explicá-lo* (KOSIK, 1976, p.141). Isso significa que as “contradições” procuradas na interpretação da produção do GTTE vêm da

⁴⁴ (...) o texto pode desenvolver e desempenhar várias funções nas quais o seu elemento específico não está presente. Pode-se examinar e apreciar os dramas históricos de Shakespeare como testemunhos do seu tempo. (...) Pode-se incluir na história das ideologias dramas, poesias, romances e novelas, abstrair-se da especificidade do seu gênero e examiná-los exclusivamente como manifestações de concepções do mundo. A todos estes modos de proceder é comum o fato de que suprimem ou desprezam a especificidade do texto como obra lírica, ou como romance, novela tragédia, poema épico etc. (KOSIK, 1976, p. 144)

⁴⁵ Do dicionário: a) adjetivo de dois gêneros: que está inseparavelmente contido ou implicado na natureza de um ser, ou de um conjunto de seres, de uma experiência ou de um conceito; b) Rubrica: filosofia. que produz um efeito no interior de si, na alma, e não em qualquer realidade externa ou material. (DICIONÁRIO HOUAISS, 2005)

investigação da perspectiva teórica que o próprio GT dialoga e valoriza. “*Contradições*” sendo entendidas como *inconsistências lógicas ou anomalias teóricas intra-discursivas* (BOTTOMORE, 2001, p. 80). Quer dizer, das várias possibilidades de se apreender a “contradição”, a opção aqui está assentada sobretudo nas inconsistências, incoerências entre a expectativa exposta pelos próprios autores-pesquisador em seus textos e o resultado esperado.

Outras definições importantes, como “trabalhos ou textos teóricos”, “trabalhos ou textos empíricos”, “homens de negócio”, “educadores críticos” virão conforme a análise vai seguindo.

4.2- A produção escrita do GTTE

Para a realização deste estudo, ratifica-se, foram lidos 132 textos, dos que foram apresentados no GT entre 1995 e 2004. A proposta foi ler os documentos procurando dar sustentabilidade a uma determinada interpretação, ainda que não seja qualquer interpretação⁴⁶. Isso será feito, de maneira geral, numa análise longitudinal desses documentos, que procura, ao mesmo tempo, problematizar as escolhas que o autor institucional, o GTTE, vai fazendo. Só em alguns momentos utilizamos passagens dos trabalhos do GTTE, não obstante todos os 132 textos estão relacionados no anexo 1. A seguir uma citação que mostra o que desejamos realizar aqui:

Um saber que repousa sobre a interpretação não possibilita necessariamente um procedimento experimental e quantificador nem a reprodutibilidade, ainda que isso não seja excluído. Mas, com frequência, é a mente do pesquisador que, a seu modo, e, por diversas razões, efetua as escolhas e as interpretações evocadas anteriormente. É esse modo e essas razões que são o objeto da objetivação: de uma parte, do lado do pesquisador do qual se espera metodicamente consciência desses fatores e os racionalize; de outra, do lado daquele ao qual serão comunicados os resultados da pesquisa, que se espera que o pesquisador lhe informe tudo para possa julgar a validade dos saberes produzidos. É esse princípio de objetivação que fundamenta a regra da prova e define a objetividade. Poder-se-ia dizer que a objetividade repousa sobre a objetivação da subjetividade (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 44).

⁴⁶ Sem perder de vista o desafio que isso significa: *se existe a possibilidade de uma interpretação autêntica, como conciliar esta possibilidade com o fato de que todo texto é interpretado de várias maneiras e que a história do texto consiste na história das suas várias interpretações?* (KOSIK, 1976, p. 142)

Destarte, a partir dos 132 trabalhos estudados foi feita uma classificação, no quadro 17, que nos ajuda a entender a incidência de determinados tipos de texto.

Quadro 17 *Classificação segundo a incidência para temática e tipo de estudo*

Incidência	Temática	Tipos de Estudo
presença determinante ou dominante?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudos sobre a indústria; ▪ Estudos que consideram estarmos num momento de crise ou de novos paradigmas; ▪ Estudos que denunciam a “(Nova) Pedagogia da Fábrica”; ▪ Estudos que denunciam os (verdadeiros) interesses dos empresários; <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudos que se relacionam com a educação formal; ▪ Estudos que defendem o marxismo; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudos de (um) caso; <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudos que são essencialmente teóricos;
presença significativa ou razoável	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudos sobre (de) órgãos, documentos e ações governamentais; ▪ Estudos na fase de projeto; ▪ Estudos (que dialogam) com autores não-marxistas, etc; 	
pequena ou mínima presença	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudos que priorizam a fala (a perspectiva) dos trabalhadores; ▪ Estudos do setor terciário; <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudos com temas “dissonantes” (questões de gênero, cultura, raça, criança, etc.); ▪ Estudos sobre experiências “contra-hegemônicas”, propositivas ou inovadoras. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudos macros (de conjuntura, comparativos, de cenário, etc.) ▪ Estudos de pesquisa quantitativa, de mapeamento, de estatísticas (survey, etc.); ▪ Estudos históricos.

Fonte: CDs da Anped 1995-2004

A tipificação acima foi feita a partir da leitura dos textos resultado dos itens e quadros que virão. Os quadros a seguir apresentam os títulos dos trabalhos,

porque de alguma forma explicita algo de seu conteúdo e de seu tipo de estudo. A proposta é agrupá-los para depois, minimamente, problematizá-los.

A problematização foi feita da seguinte forma: primeiro, questionamos a recorrência de determinados temas e abordagens; segundo, procuramos as contradições, relacionadas a própria recorrência desses temas e abordagens; terceiro, ainda que brevemente, procuramos as contradições de conteúdo; quarto, procuramos também levantar os temas e abordagens desprestigiados pelo GTTE apesar de outras demandas dos próprios pesquisadores e da realidade brasileira.

4.2.1 O GTTEÓRICO: as Reflexões Teóricas do GTTE

Na produção do GTTE, os estudos teóricos possuem “presença determinante” (quadro 17). O GTTE é marcado por esse tipo de estudo, com duas características principais: a de fazer a defesa do marxismo e a de debater a crise dos referenciais teóricos ou de paradigmas (até do próprio GT). Eis alguns exemplos⁴⁷, no quadro 18.

Quadro 18 *Seleção de trabalhos teóricos*

Trabalhos teóricos (ordem alfabética)
1. <i>A Competência E A Qualificação: Conceitos Historicamente Construídos Para Atender Interesses De Classe (Texto 79 no anexo);</i>
2. <i>A Crise Dos Referenciais E Os Pesquisadores Em Trabalho E Educação: O Lugar Do Marxismo Entre Os Educadores (Texto 17);</i>
3. <i>A Educação Frente Às Metamorfoses No Mundo Do Trabalho: Uma Proposta De Método De Análise (Texto 63);</i>
4. <i>Competência E Qualificação: Duas Noções Em Confronto, Duas Perspectivas De Formação Dos Trabalhadores Em Jogo (Texto 120);</i>
5. <i>Cultura Do Trabalho Escolar: A Força Do Imaginário Social (Texto 18);</i>
6. <i>Da Subsunção Formal Do Trabalho À Subsunção Real Da Vida Social Ao Capital: Apontamentos De Interpretação Do Capitalismo Contemporâneo (Texto 66);</i>
7. <i>Desqualificação Global Do Trabalho: A Excentricidade De Uma Visão Unitária Da Classe-Que-Vive-Do-Trabalho (Texto 8);</i>
8. <i>Determinações Ontológicas Da Educação: Uma Leitura À Luz Da Categoria Trabalho (Texto 20);</i>
9. <i>Educação E Tempos Desiguais: Reconstrução Da Problemática Trabalho-Educação (Texto 29);</i>
10. <i>Educação, Verdade E Descentralização Da Categoria Trabalho (Texto 61);</i>
11. <i>Escolástica Ou Historicismo? (Texto 33);</i>
12. <i>Ética E Educação Na Sociedade Pós-Industrial (Texto 87);</i>
13. <i>Habermas E A Não Centralidade Formativa Do Trabalho, Uma Crítica Filosófica Ao Marxismo (Texto 42);</i>
14. <i>Habermas: Trabalho, Linguagem E Forma De Vida Humana (Texto 130);</i>

⁴⁷ Ver no anexo 1, a identificação dos textos.

15. *Individualidade: Afirmção E Negação Na Sociedade Capitalista (Texto 27);*
16. *Mundialização E Crise Do Capital – A Relação Dialética Entre Essência E Fenômeno Na Constituição Real Do Mundo Do Trabalho (Texto 80);*
17. *Nova Questão Social Ou Nova Dimensão De Um Mesmo Problema? (Texto 45);*
18. *Novas Competências No Mundo Do Trabalho E Suas Contribuições Para A Formação Do Trabalhador (Texto 41);*
19. *O Novo Padrão De Acumulação De Capital E A Formação Sindical Da Central Única Dos Trabalhadores (Texto 14);*
20. *O Trabalhador Frente Ao Terceiro Milênio (Texto 23);*
21. *Para Uma Abordagem Ontológica Do Cotidiano Escolar (Texto 82);*
22. *Relação: Educação, Trabalho E Cidadania (Texto 64);*
23. *Subjetividade E Trabalho Ou Subjetividade Não É Cognição (Texto 117);*
24. *Trabalho, Alienação E Estranhamento: Visitando Novamente Os “Manuscritos” De Marx (Texto 108);*
25. *Trabalho, Estado E Escola – Crises Que Se Entrecruzam (Texto 70);*
26. *Trabalho, Universalidade, Comunicação E Sensibilidade – Aspectos Teórico-Metodológicos Para Um Conceito Dialético De Competência (Texto 65).*

Fonte: CDs da Anped 1995-2004

Os textos teóricos têm uma *presença* (mais do que) *determinante*, segundo nossa pesquisa, e merecem uma atenção especial. Na verdade, os trabalhos acima citados são aqueles que foram elaborados visando à discussão teórica. Isso significa que, neste momento, não foram considerados os textos que se propuseram a uma pesquisa mais empírica e acabaram sendo dominados pela discussão teórica, e que não foram poucos, considerando a leitura que fizemos. O GTTE é um grupo marcado pela reflexão teórica. Chamamos de “textos teóricos”: os textos que não partem e não têm como perspectiva a realidade empírica imediatamente; textos que se propuseram a fazer reflexões sobre categorias e conceitos, confrontaram autores e obras, revisaram a própria teoria (no caso o marxismo) e preferiram, da atualidade, tomar estritamente os conceitos e termos que a explicam.

Para começar, trazemos uma passagem do livro *Pedagogia da Fábrica* (1ª edição em 1985), clássico da Acácia Kuenzer:

Sem negar o valor destas obras, que têm contribuído significativamente para colocar a discussão sobre educação e trabalho, a verdade é que, de modo geral, elas não têm acrescentado muita coisa aos textos clássicos, no sentido de apreender como a divisão do trabalho, no estágio em que se encontra o processo produtivo brasileiro, se relaciona com a problemática da educação do trabalhador compreendido como fator de produção (KUENZER, 2002, p. 17).

Nesta passagem, Kuenzer já mostra uma certa preocupação com os rumos que as pesquisas teóricas podem tomar. Bem, a idéia aqui também não é participar da trincheira dos que acham necessárias pesquisas mais empíricas, mas sim a de “dialogar com” (questionar) esta expressiva quantidade de reflexões teóricas que curiosamente parecem demandar por ainda mais teoria. Kuenzer, novamente, demonstra preocupação a respeito:

(...) vemos os trabalhos caracterizados por tal nível de generalidade que não nos permite avançar nem no entendimento de como as relações se dão concretamente, com sua dinamicidade e especificidade, nem como estas dimensões se articulam e reciprocamente se relacionam em uma totalidade em processo permanente de reconstrução, nem na definição de formas de intervenção na realidade como estratégia de sua transformação (...)
(KUENZER, 1998, p. 63).

Nossa análise parte de três hipóteses complementares para explicar a escolha de pesquisas teóricas pelo GTTE. A primeira delas está ligada à história dos próprios sujeitos pesquisadores do GTTE (visto em parte no capítulo 1 e complementada no próximo capítulo). A segunda delas diz respeito à percepção de que as escolhas estão sendo influenciadas majoritariamente por uma determinada perspectiva teórica. E, por fim, a terceira hipótese, corolário dessa segunda, e a principal deste estudo: de que as escolhas do GTTE estão ligadas principalmente a uma tradição de análise que o grupo carrega, desde os seus fundadores, influenciada pela perspectiva teórica hegemônica, mas que nela não se justificaria unilateralmente. Quer dizer, no GTTE haveria uma tradição, um *modus operandi*, de fazer pesquisa, teoria e prática influenciadas pela perspectiva teórica marxista, mas também influenciadas por outras variáveis, estas específicas ao grupo e não à teoria. Nisso que este estudo se assenta.

No primeiro capítulo vimos como a identidade do GT Trabalho e Educação está ligada ao marxismo, sugerindo até que esta influência seria mais forte e presente do que a própria identidade temática. Uma série de aspectos da produção do GTTE vem em apoio dessa percepção. A opção pelo marxismo se revela nas referências básicas dos trabalhos (ver quadro 1, capítulo 1), na proposição da maior parte dos textos teóricos (ver quadro 18), na opção da denominação do GT, que antecipa o termo “trabalho” ao de “educação” e que mostra como a categoria “trabalho” é central para a análise sociológica, nas obras de referência da área (cf. KUENZER, 1985; FRIGOTTO, 1983; MACHADO, 1989), que reiteram a

questão do *trabalho como princípio educativo*⁴⁸ e concretamente nos próprios textos do GTTE:

(...) o mundo ainda materializa uma realidade constituída pela supremacia de uma classe minoritária, e de seus interesses, em detrimento das condições indignas de vida da maioria. Por serem as teses marxistas associadas a esta condição de existência, elas continuam representando a melhor crítica já elaborada para se pensar sobre esta realidade (FERREIRA, 2002).

A questão de se os estudos do GTTE estão ou não considerando outros *acontecimentos importantes de sua época* será analisada à frente juntamente com a reflexão sobre os “textos empíricos”. Nesta parte, nos deteremos sobre a investigação de outras características desses textos teóricos do GTTE.

As temáticas que os textos teóricos tratam podem ser organizadas em quatro pilares, dos assuntos mais recorrentes: 1) crise do *Capitalismo Real* (cf. FRIGOTTO, 1995); 2) proliferação do modelo neoliberal para o capitalismo; 3) crise que os referenciais marxistas enfrentaram/enfrentam desde o final do século XX com a derrocada do socialismo real, 4) desafio de ter que responder ao questionamento que outros referenciais teóricos fizeram à centralidade do trabalho como categoria chave para a análise sociológica (ver OFFE, 1989). O professor Gaudêncio Frigotto, por exemplo, uma das principais referências do GT, no seu livro *Educação e a Crise do Capitalismo Real*, enfrentou o desafio de responder a Claus Offe, crítico da centralidade do trabalho⁴⁹.

De maneira geral, a reflexão teórica encontrada nos textos do GTTE tem se voltado principalmente aos textos clássicos. Um dos textos abordou essa questão dessa forma e explicou o porquê:

(...) [Em primeiro lugar] só é possível apreender os diversos processos produtivos, quaisquer que sejam, no bojo de uma análise do modo de produção capitalista. Em segundo lugar, e por causa do primeiro ponto, "traz de volta" os grandes autores que envidaram esforços no sentido de analisar e compreender o modo

⁴⁸ Aspectos que revelam a relação com a perspectiva marxista, contudo não são aspectos compreendidos da mesma forma dentro do marxismo. (Cf. LESSA, 2001. nota 13)

⁴⁹ Vale a pena trazer uma passagem: *Em suma, a questão crucial em relação à análise de Offe, não é que ele não consiga descrever questões do cotidiano da crise do trabalho e da sociedade do trabalho, particularmente na realidade européia. O problema está no fato de que, ao abandonar a perspectiva ontológica do trabalho, desenvolve uma análise que o leva a vários sofismas de composição. O mais geral destes sofismas é de que de dados relativos ao problemas crucial e à crise do trabalho enquanto emprego, tarefa, ocupação, deduz a crise do trabalho em geral e daí, a perda de sentido do trabalho enquanto categoria sociológica para explicar as relações sociais* (FRIGOTTO, 1995, p.121).

de produção capitalista, particularmente Marx e outros autores da tradição marxista (TUMOLO, 1996).

A leitura do “texto” produzido pelo GTTE argumenta que toma autores clássicos, como Marx e Gramsci como atuais, porque o seu objeto de investigação, o capitalismo, não mudou em sua estrutura. Na verdade, esse movimento do GTTE confirma, o que no capítulo 1 apontamos provisoriamente, de que o grupo toma o referencial marxista em termos “ortodoxos”, ou seja, como uma “filosofia integral”, quer dizer, que prescinde de outras teorias para entendimento do mundo. A seguir, vale examinar essas características nos trabalhos encomendados e nos minicursos.

4.2.1.1 A Teoria dos Trabalhos Encomendados e dos Minicursos

No capítulo anterior, a partir dos quadros 11 e 12, foi mostrado o destaque da UFF, Universidade Federal Fluminense, como a instituição mais presente entre as que fazem os “trabalhos encomendados” e os “minicursos”. Mas, quais seriam as características desses trabalhos? A característica principal e imediata a ser percebida é a preponderância de reflexões teóricas. Essas reflexões foram feitas, sobretudo, por autores-referência do próprio GTTE e a principal tarefa foi a de: defender teórico-metodologicamente a relação trabalho e educação frente às adversidades que vieram com as mudanças na base produtiva do capitalismo do final do século XX. Os minicursos não destoaram muito em relação aos trabalhos encomendados. Os trabalhos empíricos praticamente não apareceram nessas duas modalidades de apresentação no GTTE, mostrando de forma contundente a vocação teórica do grupo. Ainda que por pressuposto os “trabalhos encomendados” tendam a ser mais amplos, impressiona como eles, somados aos “minicursos”, se voltam tanto à teoria. Não obstante, nos minicursos pôde se perceber a presença de uma reflexão ampla, menos conceitual ou metodológica, que contempla temas históricos ou do contexto da realidade brasileira. Esses tipos de estudo, com esses temas, que provisoriamente chamamos de “panorâmicos” ou “conjunturais” são raros no GTTE, como veremos a seguir. O GTTE parece ter

preferência por estudos teóricos (conceituais e/ou metodológicos) por um lado e estudos de (um) caso⁵⁰ por outro.

Assim, os questionamentos feitos aos textos “teóricos” são complementados a seguir com as análises dos textos que tomamos por “empíricos”, porque possíveis contradições, aporias e antinomias da produção global do GTTE, só poderão ser apontadas na continuidade e ruptura entre esses tipos de textos.

4.2.2. Os textos das pesquisas empíricas: a sempre presente denúncia da Pedagogia da Fábrica

A análise agora se assenta sobre outra preferência do GT, que também possuem *presença determinante*: os estudos sobre a indústria, os estudos de (um) caso, os que denunciam a pedagogia da fábrica e os que denunciam os (verdadeiros) interesses dos empresários. São muitos os trabalhos que fizeram exatamente isso: estudaram uma determinada experiência de indústria para denunciar os interesses explícitos e implícitos da empresa e dos empresários. Tomamos como “trabalhos/textos empíricos” aqueles que se debruçaram sobre a experiência, sobre a realidade concreta do trabalho e dos trabalhadores. Destacamos alguns trabalhos, no quadro 19.

Quadro 19 Seleção de trabalhos empíricos

Trabalhos empíricos
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>A Complementação Da Escolaridade Do Trabalhador Na Empresa : Uma Experiência Baiana (Texto 7);</i> 2. <i>A Educação Do Trabalhador Na Agroindústria – O Caso Sadia (Texto 125);</i> 3. <i>A Empregabilidade Na Indústria Têxtil De Santa Catarina (Texto 128);</i> 4. <i>A Formação Do ‘Total Trabalhador Sadia’ –Estratégias De Qualificação De Trabalhadores Em Uma Empresa Agroindustrial (Texto 2);</i> 5. <i>A Formação Do “Cidadão-Trabalhador”:Educação E Cidadania No Contexto Do “Novo Industrialismo”(Texto 60);</i> 6. <i>A Formação Profissional Face À Reestruturação Industrial: Um Estudo De Caso Na Escola Técnica Federal Do Ceará (Texto 36); A Formação Do Trabalhador Disciplinado (Texto 39);</i> 7. <i>A Nova Pedagogia Fabril - Tecendo A Educação Do Trabalhador (Texto 9);</i>

⁵⁰ Para essa questão dos Estudos de Caso, vale a compreensão da professora Cláudia Fonseca (1999) com o artigo “Quando cada caso NÃO é um caso”. Em relação aos estudos de caso não é aconselhável para toda e qualquer situação mas, quando é aplicado temos interesse em aplicá-lo de forma competente. (FONSECA, 1999, p.59) Importante perceber que um “Estudo de Caso” exige uma inserção qualificada, que mesmo quando tudo é favorável exige muito tempo. O “Estudo de Caso” exige um tempo para apreender o “dito” e o “não dito” pelos pesquisados. Um tempo que, na maior parte das vezes, as pesquisas não possuem e a “*pesquisa de campo*” se reduz a entrevistas quase terapêuticas entre apenas duas pessoas. (FONSECA, 1999, p.62).

8. *A Qualidade Total Como Conformação Do Campo Pedagógico Através Da Aprendizagem Organizacional: O Caso Da Companhia Cervejaria Brahma - Filial Rio De Janeiro (Texto 1);*
9. *A Qualificação/Requalificação Do Engenheiro Na Fábrica Globalizada - Uma Necessidade Dos Novos Processos De Trabalho (Texto 121);*
10. *Análise Da Qualificação Do Trabalhador Na Indústria Que Passa Pelo Processo De Reestruturação Produtiva: Sistemas Da Qualidade, Seus Impactos E Significâncias (Texto 126);*
11. *As Mutações No Processo Produtivo Da Indústria Eletroeletrônica E A Qualificação Dos Trabalhadores (Texto 89);*
12. *As Novas “Qualidades Pessoais” Requeridas Pelo Capital (Texto 52);*
13. *As Novas Tecnologias E O Devassamento Do Espaço-Tempo Do Saber Tácito Dos Trabalhadores (Texto 46);*
14. *Educação Do Trabalhador: Quando O “Patrão” É O “Professor” - Algumas Considerações (Texto 122);*
15. *Ethos Empresarial Na Educação Escolar: Novos Dispositivos, Novas Subjetividades (Texto 12);*
16. *O Reverso Da Medalha: Os Limites Da Administração Industrial Participativa (Um Estudo De Caso) (Texto 5);*
17. *Pensamento Pedagógico Industrial (Texto 48);*
18. *Qualificação Profissional E Terceirização Da Força De Trabalho: Estudo No Setor Petroquímico Da Bahia (Texto 95);*
19. *Trabalho Em Grupo Nas Empresas Alemãs: Um Novo Modelo De Produção E Uma Proposta Conceitual De Formação Profissional (Texto 4);*
20. *Uma Nova Faceta Da Gestão Empresarial: A Conformação Da Subjetividade Do Trabalhador (Texto 40).*

Fonte: CDs da Anped 1995-2004

Os trabalhos listados no quadro 19 merecem uma atenção especial, em continuidade à análise que iniciamos com os textos classificados como teóricos, porque podem nos revelar se a opção que os teóricos fizeram por um “marxismo ortodoxo” consegue complementação nessas outras pesquisas. Quer dizer, a questão aqui é saber se os textos baseados em pesquisas empíricas conseguiram complementar o que trouxeram as reflexões teóricas⁵¹. Dessa forma, tentamos contribuir com a avaliação do quanto pelo menos o “texto longitudinal” produzido pelo GTTE consegue fazer o elo entre teoria e prática. Novamente, começemos com Kuenzer:

A indagação que se coloca, portanto, é até que ponto a produção do GT Trabalho Educação de fato tem contribuído para o enfrentamento das questões concretas relativas aos processos pedagógicos capitalistas a que estão submetidos os trabalhadores, na escola e nas relações sociais e produtivas (KUENZER, 1998, p. 57).

⁵¹ Aqui a análise ainda não investiga se há no grupo uma “divisão de tarefas”, se para alguns fica a tarefa de teorizar e para outros a de fazer o pesquisa empírica.

A tarefa que boa parte dos trabalhos do GTTE se propuseram, para o período estudado, foi a de denunciar a “Nova Pedagogia da Fábrica”, através de um estudo de caso numa indústria de ponta. O eixo de análise que, na maior parte das vezes, traziam esses trabalhos mostrava como a implementação de novas tecnologias e modelos organizacionais ia de encontro aos interesses dos trabalhadores. E isso foi feito de variadas maneiras: observação direta do “chão da fábrica”, entrevistas a trabalhadores de baixo e médio escalão, análise dos programas e documentos institucionais etc. Algo bem semelhante ao que fez Kuenzer em sua tese de doutorado de 1984:

Kuenzer realizou sua pesquisa em uma empresa automobilística situada no Estado do Paraná, com o objetivo de investigar as formas através das quais a fábrica capitalista educa o trabalhador para o trabalho produtivo; seu objeto de estudo é, portanto, a pedagogia capitalista, compreendida enquanto processo educativo que ocorre através das relações de produção, com o qual se articula a educação escolar (KUENZER, 1991, p. 56).

As denúncias foram feitas, não obstante, o questionamento primeiro que pode ser feito é sobre o quanto substancialmente conseguiram ser originais em relação à denúncia feita por Kuenzer há mais de 20 anos. Não é que seja dispensável a denúncia dos novos jogos políticos e ideológicos implementados pela atual *pedagogia da fábrica* ou pela reedição da *Teoria do Capital Humano* (cf. FRIGOTTO, 1993) mas pode-se questionar até que ponto, ou de que forma, vale continuar trazendo a denúncia a respeito dos interesses implícitos dos *homens de negócio*⁵². Muitas vezes os trabalhos formulam denúncia da mesma forma que há 20 anos atrás.

Kuenzer, mais uma vez pode nos ajudar a entender esta “presença determinante” da denúncia da *pedagogia da fábrica* nos textos do GTTE, quando ela fez o prefácio da 4ª edição do seu livro em 1994:

(...) após dez anos continua referência para cursos de formação profissional, discussões nos sindicatos e realização de novos estudos, mostrou que a opção teórico-metodológica feita na ocasião foi adequada, bem como reafirmou o poder explicativo desta vertente para a apreensão cada vez mais aprofundada das relações entre educação e trabalho (KUENZER, 2002, p.5).

Porém, lá já fazia um alerta às novas pesquisas:

Após dez anos, tenho claro que é absolutamente urgente e necessário retomar com mais força esta questão [de que modo, e a

⁵² Alguns autores utilizam esta expressão para definir aqueles que dão valorosos préstimos ao capital... Cf. FRIGOTTO, 1995, p.53.

partir de que determinações, o trabalhador desenvolve sua consciência política], buscando elucidá-la teoricamente como condição de avanço da prática política dos trabalhadores, para que eles possam, pelo menos, fazer frente, enquanto interlocutores à altura, aos avanços do capital em suas estratégias de reprodução ampliada através de paradigmas constantemente renovados de gestão e de formas de organização do trabalho, que trazem em seu bojo mecanismo cada vez mais sofisticados de disciplinamento e exploração do trabalhador (ibid. p. 5).

Uma denúncia pertinente, mas que nos chama a atenção por ter sido tão recorrente.

Enfim, sobre a tarefa de denunciar a “Nova Pedagogia da Fábrica” o questionamento feito não é para saber se cada trabalho particular fez bem a sua denúncia, mas, sim para saber o porquê da insistência nesse tipo denúncia, por conta também das semelhanças dos procedimentos e conclusões entre os trabalhos. Este assunto aparece como um *domínio consagrado*⁵³, praticamente um senso comum na área de Trabalho e Educação. Uma crítica interessante a este respeito pode ser vista na passagem a seguir:

Com exceções, ainda bem que elas existem, parte da produção não se afasta do senso comum, porque fomos abdicando do entendimento, que um dia tivemos, de que ao término de uma pesquisa científica não só o pesquisador-cientista necessita saber mais do que sabia ao começá-la, mas porque este mais suscita um novo volume de indagações e impõe a exigência de um novo e maior conhecimento (SANFELICE, 2005, p. 86).

A característica principal dessa denúncia da “nova pedagogia da fábrica” é a de ela vir de uma pesquisa feita a partir de um estudo de caso de uma empresa de ponta, dificilmente vindo de outros tipos de estudos e lugares da realidade do trabalho.

4.2.2.1. Os homens de negócio e os educadores críticos: discursos que se aproximam?

Os trabalhos do GTTE, na maior parte das vezes, se propõem a demarcar a fronteira entre os “educadores críticos”⁵⁴ e a administração dos “homens de negócio”. Um dos textos coloca bem este pensamento em seus princípios:

⁵³ Para contribuir no entendimento desse conceito, vale trazer Bourdieu aqui: *conjunto de pressupostos que [mesmo] os antagonistas admitem como sendo evidentes, aquém de qualquer discussão, porque constituem a condição tácita da discussão* (1994, p. 145)

⁵⁴ O que aqui vamos chamando de “educadores críticos” é o que se opõe aos interesses dos “homens de negócio” e defendem, entre outras coisas, a educação integral para os trabalhadores.

Consideramos que a **Administração**, como campo de conhecimento particular, está vinculada à tradição racional cartesiana que caracteriza a ciência moderna. Segundo esta, o conhecimento deve ser validado pela sua aplicabilidade, pelo alcance de sua intervenção na realidade concreta (...) (MARTINS, 1997).

A administração vai dizer que há necessidade de um trabalhador polivalente, com mais estudo, com inteligência emocional para lidar com trabalhos em grupo etc., enquanto que o educador crítico dirá que o trabalhador precisa saber que há algo por detrás dessa “boa intenção”. Nesses dois tipos de visões, quando extremadas, o trabalhador é tratado como alguém pouco crítico de sua própria realidade, incapaz de perceber que *reengenharia* rima com desemprego ou que é sempre alienado para entender que o incentivo à sua qualificação não é benevolência do empresário. Alguns trabalhos, como o de Shiroma, também alertam sobre a recorrência de uma denúncia que culpabiliza o trabalhador por sua situação, destarte mostra que as relações de poder e de persuasão têm mais elementos, como a própria repressão:

Não podemos culpar o trabalhador por “estar vestindo a camisa da empresa” quando a outra alternativa é tornar-se um “descamisado”. Existem pesquisas (...) preocupadas em mostrar como este espaço de participação instituído pelo capital, contraditoriamente, vem se tornando terreno de resistência, mas discutí-las fugiria ao escopo desse trabalho. Entretanto, convém lembrar, nem tudo é qualidade, nem tudo é total (SHIROMA, 1995, grifos nossos).

A adesão do trabalhador não é necessariamente por ingenuidade ou alienação, mas pode vir por imposição, conforme Shiroma. Os trabalhadores não são ingênuos só porque acatam as mudanças propostas pela fábrica. Shiroma chega a alertar:

precisamos ser prudentes nas conclusões pois, como tentamos mostrar, a adesão aos programas da empresa não pode ser automaticamente interpretada como integração ideológica. O discurso da Qualidade Total tenta mascarar o caráter coercitivo dos programas participativos alegando serem voluntários. Mas, como vimos, participar não é opção, mas falta de opção. Elucidar este ponto foi nosso intuito (SHIROMA, 1995).

A contradição possivelmente inclusa no alerta que essas passagens fizeram aos outros trabalhos também pode estar ligada a mais uma das preferências do GTTE, que é pelo “trabalhador incluído na indústria”. O que chamamos aqui de “trabalhador incluído na indústria” é exatamente o que o termo sugere, aqueles

trabalhadores do setor produtivo com carteira assinada, assalariados e protegidos minimamente pelos direitos trabalhistas. Ainda que o foco de análise seja para legitimamente denunciar que novas pressões esse “trabalhador incluído” está submetido, quais são os seus novos grilhões ou mostrar o porquê desse trabalhador se deixar cooptar⁵⁵, muitos trabalhos no GTTE tentam mostrar isso contraditoriamente com depoimentos favoráveis feitos pelos trabalhadores à própria empresa. A ponto de muitas vezes ter de reconhecer:

Apesar de todo esse processo conturbado, a escolarização [proposta pelo empresário na empresa], mesmo capenga, ainda é uma forma de o trabalhador diminuir as chances de ser excluído do mercado de trabalho e também continua sendo, com todas as suas limitações, um espaço de acesso ao conhecimento (CRUZ; BIANCHETTI, 2001).

O trabalhador quando julga que o seu ambiente de trabalho é satisfatório, o faz sob determinados critérios, não necessariamente ingênuos; ele percebe que há mudanças que lhe são concretamente favoráveis, compara com o que havia antes ou compara com outras empresas e lugares em que trabalhou ou conhece. A passagem a seguir da professora Dagmar Zibas mostra essa contradição:

[Trabalhador 1]"Aqui é muito bom. A gente participa das decisões. Veja, tinham comprado uma luva muito dura, difícil de usar. Reclamamos e nós mesmos chamamos os fornecedores e um deles desenvolveu uma luva especial para nós, que facilita o trabalho. Essa participação dá muita satisfação"

[Trabalhador 2]"Nós mesmos damos idéias para melhorar as máquinas. O sistema de exaustão, por exemplo, foi modificado por nossa sugestão. Isso é bom para todos ...".

[Trabalhador 3]"Eu gosto daqui. Aqui é diferente. Você entra e não bate cartão e sai e não é revistado. Estão acreditando em mim. Em outra fábrica, se chego atrasado, perco sábado e domingo. Aqui, falo 'tive problema e cheguei cinco minutos atrasado'. O supervisor diz 'repõe na saída'. Eles confiam em mim e eu confio neles. Eu mesmo marco minhas horas extras".

[Trabalhador 4] "Um dos agravantes que vejo aqui é que a gente tem o encargo, mas não a função. Veja, estão diminuindo o pessoal administrativo e quase só ficam os operadores, que fazem todo o trabalho administrativo também, mas não ganham para isso Não somos nós que ganhamos bem, são as outras empresas que pagam muito mal" (ZIBAS, 1996).

⁵⁵ R. Sennett em seu livro “A Corrosão do Caráter” (Op. Cit) faz um estudo nesta direção. Sennett vai estudar o trabalhador de ponta, de um setor de ponta, do país mais rico do planeta, os EUA. Não obstante, não fica preso aos depoimentos favoráveis desse trabalhador à atual lógica excludente do mercado, tenta apreender na própria vida dele quais novas alienações e sublimações vêm sofrendo.

Dos quatro depoimentos dos trabalhadores acima, somente o último tem uma postura de crítica às mudanças. Possivelmente, as pesquisas precisem considerar que os trabalhadores que mais sofrem com as mudanças advindas da nova base produtiva do capitalismo talvez não sejam precisamente os da indústria⁵⁶. A construção da “denúncia” baseada nos “trabalhadores incluídos” pode ser restrita. E do discurso dos empresários, do qual se desejava distância, acaba se aproximando, com a própria “curvatura da vara”.

É uma iniciativa patronal que visa dois objetivos. O primeiro é elevar o nível de escolaridade visto que 30% dos trabalhadores da indústria são analfabetos, outros 30%, embora tenham um pouco de instrução, não são capazes de interpretar manuais de trabalho e apenas 40% tem o curso primário completo. (...) O segundo objetivo é possibilitar ao empregado construir uma base sólida de educação geral visto que esta é condição que precede os treinamentos em serviço e os programas de educação continuada. Do ponto de vista da empresa, é possível verificar que existe a preocupação de desenvolver a capacidade criativa dos trabalhadores, embora esta nem sempre esteja relacionada à aprendizagem associada à formação política e crítica baseada na cidadania (VERÍSSIMO, 2000).

A citação acima é emblemática a este respeito. A mesma lamenta que os empresários não sejam capazes de oferecer uma educação que tenha como objetivo a formação política e crítica, mas de certa forma se depara com dois objetivos empresariais que podem ser muito convenientes aos trabalhadores. Acaba reconhecendo que:

O trabalhador começa a se conscientizar do dever de estudar para garantir o seu emprego. Mas o resultado é bem maior, pois ele passa a se sentir mais prestigiado, sente sua auto-estima se elevar. Produz-se uma nova “objetivação das suas necessidades, isto quer dizer que elas se elevam de grau” (VERÍSSIMO, 2000).

O trabalho depara-se com o fato de que, às vezes, o interesse pela educação (ainda que capenga) é mais do empresário do que do próprio trabalhador, não obstante tem que reconhecer a contradição favorável que aparece ao trabalhador.

4.2.2.2 O GTTE e a preferência pelos setores de ponta

Enfim, na análise do item que fizemos sobre os textos teóricos percebemos que eram abundantes no GTTE e tinham por base o marxismo em termos “ortodoxos”.

⁵⁶ *A contradição fundamental define-se pela capacidade exponencial de desenvolver e fazer avançar as forças produtivas, hoje predominantemente pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e sua incapacidade de socializar a produção, fruto do trabalho humano.* (FRIGOTTO apud PICANÇO; TIRIBA, 2004, p. 12) Isto é: não deveriam as “nova denúncias” ter que considerar também (ou exatamente) os lugares em que a socialização da produção acontece de forma mais precária ou não acontece?

Referências importantes ao GT, como Saviani e Kuenzer, mostraram que a maior contradição que pode haver não seria tomar o marxismo como uma “filosofia integral” (conforme Saviani), mas sim de se afastar da realidade concreta⁵⁷. Agora percebemos que o GTTE optou pelo setor industrial de ponta com seu trabalhador e geralmente através uma pesquisa do tipo “estudo de (um) caso”, assim, há uma questão que se acentua: a opção de estudo que o GTTE faz pelo setor industrial complementa à reflexão marxista ortodoxa feita pelo grupo? Ainda que não seja possível responder plenamente à questão, certamente é interessante problematizá-la.

O porquê da preferência do GT pelos trabalhadores da indústria tem raízes no próprio marxismo. Marx e Engels, por exemplo, concentraram seus esforços na reflexão da indústria, porque viram que nela a burguesia consolidou o poder e porque perceberam que, para a lógica capitalista, ali estaria o processo de revolucionamento permanente. Vale agora trazer uma passagem do “Manifesto”:

A burguesia só pode existir com a condição de revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, como isso, todas as relações sociais. (...) Essa revolução contínua da produção, esse abalo constante de todo o sistema social, essa agitação permanente e essa falta de segurança distinguem a época burguesa de todas as precedentes (MARX E ENGELS, 1968, p. 25-26).

Da mesma forma que Marx e Engels viram no proletariado, produzido pelo desenvolvimento industrial, a nova força revolucionária:

Ora, a indústria, desenvolvendo-se, não somente aumenta o número dos proletários, mas concentra-os em massas cada vez mais consideráveis; sua força cresce e eles adquirem maior consciência dela (ibid., p. 32).

O desenvolvimento da sociedade capitalista se deu com o desenvolvimento da indústria, os países que se industrializaram se tornaram os mais ricos e são os que permanecem a experimentar os avanços tecnológicos mais rapidamente.⁵⁸ Quer dizer, não se restringe à perspectiva marxista esta constatação de que é o setor industrial que alavanca a sociedade capitalista.

⁵⁷ *Com ortodoxia, porém sem o dogmatismo vesgo de quem não percebe que a grande contribuição do método política é justamente a constatação de que o conhecimento se produz na práxis, considerando as condições concretas – e, portanto, dinâmicas – que determinam a especificidade de cada momento histórico, de público volto a professar minha fé: até prova em contrário, continuo dinossauro!* (KUENZER, 1998, p.75).

⁵⁸ CF. ARRIGHI, 1996; DREIFUSS, 1997; FORRESTER, 1997; HARVEY, 1996; HOBBSAWM, 1996; entre outros.

Assim sendo, é possível entender que a preferência da área de Trabalho e Educação (TE) pelo trabalhador da indústria é justificável, não somente pela perspectiva teórica marxista, mas pelo lugar de destaque que o “trabalho fabril” assume na sociedade capitalista. Para o GTTE, que precisa tomar o trabalho na sua relação com a educação, a preferência pelo trabalhador da indústria se expressa em análises sobre questões de qualificação, formação, complexificação ou simplificação do trabalho em relação à incorporação de conhecimento e tecnologia, etc. Apesar dessa argumentação, é importante voltar-se ao que se propõe esta parte do artigo: é problematizar essa preferência do GTTE.

Muitos trabalhos justificam a preferência pela indústria, mais exatamente a “de ponta” (tecnologicamente avançada), baseada também na própria leitura em Marx⁵⁹, por supor que ali esteja também a ponta dos novos processos e métodos da relação da educação com o trabalho. Não obstante, pode-se fazer um questionamento a vários trabalhos com essa característica, presentes no “texto” do GTTE: em se tratando de um país subdesenvolvido, mesmo sendo de ponta, é realmente um “posto favorável à observação”⁶⁰? Muitos são os estudos, de acordo com a pesquisa, que focaram apenas um caso, de uma única indústria, para dar conta de entender novas relações na base produtiva. Kuenzer, em 1998, já acenava para essa peculiaridade dos estudos da área de TE, que aqui nesta pesquisa vai se confirmando:

(...) [a] questão que gostaria de apontar para debate é a necessidade de construir historicamente a categoria reestruturação produtiva no caso brasileiro, não tomando em si, mas à luz do papel que tem desempenhado no âmbito da globalização da economia. Sem aprofundar a discussão entendo que a reestruturação produtiva tem sido tomada de forma genérica, sem que se considere sua materialidade nesta etapa de desenvolvimento das forças produtivas no Brasil (...) (KUENZER, 1998, p. 68).

Portanto, o argumento que é usado para justificar a escolha de uma determinada indústria ou setor pela condição de ser de “ponta” pode trazer uma contradição, disso acontecer periféricamente. Na maior parte das vezes, mesmo tecnologicamente desenvolvida, uma empresa de país periférico está fora dos

⁵⁹ Isto pode ser visto no próprio “Manifesto” (cf. MARX E ENGELS, 1968)

⁶⁰ Referência à concepção dentro do marxismo de que seria no lugar em que as forças produtivas estivessem mais avançadas, aí estaria o lugar em que se poderia engendrar o novo e as contradições mais importantes do próprio sistema capitalista, lugar também que a classe revolucionária, no caso o proletariado, poderia inciar sua revolução. (cf. LOWI, 2000; HOBBSAWM, 1988; entre outros)

centros de decisão. Certamente que isso não impede qualquer estudo⁶¹, mas questiona a justificativa apresentada. Destarte, a justificativa de que a indústria tecnologicamente avançada é posto favorável à observação pode ser temerária à nossa realidade⁶². A representatividade do Brasil, quanto ao emprego industrial, por exemplo, é mínima e teve, na última década, sentido decrescente:

Em 1999, por exemplo, somente 11,5% dos trabalhadores pertencem à manufatura, equivalendo à situação verificada somente na primeira metade dos anos 50 (...).

Se a comparação for com o resto do mundo, os sinais de fracasso são ainda maiores. Em 1999, o Brasil havia regredido para uma representação de 3% do total do emprego industrial mundial, sendo 29% abaixo do que era há duas décadas (POCHMANN, 2002, p. 158).

Um outro ponto que podemos trazer para problematizar a preferência do GT é a percepção de que o número de trabalhadores envolvidos com a indústria (e que conseqüentemente demandam qualificação) é cada vez menor no Brasil. Algo que acaba sugerindo mais um questionamento: será que o GTTE ao “carregar mais a tinta” na análise do setor industrial não acaba deixando de lado milhares de trabalhadores e trabalhadoras de outros setores que necessitam de novas reflexões? Assim, vale trazer a contribuição de Pochmann:

No Brasil, a situação é ainda mais crítica. Com efeito regressivo que decorre da adoção de políticas macroeconômicas nos anos 90, as empresas capitalistas tornaram-se cada vez menos promotoras de emprego. Basta informar que, de um total de 71 milhões de ocupados, menos de 20 milhões de trabalhadores encontram-se submetidos à natureza do emprego privado (2002, p.106).

De 71 milhões de ocupados, 51 milhões estão exatamente fora do que os economistas chamam de empresas capitalistas (buscam lucro e, na melhor das hipóteses, se apresentam ao mercado para competir), pouco mais de 8 milhões (11,5% dos 71 milhões) estão no setor de transformação (POCHMANN, 2002) e

⁶¹ Na perspectiva marxista não há empecilho em se estudar qualquer assunto ou lugar, desde que se considere que: *A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes* (KOSIK, 1976, p. 42)

⁶² Certamente, que há setores no Brasil concretamente de ponta, porém, mesmo para estes casos precisam considerar variáveis tais como: centro de decisões, transferência tecnológica, rede produtiva, transferência de dividendos, remuneração comparada dos trabalhadores, geopolítica, etc.

um número certamente menor estão nos setores considerados de ponta. Talvez a própria realidade esteja propondo uma diversificação maior de estudos.

Outros pontos de questionamento a essa preferência do GT, de alguma forma, também serão apresentados nos itens subseqüentes, que tomarão outros assuntos do GT, mas sempre se voltando para questões da indústria e também para as reflexões teóricas do GTTE.

4.2.3. Os textos que focalizam a escola ou a educação formal

A respeito da relação entre o GTTE e a educação formal, vale novamente (ver capítulo 1) trazer aqui os questionamentos de um dos coordenadores e fundadores, Miguel Arroyo: *O conhecimento acumulado tem sido incorporado na teoria da educação básica, (...) ou tem alimentado apenas nosso diálogo interno no GT?* (ARROYO, 1998, p. 140). A partir dessa citação, a pesquisa chegou a pressupor que iria encontrar um número pouco expressivo de trabalhos abordando questões que envolvessem o “Trabalho” e a “Educação Formal”, mas não foi o que ocorreu: a reflexão sobre a “Escola” teve também *presença determinante*. Vejamos o quadro 20, com os trabalhos que selecionamos e os respectivos anos de apresentação:

Quadro 20 Seleção de trabalhos que dialogaram com a escola

Trabalhos que dialogaram com a “Escola”
1. <i>(Con)Formação Para Um Trabalho Competente: A Reforma Do Ensino Médio No Brasil (1998-2002) (2004 Texto 93);</i>
2. <i>A Formação Profissional De Nível Médio Na Área Da Saúde: A Modalidade Seqüencial Em Foco (2004 Texto 92);</i>
3. <i>A Formação Profissional Face À Reestruturação Industrial: Um Estudo De Caso Na Escola Técnica Federal Do Ceará (1995 Texto 36);</i>
4. <i>A Reforma E A Contra-Reforma Da Educação Profissional Brasileira (2004 Texto 102);</i>
5. <i>A Relação Entre Trabalho E Educação Básica: Elementos De Um Consenso Interessado (Texto 113);</i>
6. <i>Alunos Do Noturno: Quem São Estes Trabalha -Dores. (1995 Texto 35);</i>
7. <i>As Políticas Do Ensino Técnico Federal Na Perspectiva De Um Estado De Classe (1995 Texto 31);</i>
8. <i>Classe Social E Relações De Gênero Na Análise Do Trabalho Docente (1995 Texto 55);</i>
9. <i>Cultura Do Trabalho Escolar: A Força Do Imaginário Social (1996 Texto 18);</i>
10. <i>Docência E Trabalho: Reflexões Sobre O Papel Da Prática De Ensino (2000 Texto 34);</i>
11. <i>Ensino Técnico No Cefet-Mg: Como Os Alunos - Egressos Do Curso De</i>

- Mecânica Vêm O Processo - Relação Da Prática Com O Discurso Teórico. (1996 Texto 15);*
12. *Formação De Técnicos Em Agropecuária: Currículos Como Instrumento De Políticas Públicas De Regulação (2004 Texto 107);*
 13. *Formação E Destinação Profissional: Trajetórias De Alunos Do Curso De Mestría Da Escola Industrial De São Carlos (2003 Texto 76);*
 14. *Ideologia Neoliberal, Gestão Escolar E Trabalho Docente (2003 Texto 83);*
 15. *Novas Tecnologias Educacionais Na Sala De Aula: Implicações No Trabalho Docente (2001 Texto 59);*
 16. *O Ethos Empresarial Na Educação Escolar: Novos Dispositivos, Novas Subjetividades (2001 Texto 12);*
 17. *O Sujeito Subjacente Às Diretrizes Curriculares Do Ensino Médio: De Quem Se Fala? (Texto 124);*
 18. *Os Princípios Unitários Na Escola Técnica Do Mst (2001 Texto 51);*
 19. *Pensamento Pedagógico Industrial (1998 Texto 48);*
 20. *Reestruturação Educacional, Neoliberalismo E O Trabalho Docente (1996 Texto 57);*
 21. *Sonho E Realidade Do Licenciado No Mercado De Trabalho (1996 Texto 24);*
 22. *Trabalhadores Infanto-Juvenis De Escolas De Primeiro Grau Contribuindo Para Repensar O Currículo (1996 Texto 37);*
 23. *Trabalho E Educação No “Novo Ensino Médio”: Instrumentalização Da Estética Da Sensibilidade, Da Política Da Igualdade E Da Ética Da Identidade Na Lógica Do Capital. (2003 Texto 78);*
 24. *Trabalho, Estado E Escola – Crises Que Se Entrecruzam (2002 Texto 70).*

Fonte: CDs da Anped 1995-2004

Não obstante, debruçando-se sobre os trabalhos selecionados percebe-se que o GTTE toma a “Escola” em seus estudos, mas não a Escola Básica, como já advertia Arroyo, e também Kuenzer:

(...) embora tenhamos avançado significativamente, e com muita qualidade, na compreensão das dimensões pedagógicas das relações sociais e produtivas, contribuindo para a construção de uma nova teoria sobre a educação nesta etapa de reestruturação do capitalismo, há que indagar até que ponto ainda o mundo do trabalho tem sido seguido pelo necessário retorno à escola (KUENZER, 1998, p. 71).

A escola que o GTTE toma é a que se reponsabiliza pela Educação Profissional, como pode ser visto no quadro 20. A seguir a análise trabalha em cima desses pontos.

4.2.3.1. O Pouco Diálogo com a Educação Básica

Tanto para períodos anteriores quanto para os posteriores, todos próximos aos questionamentos de Arroyo (1998), o GTTE voltou-se à reflexão da educação formal, regular. Definitivamente, o GTTE não deixou de pesquisar a educação formal, a escola e o trabalho docente. Destarte, de que maneira fez isso?

As Escolas Técnicas de formação profissional foram as mais estudadas, porém, a Educação Básica num todo só foi em parte contemplada⁶³. O Ensino Fundamental, como modalidade específica, praticamente não foi estudada. O *trabalho como princípio educativo*, portanto, ficou muito mais para as escolas que tinham como princípio *a inserção imediata no trabalho*.

De forma similar ao que vimos na análise da “Nova” *Pedagogia da Fábrica*, muitos foram os trabalhos que preferiram o estudo de caso, agora sobre escolas, para denunciar como as escolas de formação profissional estariam se adequando aos interesses dos *homens de negócio* e à reestruturação proporcionada pelo Estado neoliberal. Os estudos do GT também preferiram as escolas que tratavam da educação profissional do setor industrial. Na escola básica, só o trabalho docente foi razoavelmente estudado. Enfim, o que os textos mais fizeram foi a denúncia de como os diferentes e atuais governos procuraram adequar a escola técnica à perspectiva do mercado capitalista.

Um outro ponto em especial diz respeito ao fato de que alguns dos textos que trataram da escola acabaram por tratar também de questões sobre o Estado capitalista. Novamente a marca dos estudos teóricos se impôs. Os estudos acabavam se concentrando no Estado e na sua relação com os interesses capitalistas. Essas reflexões têm um viés dominante, não mostra como a Escola concretamente reproduz ou não reproduz o Estado. A discussão geralmente se restringe às questões amplas de Estado, deixando a crítica da escola em muitos casos esvaziada em relação à crítica do Estado⁶⁴.

⁶³ Certamente para os “educadores críticos” tratar das Escolas Técnicas não significa distanciamento da Educação Básica, do Ensino Médio, por exemplo, mesmo porque um princípio teórico-político muito presente é a luta pela Escola Integral, pelo Ensino Médio Integrado (cf. FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Não obstante, chama a atenção na leitura do texto do GTTE que haja tão poucos trabalhos que tratem das demandas, especificidades da Educação Básica, ou das influências do mundo do trabalho sobre ela.

⁶⁴ Sem dúvida, a perspicácia da professora Acácia Kuenzer tem nos ajudado muito na reflexão deste estudo, por isso, vale mais esta citação: *Sem entrar no mérito da análise da qualidade da nossa produção (...), é importante considerar que não nos tornamos economistas, sociólogos,*

Portanto, ratifica-se o que Arroyo há tempos advertira: há poucos estudos sobre escola formal e, pode-se dizer, sobre os impactos que ela sofre do mundo do trabalho, para o ensino médio não-tecnológico, para a educação fundamental, para os outros segmentos e modalidades, para as realidades das escolas públicas quanto para as particulares etc. Na verdade, estes são estudos supostamente importantes para o GTTE, pois poderiam sustentar ainda mais um de seus posicionamentos político-ideológico, o de ter o *trabalho como princípio educativo*. O GTTE tem uma opção mais clara pela educação que trata do “trabalho imediato”, quer dizer a Educação Profissional (num sentido mais restrito).

4.2.3.2 A crítica ao governo

Muitos dos trabalhos do GTTE comentados perceberam que era necessário tratar junto às questões da escola também as questões do Estado (como vimos acima). Alguns dos trabalhos, conforme a crítica que fizemos, esvaziaram a crítica da escola quando se ativeram demasiadamente à reflexão clássica do Estado. Não obstante, outros trabalhos não se ativeram precisamente às questões do Estado, mas à crítica direta ao governo⁶⁵. Assim, os trabalhos se voltaram à análise de órgãos, documentos e ações governamentais, das políticas públicas propriamente ditas. Não obstante, não foi um tema que teve *presença determinante ou significativa*, mas apenas *presença razoável* (ver quadro 17).

Quadro 21 Seleção de trabalhos que dialogam com o Governo

Trabalhos que trataram de questões de governo
1. <i>A Educação Profissional Sob A Ótica Da Mediação E Da Ruptura: Reflexões Sobre O Planfor</i> (2000 Texto 32);
2. <i>A Qualificação Profissional Como Instrumento De Regulação Social: Do Planfor Ao Pnq</i> (2004 Texto 94);
3. <i>A Racionalidade Econômica E A Política Educacional Em São Paulo</i> (Texto 50);
4. <i>Considerações Sobre A Produção Do Conhecimento Científico Nas Universidades Brasileiras, A Política De C&T E A Inovação</i> (Texto 84);
5. <i>Cursos Tecnológicos – Emergência De Uma Nova Regulação</i> (2004 Texto 91);
6. <i>Ensino Médio E Educação Profissional – Reformas Excludentes</i> (2001 Texto

administradores, cientistas políticos, mas muitos de nós perderam sua identidade de pesquisadores em educação (1998, p. 71).

⁶⁵ *A noção do estado – não obstante as interpretações diferentes e opostas (...) – é geralmente vista como sendo mais ampla do que a noção de governo. O Estado envolve as ações do governo, mas não pode restringir-se a ela.* (TORRES, 2001, p. 31).

- 10);
7. *Qualificação : O Mito Da Integração Social. Políticas Públicas E Educação Profissional No Estado De São Paulo: Aspectos Inovadores E Pontos Críticos (Texto 118);*
 8. *Reestruturação Produtiva, Estado E Educação No Brasil De Hoje (2001 Texto 22);*
 9. *Relação: Educação, Trabalho E Cidadania (2000 Texto 64);*
 10. *Trabalho, Estado E Escola – Crises Que Se Entrecruzam (2002 Texto 70).*

Fonte: CDs da Anped 1995-2004

De maneira geral, os textos do GTTE foram críticos ao governo (num sentido *lato* mesmo, a parte integrante de maior visibilidade política dentro do Estado). O governo é geralmente identificado com o ideário neoliberal, antipopular, ligado à classe dominante, voltado às elites. Alguns dos textos, mostraram como as ações do governo, que muitas vezes se apresenta como isento, traziam implícitas os interesses dos homens de negócios. O trabalho de Flávio Anício Andrade explicita bem esta idéia

Não temos dúvida de que entre a demanda empresarial relativa à necessidade da formação do “novo trabalhador” e a ação do Estado brasileiro na década de noventa referente ao campo educativo-formativo existe uma íntima relação (ANDRADE, 2002).

Embora com baixa presença, a crítica foi o que mais apareceu nos trabalhos que tratavam de questões da relação da escola com as políticas públicas e ações governamentais. Em momentos raros, junto da crítica, os textos são propositivos. Mais uma vez, os questionamentos a fazer se assentam na proximidade dos discursos, na válida, mas insistente denúncia dos interesses dos homens de negócio, na falta de estudos sobre propostas e experiências dos educadores críticos e trabalhadores, etc⁶⁶.

4.2.4 Os textos com temas dissonantes

Esta pesquisa, desde seu início, tem procurado buscar as contradições internas às próprias escolhas do GTTE, através de questionamentos. E estrategicamente começou (nos itens anteriores) com aqueles assuntos e procedimentos que tiveram *presença determinante ou significativa*. Agora, a análise recairá sobre os textos que tiveram *pequena ou mínima presença*.

⁶⁶ Flávio Anício Andrade, em entrevista que nos ofereceu, alertou sobre essa tendência ao “denuncismo” pelo GTTE, cf. capítulo 4.

4.2.4.1 Setor Terciário e Setor Primário

O GTTE praticamente não estuda o setor terciário, o setor de serviços, embora hoje este setor abarque a maioria dos trabalhadores: 80% da PEA – População Economicamente Ativa (EXAME, 2003). A análise sobre a preferência pelo setor industrial mostrou em parte as opções do GT.

Não obstante, autores importantes para a área de TE, Trabalho e Educação, cada vez mais reconhecem a necessidade de se dar uma atenção maior a esta enorme massa de trabalhadores do setor terciário. E dentro da perspectiva marxista:

(...) para avançarmos nesse desenho mais geral do que é classe trabalhadora hoje, é preciso dizer que ela engloba também o conjunto dos *trabalhadores improdutivos*, novamente no sentido de Marx. Aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviços, seja para *uso público*, como os serviços públicos tradicionais, seja para *uso capitalista* (ANTUNES, 2003, p.197).

A seguir alguns dos poucos textos que tratam do setor terciário (excetuando-se a escola, já analisada):

Quadro 22 Seleção de trabalhos que tratam do setor de serviços

Trabalhos que tomaram o setor terciário
1. <i>A Cultura Do Trabalho Em Uma Instituição De Saúde Sônia Da Silva Mesquita (Texto 19);</i>
2. <i>A Formação Profissional De Nível Médio Na Área Da Saúde: A Modalidade Seqüencial Em Foco (Texto 98);</i>
3. <i>A Qualificação No Novo Contexto Da Automação E Flexibilização Do Trabalho: Um Estudo No Setor Bancário (Texto 21);</i>
4. <i>Formação De Recursos Humanos Para A Saúde: Antigos Problemas, Novos Desafios. (Texto 77);</i>
5. <i>Políticas De “Capacitación” De Los Trabajadores Públicos En El Marco De La Reforma Del Estado En Argentina (1991-1995): Formación Profesional O Búsqueda De Consenso?(Texto 49);</i>
6. <i>Trajetórias De Bancários: A Qualificação Profissional Como Construção Social. (Texto 13).</i>

Fonte: CDs da Anped 1995-2004

O GT praticamente não estuda temas relacionados às atividades dos setores terciário e primário (nem mesmo quanto a formação/educação profissional). Quer dizer, o GT tem preferência pelo estudo dos setores industriais de ponta e, no caso da educação formal, prefere as escolas técnicas do setor industrial e tecnológico⁶⁷. Os estudos incidem menos sobre as escolas de formação profissional em áreas

⁶⁷ Também em entrevista, Marlene Ribeiro (coordenadora do biênio 2005-2006) apontou que há preferência por parte do GTTE pelos outros setores não-industriais.

como a biomédica, técnico-administrativa, da própria educação (que não se limita à continuada e nem somente a dos docentes), da artística, das escolas agropecuárias, das escolas militares, etc.

Nos poucos trabalhos que trataram do setor de serviços houve uma presença um pouco maior da área da Saúde e do setor Bancário. As hipóteses para estas escolhas podem estar relacionadas, por exemplo, ao tamanho da área de saúde ou como à tradição sindical do setor bancário. De qualquer forma, não pertence ao escopo dessa análise verificar essas hipóteses, mesmo porque o que chama nossa atenção é exatamente o contrário: perceber quanto essas áreas do setor terciário foram pouco enfatizadas pelo GTTE. O trabalhador do comércio, dos transportes, da administração pública, do turismo, da área de divertimento não apareceu no GTTE. Mesmo que se assuma a centralidade do setor industrial, haveria razões de sobra para que as pesquisas se debruçassem para *além da fábrica*⁶⁸, até para o entendimento da rede que o setor produtivo estabelece.

(...) nos anos 80 [pesquisas contribuíram para] perceber que a expansão dos novos serviços estaria refletindo, em grande parte, a permanência da importância da indústria. Assim, a expansão do setor de serviços não expressaria a superação do setor industrial – ao contrário (POCHMANN, 2002, p. 42).

Estudar o setor de serviços deveria, no mínimo, ser visto como complementar ao setor industrial. Quer dizer, o desprestígio do setor de serviços é uma contradição do GT (talvez até da área...).

Quando o GT optou por assumir a centralidade do trabalho para a educação – na própria denominação do GT – acabou permitindo e necessitando, por princípio, das mais variadas pesquisas sobre questões que envolvessem o trabalho e os trabalhadores. O leque de estudos do GT até se ampliaria. Mas, na prática não foi isso que ocorreu. Os estudos do setor de serviço, então, deveriam ser igualmente prestigiados, já que é também um setor em desenvolvimento, que também sofre com o incremento da “nova economia”⁶⁹, que também passa por mudanças profundas e as mais discrepantes relações.

(...) que se pode observar um processo múltiplo: de um lado verificou-se uma desproletarização do trabalho industrial, fabril, manual, especialmente (mas não só) nos países de capitalismo

⁶⁸ Cf. SANTANA & RAMALHO, 2003.

⁶⁹ Por volta de 1994 se começou a falar no aparecimento de uma “nova economia” dentro do sistema capitalista. (...) que os países mais ricos do mundo introduziram na linguagem oficial e na imprensa mundial a noção de uma “sociedade global da informação” (FIORI, 2001, p. 46).

avançado. Por outro lado, ocorreu um processo intensificado de subproletarização, presente na expansão do trabalho parcial, precário, temporário, que marca a sociedade dual no capitalismo avançado. Efetivou-se também uma expressiva “terceirização” do trabalho em diversos setores produtivos, bem como uma enorme ampliação do assalariamento no setor de serviços; (...) (ANTUNES, 2003, p. 211).

E mais, o setor de serviços é um setor heterogêneo, importante para a reflexão da formação profissional, pois trata tanto de questões sobre qualificação profissional na sua forma simplificada, fragmentada até a mais complexa.

(...) parece haver uma polarização de empregos nos países industrializados e pós-industrializados, com declínio na proporção dos empregos qualificados na indústria, aumento dos empregos em alta tecnologia, muito qualificados, com base na ciência e nos serviços de informação e saúde, e aumento dos empregos em serviços de baixa qualificação, especialmente os de limpeza, segurança e atividades de lazer (...) (CARNOY, 2004, p.17).

No GT, o maior problema não foi colocar os estudos do setor terciário em segundo plano, mas sim o fato de que este setor é significativamente menos estudado que o setor secundário, quando seriam necessários mais estudos sobre o setor terciário para se fazer uma análise macro e/ou conjuntural da realidade do trabalho no Brasil.

O setor primário é o menos presente no GTTE. Em parte, isto se justifica pelo reconhecimento de que este é um setor subsumido ao setor de transformação, no qual existe um número menor de trabalhadores, “localizado” no campo, lugar que a sociedade capitalista submeteu à realidade urbano-industrial.⁷⁰ Até mesmo o Brasil experimentou esta “revolução”:

O Brasil constitui uma das experiências mais exitosas de transformação do seu sistema produtivo no século 20. De uma grande fazenda geradora e exportadora de produtos primários até os anos 30 assumiu a posição de oitavo produtor industrial mundial, no fim da década de 1970 (POCHMANN, 2002, p.157).

Não obstante esta realidade, é de se estranhar que as questões que envolvem a economia do setor primário praticamente não foram estudadas no GT, também um lugar importante para a compreensão do trabalho e da formação profissional no Brasil. O Brasil é um dos maiores exportadores de grãos do mundo, e ainda mantém 15,6% da mão-de-obra na agropecuária (cf. EXAME, 2003), em que pese

⁷⁰ *A burguesia submeteu o campo à cidade. Criou grandes centros urbanos; aumentou prodigiosamente a população das cidades em relação à dos campos e, com isso, arrancou uma grande parte da população do embrutecimento da vida rural* (MARX E ENGELS, 1968, p. 27).

o convívio com a realidade precarizada dos bóias-frias com a da grande agropecuária que necessita de investimentos tecnológicos e trabalhadores de várias qualificações. Em muitos casos, as atividades da agropecuária estão ligadas em rede com as da indústria. E as questões sobre o trabalho extrativista não são poucas para a realidade brasileira. A demanda por pesquisa nestes setores também existe, há muitas questões sobre exploração do trabalho, sobre preservação do meio ambiente, etc. e clamam por novas reflexões dos pesquisadores⁷¹.

4.2.4.2 A Terceirização, as micro e médias empresas, o Terceiro Setor, trabalho informal e o desemprego

Outros temas estão praticamente ausentes no GTTE, tais como a terceirização, as micro e médias empresas, o terceiro setor, as cooperativas de produção e de trabalho, o trabalho informal, o desemprego; ausências também importantes para entender a produção acadêmica do grupo. Estes tipos de estudos não estão entre as principais escolhas do GTTE, apesar do entendimento de muitos autores, que vêem a importância desses temas para a área de TE e da sociologia do trabalho.

Nas duas últimas décadas do século 20, a participação das micro e pequenas empresas na geração de emprego e renda passou a ser crescente, na marcha do processo de reestruturação das grandes empresas. Com as mudanças organizacionais e tecnológicas, através da terceirização do processo produtivo, estabelecimento de redes de produção, *just in time*, subcontratação de mão-de-obra, reengenharia, programas de qualidade total entre outros, as micro e pequenas empresas foram sendo reconhecidas como portadoras de modernidade, principal objeto de referência do novo paradigma técnico produtivo (POCHMANN, 2002, p.49).

Num livro com um título sugestivo, *Os fios (in)visíveis da produção capitalista*, a professora Maria Augusta Tavares (op. cit.) mostra que os temas em questão precisam de novas análises, porque no capitalismo pós-90 confirmou-se que eles não se alojam mais na realidade marginal do sistema, mas participam de sua própria estrutura. Percebe-se isso quando na reflexão que a autora faz sobre o trabalho informal:

Nesta pesquisa, a percepção da informalidade é apreendida pelo aviltamento ainda maior do trabalho assalariado submetido aos

⁷¹ Uma das hipóteses sobre o fato de termos tão poucos estudos sobre o setor primário pode estar ligada ao lugar que se encontram os intelectuais e pesquisadores da área, estudo que faremos num outro momento.

processos de terceirização, e pela ausência dos direitos trabalhistas vigentes em relações de trabalho que têm sido metamorfoseadas em relações mercantis, embora o conteúdo das mesmas continue caracterizando a compra e venda da força de trabalho. Não se trata de assalariamento ilegal, mas de formas de trabalho ditas autônomas, consentidas pelo Estado, que são, na verdade, subordinadas ao comando direto do capital e funcionam enquanto parte de sua organização produtiva (TAVARES, 2004, p. 10).

De qualquer forma, o GTTE tem em seu acervo poucos trabalhos com esta temática, como pode ser percebido no quadro 23.

Quadro 23 *Seleção de trabalhos que tratam do Terceiro Setor*

Trabalhos que estudaram o terceiro setor, as cooperativas de produção e de trabalho, o trabalho informal, o desemprego
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>A Formação Do Trabalhador Disciplinado (Texto 39);</i> 2. <i>Criança-Trabalhadora: A Práxis Na Rua (Texto 16);</i> 3. <i>Inserção Profissional E Imaginário Social [trata a questão do desemprego] (Texto 109);</i> 4. <i>Ongs E Educação Profissional: Uma Análise Crítica Das Diretrizes Pedagógicas Pautadas Na Resolução N. 194 De 23/09/1998 Do Codefat (Texto 99);</i> 5. <i>Qualificação E Novas Formas De Controle Da Força De Trabalho No Processo De Reestruturação Da Indústria Brasileira: Tendências Dos Últimos Vinte Anos (Texto 56);</i> 6. <i>Qualificação Profissional E Terceirização Da Força De Trabalho: Estudo No Setor Petroquímico Da Bahia (Texto 95);</i> 7. <i>Vivência De Pessoas Desempregadas E O Significado Do Desemprego No Capitalismo: Elementos Para Uma Reflexão Crítica (Texto 85);</i>

Fonte: CDs da Anped 1995-2004

Ratifica-se, o GTTE não prioriza esses assuntos do terceiro setor do mundo do trabalho, apontados por muitos autores como importantes para o entendimento da realidade do trabalho.

Alternativa *limitadíssima* para repor as perdas de postos de trabalho causadas pela vigência da lógica destrutiva da sociedade contemporânea, o “terceiro setor” tem, entretanto, merecido reflexão em diversos países. Especialmente EUA e Inglaterra, onde é também um exemplo da exclusão do trabalho do sistema produtivo, em função do aumento do *desemprego estrutural*, uma vez que o “terceiro setor” incorpora uma parcela relativamente pequena daqueles trabalhadores que são expulsos do mercado de trabalho capitalista (ANTUNES, 2003, p. 113).

Outro desses assuntos praticamente inexistentes nos textos do GTTE é a questão do desemprego. Embora seja também um assunto tido por muitos pesquisadores do mundo do trabalho como imprescindível ao entendimento da realidade dos trabalhadores, atualmente.

O que parece estar em jogo quando se leva em conta essa multiplicidade de formas de subutilização do trabalho? O fato de que o desemprego não apenas aumenta o seu volume e diversifica a sua forma, mas atinge desigualmente os indivíduos segundo as suas características de sexo, idade, categoria socioprofissional e escolaridade, variáveis tão caras à análise sociológica e sociodemográfica das desigualdades (GUIMARÃES, 2003, p. 189).

Em nosso estudo dos textos do GTTE, somente dois deles focalizam a questão do desemprego, o que mostra que o GTTE ainda está num movimento incipiente em relação ao tema. Os dois trabalhos são recentes. O primeiro é de 2003 e o segundo de 2004, o que pode sugerir uma nova tendência de análise que poderá ser acompanhada nos próximos anos. Não obstante, as características da década de 90⁷² levantaram expectativas sobre um lugar de maior prestígio nas pesquisas que formam parte do GTTE para o tema desemprego. Hoje, cresce a percepção de que não somente o posto de trabalho, mas também o momento do desemprego demanda qualificação, o que resulta não apenas do questionável conceito de “empregabilidade”⁷³, mas ainda de outras “realidades” do trabalho, como o trabalho temporário, o trabalho por demanda, o trabalho em casa, etc,⁷⁴ e que também pode ser percebido pelos inúmeros programas governamentais a respeito⁷⁵.

Voltando-se à questão do “Terceiro Setor” e de que forma este vem se tornando importante para a economia num todo, há pouco mostramos como alguns autores, como Antunes, vêem a necessidade de entendimento deste setor, ainda que com ressalvas e desconfianças. Assim, também é interessante apontar a pouca presença do GTTE de estudos sobre as ONGs – as Organizações Não Governamentais (parte importante do Terceiro Setor). As ONGS hoje participam dos mais variados espaços e modalidades educativas, inclusive da educação profissional, mas por enquanto é um tema desprestigiado no GT.

(...) é então possível assistir o surgimento de uma série de instituições – como as ONGs – que, em seu conjunto, exerce um papel de mediação entre coletivos de indivíduos organizados e as instituições do sistema governamental. Trata-se do “terceiro setor”, que passa a ocupar um espaço entre o mercado e o Estado,

⁷² Cf. FIORI, 2001

⁷³ Segundo Rodrigues (1998), empregabilidade é: *a capacidade de estar apto a se integrar, caso seja necessário, ao reduzido espaço do emprego, cada vez mais precário.*

⁷⁴ Cf. SENNETT, 2001; HARVEY, 1996; etc.

⁷⁵ Cf. BRASIL, s/d.

marcando a existência de uma esfera entre o público e o privado, isto é, uma esfera pública não-estatal.(...)

No campo da educação profissional, a participação das ONGs ocorre de maneira mais expressiva a partir de 1995, com a implementação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) (...) (DELUIZ *et al.*, 2004, p. 26-27).

Não dá para dizer que, no GTTE, há assuntos proscritos, mas certamente há assuntos pouco enfatizados. E o interessante é que aparecem pouco até mesmo para receberem críticas ou serem problematizados, ainda que a realidade e diferentes estudiosos mostrem a necessidade de outras orientações.

4.2.4.3 História, análise macro e conjuntural, os estudos de (um) caso

Os trabalhos históricos praticamente não existem no GTTE. Trabalhos que trazem a história da educação profissional, ou da realidade do trabalho e do trabalhador no Brasil em um determinado período, ou do desenvolvimento da indústria brasileira, ou de experiências no mundo do trabalho, etc. não são tratados de forma sistemática no grupo, apesar de, historicamente, estar em uma das diretrizes dos estudiosos da área TE⁷⁶:

Educação e trabalho: teoria e história

[Sub-item 2] Evolução histórica do conceito de trabalho: - evolução do conceito de trabalho a partir das práticas produtivas e das lutas sociais; (...)

[Sub-item 3] A relação trabalho e educação: - análise histórica da relação trabalho e educação; (...)

[Sub-item 4] Reconstrução histórica da relação trabalho e educação: - a relação entre as políticas de trabalho, as políticas educacionais e as propostas pedagógicas; - a questão cultural do trabalho (o plano simbólico); - trabalho e ideologia; - as estratégias de articulação entre educação e trabalho desencadeadas pelo Estado, pelo patronato e pelos trabalhadores; a relação destas estratégias com as políticas para o setor; as propostas pedagógicas embutidas nestas estratégias (Kuenzer, 1991: 97-98).

Análise histórica das políticas de profissionalização definidas pelo Estado e das práticas adotadas pelas agências/instituições, à luz do movimento do capital, dos processos de trabalho e das reivindicações dos trabalhadores (ibid.: 99).

⁷⁶ Em fevereiro de 1986, quando Kuenzer assumiu a Coordenação de Educação e Trabalho no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, com a responsabilidade de elaborar um programa de pesquisa para a área, organizou um Encontro de Pesquisadores que deveria, a partir de uma discussão da produção na área, identificar as lacunas com o objetivo de propor temas para investigação. Este Encontro, que durou quatro dias durante o mês de abril, em função de sua peculiaridade, acabou por se tornar um marco importante para os pesquisadores na área. (KUENZER, 1991, p. 91)

Análise histórica do desenvolvimento do processo de produção e suas relações com a educação do trabalhador (ibid.: 101).

Destacamos os seguintes trabalhos “históricos” do GTTE, no quadro 24.

Quadro 24 *Seleção dos trabalhos históricos*

Trabalhos que se propunham históricos
1. <i>A Competência E A Qualificação: Conceitos Historicamente Construídos Para Atender Interesses De Classe (Texto 79)</i> ;
2. <i>Ensino Profissionalizante Na Cidade De São Paulo: Um Estudo Sobre O Currículo Da “Escola Profissional Feminina” Nas Décadas De 1910, 1920 E 1930. (Texto 101)</i> ;
3. <i>Meninos Vadios: Reeducação E Maioridade Penal Aos Nove Anos De Idade. Rio De Janeiro, 1900-1910 (Texto 88)</i> ;
4. <i>O Fio Da História: A Gênese Da Formação Profissional No Brasil (Texto 43)</i> ;
5. <i>O Fio Da História: A Gênese Da Formação Profissional No Brasil (Texto 129)</i> ;
6. <i>Qualificação E Novas Formas De Controle Da Força De Trabalho No Processo De Reestruturação Da Indústria Brasileira: Tendências Dos Últimos Vinte Anos (Texto 56)</i> .

Fonte: CDs da Anped 1995-2004

Poucos foram os trabalhos em que a abordagem histórica foi o cerne. Dos seis trabalhos identificados no quadro 24, dois deles resgatam a memória do início do século. Enquanto os demais se utilizam apenas de uma breve historicização para o entendimento de conceitos ou realidades do presente. De qualquer forma, é surpreendente encontrar um número tão reduzido de análises históricas num grupo de perfil marxista⁷⁷.

Dentre as características observadas, uma também chama a atenção, por ter tido pouca presença, e, principalmente, por ser o contraponto a todas as outras. Trata-se dos trabalhos que apresentam “análises macro ou conjunturais”. Entendemos como sendo “análise macro ou conjuntural⁷⁸” toda aquela que reflita o mundo do trabalho de forma mais horizontal, mais panorâmica, que intermedeia os trabalhos

⁷⁷ Em que pese à necessidade de qualificar algumas denúncias, corroer visões reificadas através da história, valem as palavras de Hobsbawm no livro “Era dos Extremos”: *Não sabemos para onde estamos indo. Só sabemos que a história nos trouxe até aqui e porquê (...). Contudo, uma coisa é clara. Se a humanidade quer ter um futuro reconhecível, não pode ser pelo prolongamento do passado ou do presente. Se tentarmos construir o terceiro milênio nessa base, vamos fracassar. E o preço do fracasso, ou seja, a alternativa para uma mudança da sociedade, é a escuridão.* (1995, p. 562)

⁷⁸ Tomamos como análise conjuntural aquela que é intermediária entre a análise da estrutura e a análise do caso (ou do fato), em que *os fatores conjunturais são resultantes da performance de determinados indicadores que podem assumir comportamentos cíclicos, dentro das possibilidades técnicas determinadas pela estrutura* (FIDALGO; MACHADO, 2000, p. 67).

teóricos e os trabalhos empíricos, que faz estudos comparados e se utiliza de dados estatísticos mais amplos. Esta seria, aliás, uma das metas estabelecidas por pesquisadores da área de TE:

A análise da questão da relação trabalho/profissionalização [por exemplo] evidenciou a necessidade de um mapeamento indicativo da situação atual da formação profissional no país (...). A ênfase deste mapeamento deverá residir no seu aspecto qualitativo, de modo a revelar a natureza e as articulações sociais mais amplas, das agências/iniciativas de formação profissional, o que exigirá o enfrentamento de alguns problemas conceituais mediante a explicitação de categorias básicas de análise (KUENZER, 1991, p. 94).

Destacamos os trabalhos com essas características no quadro 25.

Quadro 25 *Seleção de trabalhos que fizeram uma análise macro*

Trabalhos que fizeram análises conjunturais ou macro
1. <i>(Con)Formação Para Um Trabalho Competente: A Reforma Do Ensino Médio No Brasil (1998-2002) (Texto 93);</i>
2. <i>A Formação Do Trabalhador Disciplinado (Texto 39;)</i>
3. <i>A Formação Profissional Negociada: França E Brasil, Anos 90 (Texto 114;)</i>
4. <i>Exclusão Social E Marginalidade:Um Estudo Sobre Educação, Trabalho E Reestruturação Produtiva Na Revista Educação E Sociedade Nos Anos 90 (Texto 75);</i>
5. <i>Formação Profissional Para O Trabalho Incerto Um Estudo Comparativo Brasil,México E Itália (Texto 25);</i>
6. <i>Projetos Em Disputa: Empresários ,Trabalhadores E A Formação Profissional (Texto 3);</i>
7. <i>Reestruturação Produtiva, Estado E Educação No Brasil De Hoje (Texto 22);</i>
8. <i>Trabalho, Estado E Escola – Crises Que Se Entrecruzam (Texto 70).</i>

Fonte: CDs da Anped 1995-2004

Há poucos trabalhos no GTTE que realizam uma análise panorâmica. Para nós, este é um dos pontos mais emblemáticos com que este estudo se deparou; um tipo de estudo importante, pois talvez pudesse contribuir no problema de distanciamento entre os trabalhos teóricos e os empíricos⁷⁹. Acrescenta-se a isso, que os trabalhos empíricos foram muito marcados por “estudos de (um) caso”⁸⁰,

⁷⁹ *Afirmar, portanto, que se quer trabalhar sobre a quantidade, que se quer desenvolver o aspecto "corpóreo" do real, não significa que se pretenda esquecer a "qualidade", mas, ao contrário, que se deseja colocar o problema qualitativo da maneira mais concreta e realista, isto é, deseja-se desenvolver a qualidade pelo único modo no qual tal desenvolvimento é controlável e mensurável (GRAMSCI, 1981, p.50).*

⁸⁰ A maior parte desses trabalhos estuda apenas uma indústria, uma escola, uma instituição... Não necessariamente põe-se como um “Estudo de Caso” nos moldes da etnografia, mas concretamente estudam um (1) caso. Tomemos a seguinte definição: *O Estudo de caso é um método de pesquisa que se concentra em um único caso, e não em um censo de população ou numa amostra representativa (JOHNSON, 1997).*

apesar da expectativa e, pode-se dizer, da necessidade, de estudos mais amplos⁸¹. Talvez, aqui esteja a principal contradição da produção do GTTE. Esse acervo se polariza entre, de um lado, trabalhos teóricos empenhados na revisão do marxismo e, do outro lado, trabalhos empíricos concentrados nos estudos de caso da indústria e de seu trabalhador. Parece que falta exatamente a “mediação”.

4.2.4.4 Temas à margem, questões raciais, de gênero...

Os questionamentos sobre a produção do GTTE, em sua maioria, foram feitos próximos às suas contradições⁸², sobre aquilo que se esperava encontrar e não se encontrou, sobre as justificativas feitas em bases teórico-empíricas questionáveis dentro dos próprios parâmetros e paradigmas do grupo, em relação a posicionamentos, abordagens, etc. Porém, há alguns temas à margem no GTTE, que não necessariamente estão ligadas à alguma contradição, mas que podem revelar alguns pontos de sua identidade, que podem ajudar em sua avaliação, no seu entendimento. Na verdade, não dá para exigir que o GTTE dê “conta de todos os temas”, por isso, até aqui, este estudo tentou fazer questionamentos sobre aqueles pontos que advieram de expectativas engendradas pelo próprio GTTE, preferencialmente, a partir de seus autores-referência.

Assim, há temas que estão ligados ao mundo do trabalho, praticamente ausentes no GTTE, como, por exemplo: as questões ligadas à raça/etnia, as questões ligadas ao gênero, ao trabalho infantil, etc.

Quadro 26 Seleção de trabalhos “dissonantes”

Trabalhos com temas à margem
1. <i>Classe Social E Relações De Gênero Na Análise Do Trabalho Docente (Texto 55);</i>
2. <i>Criança-Trabalhadora: A Práxis Na Rua (Texto 16);</i>
3. <i>Relações Raciais E De Gênero, Trabalho E Educação Na Rms (Texto 26);</i>

Fonte: CDs da Anped 1995-2004

⁸¹ Kuenzer em alguns momentos chegou a se posicionar bastante crítica a determinados trabalhos empíricos: (...) *muitos trabalhos que se desenvolvem a partir de recortes empíricos bem definidos não ultrapassam a dimensão fenomênica, também não dando suporte às intervenções, por não captarem as determinações mais gerais que permitem compreender os fenômenos ou representações observadas, posto que frutos de uma prática fragmentada e parcial. Muitos dos trabalhos deste tipo não passam de descrições, que não permitem a compreensão das articulações entre parte e totalidade, e, neste sentido, também não ultrapassam o caráter contemplação da produção.* (1998, p. 61)

⁸² Novamente a contribuição de Bottomore (2001): entendemos as “contradições” como sendo aquelas escolhas, encaminhamentos, orientações que romperiam com uma própria percepção *a priori* do grupo, lógica ou expectativa do grupo.

As hipóteses sobre o desprestígio desses temas no GTTE podem ser várias. Nossa análise da produção do GTTE levou em conta a hipótese de que as escolhas (e as ausências) do GTTE são influenciadas pela tradição teórico-analítico-metodológica (e não pela “realidade”).

Vale, como exemplo, trazer a contribuição de uma importante referência da área, Helena Hirata, para mostrar que novos temas urgem e demandam por novas análises, como a questão de gênero:

(...) a figura central e arquetípica sempre foi a do operário do sexo masculino da grande empresa industrial. Pesquisas suscitadas pelo crescimento do setor terciário e pelo desenvolvimento espetacular do trabalho feminino nos serviços e no comércio, assim como a diminuição regular [ela se refere à França, mas sua reflexão não se restringe a este país] do número de operários na estrutura social contribuíram para abalar essa figura arquetípica (HIRATA, 2003, P. 16).

Hirata mostra que houve uma mudança significativa na realidade, de tal modo que as pesquisas precisam ficar atentas para contemplar novas realidades, que possam ir além da figura arquetípica do operário masculino da indústria – figura sobre a qual o GTTE se debruçou mais.

No capítulo um, vimos que para o GTTE há temas que seriam “menores”, na verdade isso é um pressuposto para qualquer espaço, para qualquer concepção teórica ou de mundo. Entre os autores-pesquisador do GTTE e para sua perspectiva teórica hegemônica não poderia ser diferente. O que não se pode é perder isso de vista, pois se a realidade não é apreensível de uma vez por todas e é mutável, o que seriam temas maiores ou temas menores também pode modificar com o tempo ou precisa de novas argumentações. Há determinados temas na teoria marxista que são desprestigiados, porque a própria teoria não os vê como centrais, ou mais, se oporiam a categorias básicas do marxismo. Veja-se, por exemplo, a questão da raça:

Os conceitos de raça e de relações raciais estão necessariamente entre os que parecem suspeitos aos sociólogos marxistas. De um lado, eles parecem sugerir explicações biológicas ou, pelo menos, culturalistas dos fenômenos sociais e institucionais. Por outro lado, parecem referir-se a formas de vínculo social em certos contextos políticos, as quais competem com as que se originam das formações de classes. Uma explicação marxista da raça como fator atuante na política tem, portanto, de voltar-se para as relações que existem entre o que se pode considerar como relações institucionais normais com origem na formação de classes e os

tipos de situação nas quais entende-se estarem em jogo “relações raciais” (BOTTOMORE, 2001, p. 310).

A citação do dicionário de Bottomore nos permite refletir que a ausência do tema que trata a questão da raça no GTTE encontra respaldo na teoria marxista⁸³. Para o marxismo, questões de gênero, raça, exploração infantil, etc. (e porque não dizer da escola) estão subsumidas à questão da classe social. A pergunta que pode ser feita é a seguinte: ainda que esses temas sejam tratados de forma subordinada à questão da classe social, num marxismo ortodoxo ou não, pode-se abrir mão de seus estudos?

4.2.4.5 A Contra-hegemonia

Aqui indicamos como “contra-hegemônico” o que está em consonância à seguinte passagem da Kuenzer:

Encontrar formas viáveis para enfrentar concretamente a questão da educação do trabalhador que é cidadão, aproveitando as contradições que o processo pedagógico capitalista apresenta e tentando romper com o seu círculo de dominação, é uma tarefa política da maior relevância, a ser assumida coletivamente pelos trabalhadores e pelos intelectuais comprometidos com seus interesses (KUENZER, 2002, p. 199).

Os trabalhos de crítica que o GTTE trouxe, desde os teóricos quanto os que denunciavam a “Pedagogia da Fábrica” poderiam até certo ponto ser também agrupados no que seria o conceito de contra-hegemonia⁸⁴, porém, aqui estamos agrupando aqueles que trouxeram uma pesquisa voltada às experiências de resistência ou renovadoras dos próprios trabalhadores ou às diferentes proposições e realizações de formação alternativa à perspectiva dominante. Destacamos os seguintes:

⁸³ Tem respaldo, mas não unanimidade; vale a citação a seguir: *denúncia* [de que o marxista se opõe à questão de gênero] *difundi-se rapidamente dentre as e os estudiosos antimarxistas e até mesmo dentre simpatizantes de Marx, incapazes de reformular conceitos antigos e/ou formular novos. (...) O objetivo era encontrar defeitos no marxismo, o que não é difícil, como não o é nos demais construtos mentais formulados da óptica patriarcal. (...) Por que Marx foi escolhido? Raízes ideológicas não faltam. (...) Mas Freud também não é um pensador dominante? Muito mais misógino que Marx, Freud foi, a meu ver, muito menos atacado que o primeiro. Mais do que isto, nunca li que as categorias freudianas são cegas para o gênero. (...) Por que, então, se rejeitam alguns conteúdos da obra de Freud, sem colocá-los em xeque do ângulo epistemológico? (...) E Marx? Muito menos* (SAFFIOTI, 2005).

⁸⁴ (...) *embora submetido às estruturas e, particularmente, às estruturas econômicas [o homem utiliza] ao mesmo tempo o conhecimento dessas estruturas para criar outra ordem social, ou como Gramsci diz, "para gerar novas iniciativas"* (COUTINHO, 1996, p. 31).

Quadro 27 *Seleção de trabalhos que tratam de experiências contra-hegemônicas*

Trabalhos sobre experiências contra-hegemônicas
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>A Formação Integral Do Trabalhador Como Ponto De Partida Para Sua Qualificação Profissional – A Experiência Do Programa Integrar Da Confederação Nacional Dos Metalúrgicos - Cnm/Cut (Texto 81);</i> 2. <i>A Qualificação Profissional Do Ponto De Vista De Trabalhadores Da Indústria (Texto 68);</i> 3. <i>A Reforma E A Contra-Reforma Da Educação Profissional Brasileira (Texto 102);</i> 4. <i>Assentamentos Do Mst E Identidade Coletiva (Texto 74);</i> 5. <i>O Saber Em Trabalho: A Experiência De Desenvolvimento Tecnológico Pelos Trabalhadores De Uma Indústria Brasileira (Texto 6);</i> 6. <i>Os Princípios Unitários Na Escola Técnica Do Mst (Texto 51);</i> 7. <i>Projetos Em Disputa: Empresários, Trabalhadores E A Formação Profissional (Texto 3).</i>

Fonte: CDs da Anped 1995-2004

Poucos foram os estudos que destacam uma “contra-pedagogia da fábrica” ou uma reação à hegemonia dos *homens de negócio*. As hipóteses sobre o porquê há tão poucos estudos sobre experiências contra-hegemônicas podem ser várias, desde o enfraquecimento da perspectiva de esquerda, à institucionalização dos movimentos populares, etc. Ainda que seja difícil precisar (sobretudo previamente) o que seria uma experiência contra-hegemônica, é certo que as experiências em que o próprio trabalhador ou o educador crítico era o principal agente responsável praticamente não foram estudadas. Obviamente, não se pode esperar que as experiências contra-hegemônicas estejam mais presentes do que as hegemônicas. Sendo assim, um novo questionamento se coloca: será que o GTTE não insiste demasiadamente em fazer denúncias (ainda que necessárias) em detrimento de estudos sobre atividades, ações, propostas alternativas ao atual modelo hegemônico?

4.3 Considerações finais: a análise de um texto longitudinal e os desafios de se pesquisar em educação

A intenção maior deste capítulo foi a de ler o conjunto de textos do GTTE, numa leitura que chamamos de “texto longitudinal”, para depois, através dos elementos e das características encontradas nos textos, justificar a nossa interpretação. A possibilidade de se cometer injustiças nesse tipo de análise foi alertada desde o início, porque há o reconhecimento que nenhum dos trabalhos se resume aos trechos que apreendemos. Por conta disso, fez-se necessário tomá-los como conjunto e a partir de uma leitura longitudinal, para tentar entender o recorrente, o omitido, as escolhas, o negligenciado etc. Quer dizer, é uma leitura que toma os textos como um único texto, com continuidades e rupturas; um texto assinado por um autor institucional, o GTTE. A leitura, ainda que com seu inevitável viés, mais do que levantar virtudes, procurou formular questionamentos, para que estes pudessem encontrar ou sugerir contradições, e contribuir criticamente a um movimento de avaliação da produção do GTTE.

A produção acadêmica apresentada pelo GTTE, no período estudado, tem características bem marcantes, bem delineadas. Por isso – tendo a dialética como princípio, meio e fim – as contradições não somente foram esperadas, mas foram bem-vindas, pois a partir delas é que se conseguem novos olhares e novas reflexões sobre a realidade, que não é estática e nem compreensível de uma vez por todas. Vale trazer novamente Konder (cf. introdução): *é na prática, na realização dos nossos projetos, que checamos a justeza de nossos pensamentos e a verdade dos conhecimentos em que nos apoiamos* (KONDER, 2002, p. 261).

Foram feitas reflexões que questionam se os estudos da área de “Trabalho e Educação” não estão aprisionados a uma tradição teórico-metodológica. Uma tradição que marca a preferência pelos textos teóricos, de um lado, e pelos estudos de caso da indústria, do outro, enquanto ficam secundarizados temas como a educação básica, as análises conjunturais e panorâmicas, as propostas alternativas à escola e as políticas públicas.

Dessa forma, tentamos em nossa análise mais do que oferecer mais uma interpretação fiel de Marx, mostrar as várias possibilidades em Marx. Certamente, há interpretações que são equivocadas, porém muitas são possíveis e coerentes, mas nem por isso são unívocas. Por conta disso, muitas das escolhas do GTTE não estão presas à teoria marxista (num sentido mais lato) e sim a uma

tradição analítico-metodológica (num sentido mais estrito), talvez de seus fundadores, talvez de seus seguidores (nosso próximo estudo).

Sobre a revisão do marxismo, muito presente no texto do GTTE, vale trazer a seguinte passagem de Giannotti:

Hoje em dia costumam-se distinguir os conceitos elaborados pelo próprio Marx, ditos “marxianos”, de suas interpretações posteriores, responsáveis pelo tecido do marxismo. Convém, todavia, evitar que, graças a essa distinção verbal, alguém possa reivindicar o monopólio de uma interpretação. Prefiro abandonar de vez a pretensão de ter atingido o coração do pensamento do autor. Além do mais, como uma obra só pode tomar corpo em virtude das perguntas que levanta e encaminha, é bom preparar-se para encontrar alguma continuidade entre o que é dito “marxiano” e “marxista” (2000, p. 14).

O GTTE prestigia determinados assuntos, constituindo o que nos chamamos de “domínios consagrados” e constrói-os num movimento significativo que se volta sobre si mesmo, num movimento endógeno, ao procurar as respostas para as novas questões demandadas pela realidade nas referências teóricas peculiares e particulares ao próprio grupo. Isto não necessariamente significa mérito ou demérito. Por meio de uma analogia às avessas, pode pensar-se num grupo que se sustenta exatamente ao contrário, que se faz num movimento exógeno, no qual procura sua legitimidade nas referências externas, na novidade, no estrangeirismo, na perspectiva eurocêntrica (o que nos cadernos da própria Anped seria o que chamaram de *dispersão temática*, cf. ANPED, 2004). O problema será sempre o extremismo desses movimentos. O excesso de uma perspectiva analítica endógena ou de uma exógena possui grande possibilidade de se distanciar da realidade e de abandonar o debate mais producente⁸⁵.

O estudo da Educação Formal, da escola em si, sempre colocou problemas importantes aos pesquisadores em educação, mesmo de ordem epistemológica, no sentido da validade do conhecimento que a partir dela se produz. A escola tem sempre como pano de fundo questões como a reprodução ou não da sociedade, de ser ou não uma extensão ideológica do Estado, de ser dual, de ser voltada ou não

⁸⁵Qual o melhor observatório do mundo social: a perspectiva próxima e de “dentro” ou a perspectiva panorâmica, do alto e de “fora da cena”? O mundo pensado como um teatro: teatro reproduzindo as matizes de convivência, ou criando permanentemente novas formas de interagir? O mundo social como improvisado permanente, surpreendente e incomensurável, ou como um enredo definido pelas posições anteriormente ocupadas pelos atores, diretores, fotógrafos e cenaristas? O cenário enquadrando a cena, ou o enredo exigindo a multiplicidade de cenários? (BRANDÃO, 2002, p. 98).

ao trabalho, etc. Quer dizer, sendo uma instituição específica dentro da sociedade capitalista, há sempre questões que a antecedem, desde as mais estruturais às mais conjunturais, tanto na teoria quanto na prática.

Há uma tendência forte dos próprios pesquisadores sobre a escola de se aterem nas questões anteriores a ela, principalmente porque as questões dela podem ser menores. Kuenzer alertou sobre isso, vale retomar este pequeno trecho: *muitos de nós perderam a sua identidade de pesquisadores em educação* (KUENZER, 1998, p. 71).

Os desafios, portanto, para se pesquisar em educação são grandes, deve-se o tempo todo resistir às tentações, como a de se prender às questões anteriores à escola, e acabar não produzindo uma “teoria pedagógica” (conforme a sugestão de Arroyo, 1998); assim como a tentação, no outro extremo, de se fazer somente estudos pontuais, em que as conclusões não podem se estender. Nem tanto ao mar e nem tanto à terra.

O GTTE e seus Agentes: quem faz e de que forma faz a produção acadêmica no GTTE da Anped

(...) em todos nós, que convivemos com o individualismo, com a competição, acho que nos tornamos vítimas de uma certa necessidade, talvez não de brilhar tanto, mas de pelo menos brilhar, de ter um brilho. (...) vamos colocar como pergunta, será que nós saberemos formular um projeto, será que nós seremos capazes de participar de um mesmo projeto de pesquisa considerando as nossas diferenças como marxistas? (Lia Tiriba)

5.1. Introdução: não há escolhas

No capítulo anterior realizamos uma análise da produção acadêmica do Grupo de Trabalho -Trabalho e Educação, o GTTE, da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação, a Anped. Essa análise mostrou que o GTTE, enquanto um autor institucional, tem sua produção acadêmica marcada pela perspectiva marxista e mostramos que há no GT uma certa tradição teórico-metodológica que: a) investe mais nos estudos teóricos do que nos empíricos; b) realiza poucos estudos de análise conjuntural; c) enfatiza os estudos do setor industrial e do seu arquetípico trabalhador; d) prefere os “estudos de (um) caso”, geralmente de um setor de ponta, principalmente o industrial, enquanto pretere os estudos dos setores de serviço e primário; e) temas como raça, gênero ou cultura estão subrepresentados nos estudos do GTTE; f) contradizendo sua base marxista, desprestigia os estudos históricos; g) são praticamente inexistentes os estudos sobre experiências alternativas e contra-hegemônicas por parte dos trabalhadores; h) e, finalmente, são poucos os estudos que medeiam a relação do trabalho com a educação básica.

A tarefa agora é a de analisar quanto uma determinada correlação de forças e de posicionamento entre os agentes que compõem o GT engendra, ou ao menos influencia, essas escolhas e, principalmente, como esses agentes percebem e conduzem essas escolhas.

5.1.1. Nossas categorias e nossa pesquisa

Neste capítulo, como nos anteriores, existe em parte, a idéia de contribuir com uma avaliação do GTTE, suas opções, caminhos e descaminhos. Agora não mais a partir da produção acadêmica do GTTE, mas dos pesquisadores, ou seja, dos agentes que a realizam. Tomamos como “agentes” todos os indivíduos envolvidos no campo científico, os pesquisadores mais antigos, os mais renomados, assim como os mais novos. Os “agentes” seriam os participantes efetivos no campo científico, que, segundo Bourdieu, seriam mais precisamente *pares-concorrentes* (cf. BOURDIEU, 1994). Aqui trabalharemos com o GTTE como sendo um “campo científico” (BOURDIEU, 1994, p.122; cf. capítulo 1).

Antes de prosseguir é interessante fazer uma defesa desta análise. Nos capítulos anteriores, mostramos que o GTTE tem no marxismo sua base. Por conta disso, procuramos fazer uma análise imanente, propondo uma reflexão do GTTE a partir de sua perspectiva marxista ou de seus autores-referência. Ou seja, na maior parte das vezes, foi necessário opor marxismo *versus* marxismo.

No capítulo ora em pauta, utilizamos as categorias de Bourdieu de campo científico e “capital científico” – *a luta pela autoridade científica, espécie particular de capital social* (BOURDIEU, 1994, p. 127) – numa análise que se propõe a incorporar outros referenciais.

Dentro do marxismo, não há unanimidade sobre as contribuições da teoria de Bourdieu. Conceitos como o de “capital social” e “campo social” podem servir de complemento aos conceitos clássicos de “capital” e “classe social” de Marx. Não obstante, a teoria de Bourdieu também pode ser percebida como sendo distante da teoria de Marx. Nessa perspectiva mais crítica, a teoria de Bourdieu é reconhecida como uma teoria menor, isto é, não necessariamente equivocada, mas que trata de questões ou tem objetos de estudo menores. Bourdieu é interessante para tratar de espaços e instituições sociais relativamente amplos, como, por exemplo, para a reflexão da *escola reprodutora*, mas não serve para tratar dos problemas e das questões da estrutura da sociedade capitalista.

A contribuição de Bourdieu vem porque consideramos que se há contradições e problemas engendrados anteriormente ao próprio grupo, há outros engendrados em seu interior, quer dizer, específicos ao “campo científico” e aos seus agentes.

Faz necessário entender que dentro de um grupo, dentro de um campo, as relações de poder e influência que se dão entre os agentes são inúmeras, podem ser regionais, raciais, de gênero, partidárias, estéticas, etc. A análise aqui deseja apreender sobretudo aquelas relações que a reflexão vá julgando como as mais importantes para a aquisição ou perda do “capital científico” dentro do GTTE.

Para a construção deste estudo foram consultados documentos da Anped, o *Currículo Lattes*⁸⁶ dos agentes pesquisados, foram retomados alguns documentos utilizados nos capítulos anteriores, outros foram incluídos, e, principalmente, foram realizadas entrevistas com pesquisadores participantes do GTTE.

5.2- Problematizando mais uma vez as escolhas feitas pelos agentes do GTTE

Desde os capítulos anteriores têm-se procurado problematizar as escolhas e os caminhos que o GTTE vai construindo. Agora neste capítulo a tarefa continua, porém não sobre a produção acadêmica, e sim sobre a correlação que se estabelece entre os próprios agentes do GTTE. E para isso, iniciaremos com a problematização que alguns dos principais agentes participantes do GTTE trouxeram no documento “Intercrítica” (REIS; LOBO, 2002). O documento trouxe dez núcleos de diferentes universidades do país que tratam da área de trabalho e educação para uma avaliação. Importante perceber que das oito principais instituições que elegemos como as principais do GTTE (quadro 9, capítulo 2), o documento Intercrítica traz informações sobre os “núcleos” de sete delas, só a UFSCar não teve representação (embora o documento cite a UFSCar como uma das principais instituições com programa em pós-graduação em trabalho e educação) . Quer dizer, o documento vai ao encontro do que fomos percebendo com os quadros. Assim, vejamos a avaliação geral dos núcleos, feita por seus próprios membros do encontro:

Para a maioria dos expositores dos núcleos representados no encontro, a teoria marxista permanece sendo a matriz teórica de interpretação da realidade e a pesquisa empírica o campo privilegiado de pesquisa em T&E. Em decorrência disso, de acordo com a avaliação preliminar dos expositores, nos últimos anos tem se verificado três grandes problemas enfrentados pelo campo de T&E: 1) A renovação e a ampliação dos quadros dos

⁸⁶ O *Currículo Lattes* é uma espécie de currículo eletrônico disponível no *site* do Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq. Cada vez mais há a participação de professores e pesquisadores ligados aos principais centros de pesquisa do país na *Plataforma Lattes* do CNPq.

pesquisadores no campo. (...) o fato é que em alguns Programas de Pós-Graduação o campo de T&E encontra-se em condições precárias para a orientação e a pesquisa. 2) A pressão externa exercida por professores e pesquisadores de outros campos, por vezes de forma não muito legítima, sobre coordenações e alunos de graduação, mestrado e/ou doutorado nos programas de pós-graduação, no sentido de isolar os professores e pesquisadores de T&E que adotam o referencial marxista. (...) destaca-se aqui o caso da PUC-SP, (...) apesar do grupo ter ainda um peso significativo, desde 1999 o campo vem passando por um processo de inflexão naquela instituição, chegando próximo do limite da sua exclusão do programa, tendo em vista as inúmeras críticas e cerceamentos institucionais (...) As principais críticas trazem como argumento a idéia de que o campo tornou-se ‘mais sociologia do trabalho do que educação’, e que ‘peca pelo excesso de economicismo’. 3) A pressão interna exercida sobre professores e pesquisadores do próprio campo no sentido de uma flexibilização das matrizes e referenciais teóricos marxistas e da incorporação de novos referenciais (REIS; LOBO, 2002).

Com a seguinte complementação:

Outros problemas pontuais, estes detectados em algumas instituições, também foram relatados, tais como: 4) conflitos com centrais sindicais, em particular a CUT, decorrentes, sobretudo, das práticas adotadas nos últimos anos pelas mesmas no tocante à formação sindical e à atuação no campo da formação profissional e elevação da escolaridade; 5) dificuldades de interlocução com a graduação, em grande parte pela forte pressão exercida pelos outros campos (REIS; LOBO, 2002).

Antes da reflexão dessas passagens é interessante trazer os nomes dos participantes do encontro “Intercrítica”, com a instituição que respectivamente representavam: Susana Vasconcelos Gimenez (UFCE); Célia Vendramini, Lucídio Bianchetti e Paulo Tumolo (UFSC); Eloísa Santos, Fernando Fidalgo e Lucília Machado (UFMG); Celso Ferreti e João dos Reis Filho (PUC-SP); Iracy Picanço (UFBA); Noela Invernizi (UFPr); Marlene Ribeiro (UFRGS); Maria Clara Bueno Fischer (UNISINOS); Maria da Conceição da Silva Neves (UNB); Sônia Maria Rummert, José Rodrigues, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta Franco, Eunice Trein, Léa Calvão, José Luiz Antunes, Ronaldo Rosas e Francisco Lobo (UFF).

Primeiramente, pode-se perceber que a maior parte dos pesquisadores foram os mesmos levantados anteriormente nesta pesquisa que vamos realizando. Ou seja, a avaliação dos Núcleos e conseqüentemente da área de TE é feita sobretudo por membros bem conhecidos e atuantes da área (Primeira e Segunda Geração). Quanto à avaliação, ela apontou problemas bem substanciais para os Núcleos. O que chama a atenção é que os problemas levantados – reconhecem os agentes –

estão de algum modo ligados à questão da manutenção da perspectiva teórica do marxismo – que também parece ser o principal componente de identidade dos núcleos, como acontece no GTTE. Agora, avaliando a avaliação do Intercrítica, percebe-se que o desafio que os agentes se põem é o de como defender a matriz teórica do marxismo diante de tantos ataques vindos de matizes não-marxistas. Há dois pontos a serem destacados sobre a avaliação que os pesquisadores fizeram no Intercrítica: a) o primeiro é a percepção de que quem faz a avaliação da área são sobretudo os pesquisadores *seniors* da área; b) o segundo, é perceber que a avaliação da área acabou por confirmar a "crise do marxismo" concretamente em seus espaços de atuação. A crise do marxismo é concreta também nesses espaços da academia, perdem-se alunos para outras perspectivas, para outros campos, para “outros temas”. Isso que esteve ligado às questões macro, agora reflete também nas micro. Por que as outras matizes teóricas estão tendo maior poder de sedução entre os alunos? Por que os ataques feitos ao materialismo ecoam mais do que as repostas dadas pelos materialistas? Aqui se procura complementar a avaliação que foi feita no Intercrítica, sobretudo no caminho da autocrítica, tomando para si a seguinte questão: Quais os equívocos na nossa forma de manter a perspectiva teórica do marxismo que engendra tantos problemas e desafios? De algum modo seria parafrasear Kosik na “Dialética do Concreto” (op.cit.) quando propõe que a pergunta inicial no método dialético seria a de tentar entender por que os homens tomam determinadas categorias e não outras para entender a realidade, assim como se deveria tentar entender o “tempo” dessa determinada realidade.

A questão se refere a algo emblemático oferecido pelo documento Intercrítica, uma avaliação que mostra a dificuldade de se dialogar não somente com campos da Academia, como também até com outros fora da universidade, a Central Única dos Trabalhadores – foi o exemplo dado. Na verdade, diante do fato de que o diálogo diminuiu mais uma questão vem à tona: para quem produzimos nossas pesquisas, além de nós mesmos? A seguir vamos às repostas dos agentes do GTTE.

5.3- O que pensam do GTTE os agentes do GTTE?

A parte a seguir é constituída sobretudo das entrevistas feitas com alguns dos agentes do GTTE, os entrevistados ao todo foram nove, desde os pesquisadores *seniors* que participaram da fundação do GT passando por outros que conseguiram expressão em algum outro período, chegando aos pesquisadores mais novatos. A idéia principal é a partir (e junto) deles retomar os principais pontos levantados, desde os capítulos anteriores, sobre o GTTE, para tentar em seguida algumas explicações.

5.3.1 Da problematização às explicações e aos enfrentamentos...

No capítulo 1, a análise feita sobre os documentos e algumas passagens dos professores Iracy Picanço, Eunice Trein, Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer e Lia Tiriba nos ajudaram a reconstruir parte da história do GTTE, assim como evidenciar alguns problemas e explicações. A partir disso, alguns apontamentos (alguns já mencionados neste capítulo) foram sobre: 1) o quanto a Escola Básica encontrou pouco espaço no grupo; 2) quanto os trabalhos teóricos se destacaram e se fizeram em bases "muito seguras", tanto quanto se destacaram; 3) os estudos de (um) caso que preferiram a indústria e seu trabalhador urbano; 4) a percepção de que a maior parte das pesquisas feitas no GT examinam a relação Trabalho e Educação mais pela lógica do capital do que pela do trabalho; 5) o pouco espaço existente para os pesquisadores *seniors*; 6) a preterição de alguns temas; 7) o determinismo tecnológico da área sobretudo na década de 90; 8) os embates teóricos, políticos e ideológicos também da década de 90; 9) os discursos dos “educadores críticos” e “homens de negócio” que coadunaram...

O enfrentamento proposto ao movimento que foi levantado, de imediato e até obviamente, poderia ser o de incentivar um contra-fluxo, quer dizer, propor aos programas, aos núcleos, assim como aos encaminhamentos do próprio GTTE o contrário do que vinham fazendo e que assim: fossem mais diretivos, orientassem ainda mais as pesquisas à Escola Básica; incentivassem mais pesquisas empíricas; tomassem a teoria para enfrentar mais frontalmente seus novos desafios e “adversários”, indo além de suas bases “seguras”; incentivassem mais análises sobre as experiências dos trabalhadores, contra-hegemônicas, alternativas; contemplassem outros estudos para além do trabalhador urbano e da indústria; etc.

Como nos outros capítulos, mais uma vez a professora Acácia Kuenzer nos ajuda a refletir o GTTE, em que já questionava no final da década passada:

- até que ponto a ida ao mundo das relações sociais e produtivas concretas tem sido seguida pelo necessário retorno à escola, tendo em vista subsidiar a compreensão dos processos pedagógicos escolares e não escolares a que estão submetidos os trabalhadores, e excluídos, em seu processo de alienação/desalienação?
- em tempos de globalização da economia e reestruturação produtiva marcados pela crescente exclusão, quem é o objeto de estudo e o compromisso político do GT?
- qual tem sido o papel do GT no processo de formulação de políticas públicas para a educação, tendo em vista o interesse e os direitos dos trabalhadores e excluídos? (KUENZER, 1998, p. 74).

Não obstante, em ciência é necessário buscar também a explicação dos problemas, tentar entender um pouco as suas causas indo além do entendimento de seus efeitos. Causas que possuem explicações na estrutura e na conjuntura da atual sociedade, mas que certamente refletem no micro, no caso, no GTTE _ nosso objeto de estudo. O pressuposto que as causas principais da problematização estejam no que antecede o próprio GT, no que antecede à própria Anped, que estejam na estrutura da sociedade, não impede que procuremos entender tanto os seus reflexos no micro quanto as causas que lhe são específicas.

5.3.2 Os Agentes do GTTE diante de si mesmos?

Nesta parte, a análise confronta as explicações, as proposições e os posicionamentos que trazem os agentes do GTTE em relação aos assuntos que vimos problematizando ao longo do trabalho. Num movimento de recorte, procuram-se trazer principalmente os pontos de convergência ou divergência desses agentes, evitando os assuntos que foram tratados por apenas um ou outro entrevistado, isto é, que tenham sido evidentemente pontuais. Além dos já citados, complementam o nosso rol de entrevistados, os seguintes autores-pesquisador: o prof. Paulo Tumolo, a prof^a. Marlene Ribeiro, o prof. Flávio Anício Andrade e a prof^a. Geórgia Céia, compondo um grupo em que se tem as três gerações do GTTE.

A análise das entrevistas procurou apreender como cada autor-pesquisador problematizou o GTTE e ofereceu suas explicações e soluções, certamente que se aproximaram em muitos pontos, mas é exatamente sobre o que se afastam que é

interessante refletir, pois aí pode estar localizado algum ponto de tensão em relação às escolhas, em relação aos novos encaminhamentos. Assim, percebe-se que estão longe de serem unânimes, enquanto uns propõem mais abertura, outros mais fechamento; uns propõem mais empiria, outros colocam isso como falsa questão; uns mais acolhimento aos novatos, outros mais espaço definido para os *seniors*; uns mais direcionamento e retomada de antigas pautas, confrontando ao desejo de outros por mais abertura a novos temas, a novos autores, etc.

De imediato não se pretende aqui defender um ou outro posicionamento, mas sim explicitá-los, para depois entender que vetores (caminhos) surgem dessa correlação de forças e posições. Esse é um dos estudos possíveis no nível micro. Isso tem uma relação com o que aponta a professora Geórgia Céa, em sua entrevista:

Em função disso, passei a fazer dos encontros do GTTE um espaço de formação teórica e política, pois, além de participar atentamente da apresentação dos trabalhos e das atividades coordenadas pelo GT, busco identificar as disputas que estão em jogo, e isso nem sempre é muito visível ou explorado internamente no GTTE. Mas elas estão sempre lá.

É um pouco tarefa de nosso estudo identificar algumas dessas “disputas”, certamente inúmeras e que existem sob variados temas e abordagens. Disputas implícitas ou explícitas, que vão desde o dilema “participar ou não do governo” até “quem será o próximo convidado do trabalho encomendado”. A análise continua a ser de conteúdo, mas ao mesmo tempo vai incorporando o “lugar” que ocupa os agentes, para ir entendendo as correlações de força, como se adquire a “autoridade científica”, o prestígio, etc. A análise se constitui nos itens a seguir, mas, deve-se considerar que os temas se relacionam a todo o momento.

5.3.2.1 Nós e os entrevistados

O primeiro passo é trazer das entrevistas aquilo que dialogou diretamente com esta nossa pesquisa, determinadas passagens dos entrevistados que se propuseram a fazer conosco este estudo, ora se contrapondo, ora confirmando ou ajustando nossas questões. Por exemplo, a professora Geórgia Cέα, identificada como pertencente à terceira geração do GTTE, nos devolveu uma questão a respeito da identidade do GTTE:

Arriscaria dizer que um levantamento dos trabalhos apresentados e das mesas e outras atividades coordenadas pelo GTTE derrubaria essa tese [de que o GTTE se identificaria mais com o marxismo do que com alguma temática]. Acredito, ao contrário, que uma discussão mais de fundo do marxismo [sic] no interior do GTTE é uma necessidade ainda não atendida. Na reunião do ano passado, numa das muitas conversas, um amigo me dizia que, na opinião dele, o GTTE estava se transformando num GT de Formação Profissional.

No estudo que fizemos no capítulo 1 e no capítulo 2 percebeu-se que o tema “educação/formação profissional” também identificaria o grupo. A Anped de maneira geral identifica o GTTE como sendo o “GT de Educação Profissional”, pelos convites que faz aos seus representantes, pelas mesas inter-gts que promove, etc. Porém, internamente, quando se analisam os trabalhos selecionados, a bibliografia mais utilizada, aquilo que legitima a “autoridade científica” entre os *pares-concorrentes*, vê-se que a identidade está na perspectiva teórico-metodológica do grupo, baseada no marxismo. Nas outras entrevistas também pôde ser visto isso, Acácia Kuenzer é contundente:

O GT se constituiu organicamente a partir dos materialistas históricos... (...). Porque o GT se constituiu a partir de uma identidade epistemológica, nisso ele se diferencia dos demais GTs.

Eunice Trein de alguma forma já nos havia dito isso acima, da marca que o marxismo deixa sobre o grupo, mas ela também percebe que cada vez há mais pressão sobre o grupo por conta da demanda cada vez maior por pesquisas sobre a formação profissional:

Isso por um lado, e eu acho que tem um rebatimento em relação a isso, que é a responsabilidade que o GT assume, quase que exclusivamente dentro da Anped, em relação à formação profissional.

Quer dizer, os educadores que não participam do GTTE, a Anped em geral, tendem a atribuir ao GTTE a tarefa de cuidar do assunto “formação profissional” e até o identifica assim, não obstante, esse mesmo assunto tende, dentro do grupo, a ser refletido sobre as bases marxistas. O professor Paulo Tumolo, ex-coordenador do grupo, chega a ponto de dizer:

Creio que seja difícil fazer a dicotomia entre o referencial teórico-político (o marxismo) e a temática. Desde sua gênese, há uma articulação orgânica e inseparável destes dois elementos no GT, uma vez que nasce com o objetivo de discutir a questão da educação na perspectiva da classe trabalhadora.

Algo que pode ser muito claro para boa parte do grupo, mas certamente não tão evidente para outras perspectivas teóricas que também tratam de temática “formação profissional”⁸⁷. Pois se a perspectiva teórica do marxismo nos leva a alguma temática específica, parece que para muitos grupos o contrário não parece valer, já que para esses o estudo sobre formação profissional não nos levaria impreterivelmente ao marxismo.

Aproveitando a participação do professor Paulo Tumolo, há um trecho de sua passagem em que ele também dialoga conosco:

Eu não tenho certeza (...) que o GT “reflete pouco a Escola Básica”, uma vez que deve haver muitos textos que tratam da educação profissional no ensino médio, e este faz parte da Escola Básica. Também não estou seguro com o pressuposto de que “estuda pouco o trabalhador que não está na indústria”.

Na investigação que realizamos foi percebido que, quando não fazemos a acepção da educação profissional em relação ao ensino médio, realmente não é pertinente dizer que o GTTE reflete pouco a Escola Básica. No estudo feito no capítulo 3, dos 132 trabalhos foram listados 24 (quadro 20) que tratavam da Escola Básica, porém mais exatamente da educação profissional do ensino médio. A questão é saber se esta é uma proporção razoável, ainda mais em se tratando de um GT pertencente a uma associação ligada à educação. E mais, por que outros professores como Iracy Picanço, Miguel Arroyo e Acácia Kuenzer insistem que

⁸⁷ Como por exemplo, o trabalho de Yves Schwartz, que contribui com inferências diferentes para a questão da Educação Profissional (cf. SCHWARTZ, 2005).

há pouca reflexão sobre a escola básica? O professor Flávio Anício Andrade é até enfático: *se você pegar os trabalhos não tem escola básica.*

Na verdade, num olhar mais minucioso, pode-se perceber que as pesquisas raramente são feitas a partir da (e para a) escola básica, o maior exemplo é do ensino fundamental – o segmento em que a maior parte da classe trabalhadora está inserida que é preterido pela área. E porque se deve lembrar que, embora haja investigações feitas sobre as “Escolas Técnicas” que em tese pertencem à Escola Básica, dentro da realidade da escola brasileira são exceções. A professora Iracy Picanço na entrevista confirma: *da escola básica a pesquisa que tem sido um pouco mais percebida é sobre o “trabalho docente”.* Os estudos feitos sobre as escolas técnicas recaíram muito sobre as questões de Estado, das políticas para Educação Profissional, que sem dúvida são imprescindíveis, mas analisaram menos o reflexo dessas questões na escola. E há ainda poucas investigações específicas sobre as escolas técnicas (pelo menos para os trabalhos apresentados no GTTE) que contemplem outros assuntos além dos da política educacional, que contemplem sua relação com a escola básica em geral, que avalie experiências educativas, etc. Definitivamente, o GTTE pretere a Escola Básica.

E sobre a questão do GTTE estudar menos outros trabalhadores que não sejam da indústria, essa não é uma realidade somente para o GT, mas da própria área, como já nos advertira Helena Hirata (2003). Hirata afirma ter sido comum que as pesquisas tomassem para as suas análises o arquetípico trabalhador masculino da fábrica, quer dizer, já seria bem provável que o GTTE não estivesse imune a esta forma de orientar a pesquisa. A professora Marlene Ribeiro, coordenadora do GTTE (biênio 2005-2006), nos dá a seguinte passagem:

As questões referentes ao trabalho camponês e sua relação com a educação, de modo geral, não têm merecido maiores estudos por parte do GT, salvo por parte de alguns pesquisadores. Isso me parece, decorre do arraigado preconceito que está encarnado na nossa formação e atuação de que a produção camponesa tende a desaparecer para dar espaço a uma agricultura mecanizada e em moldes capitalistas. Esquerda e direita, com explicações diferentes, coincidem nesta afirmação, o que é confirmado por vários autores.

A professora não somente nos oferece a sua percepção sobre o assunto, como também oferece alguma explicação a respeito - uma hipótese para a preterição do trabalhador do campo nas pesquisas em Trabalho e Educação. Na análise da produção escrita do GTTE que fizemos no capítulo 3 isso também ficou

constatado que muitos foram os estudos que estavam considerando como referência os trabalhadores da indústria de ponta; e um número menor de estudos se diluía noutros tipos de trabalhadores, como os da saúde, do setor bancário, do campo, etc. O GTTE se concentra nos estudos sobre o “trabalhador da indústria”, sobre a figura clássica do “proletário”, quando reflete a formação profissional até mesmo quando aprofunda sua teoria. A professora Eunice Trein também ensaia uma explicação para esta preferência do GTTE:

Se você toma o conceito de classe social como um conceito importante nessa teoria [marxista], e você pensa a classe trabalhadora, como classe possivelmente revolucionária, [pensa] naquele trabalhador da fábrica. Nessa medida, o apelo à pesquisa empírica no âmbito da fábrica é maior.

Trein mostra como, por conta da teoria marxista e a concepção de classe revolucionária, há um apelo ao trabalhador fabril, possivelmente por percebê-lo como o que estaria à frente da classe dos trabalhadores. No final do capítulo 3 questionou-se, com a ajuda também de alguns estudiosos como Pochmann (op. cit.) e Antunes (op. cit.), se ainda era justificável continuar a investir estritamente no trabalhador fabril, já que este era cada vez menor no universo total dos trabalhadores. A professora Marlene Ribeiro, também em sua entrevista, lembra que o protagonismo do trabalhador fabril dentro da reflexão histórica da esquerda, marxista, teve em muitos momentos de ser re-avaliado:

(...) a história das revoluções mostra que estas não foram feitas em países em que o trabalho era predominantemente industrial; mostra, também, que os movimentos sindicais após as revoluções do século XIX, tenderam a enquadrar-se nos moldes do Estado social e hoje, com o esvaziamento deste modelo de Estado e com o desemprego e subemprego em massa, estão bastante fragilizados porque não dispõem de base, ou seja, reduziu-se drasticamente o número de sindicalizados. Outros estudos sobre campesinato evidenciam a recuperação de escritos já no fim da vida de Marx e também de escritores russos tentando recolocar a questão da comuna rural russa, que é anterior à Revolução.

Quer dizer, a mesma teoria marxista que dá ao trabalhador fabril lugar de destaque e liderança também permite, até por conta da pujante realidade social, estender a reflexão para os outros trabalhadores. O professor Gaudêncio Frigotto (na entrevista), um dos fundadores do grupo, também faz um alerta sobre isso:

De um lado, a questão marxista é muito mais de concepção de realidade e de métodos (...), então na medida em que restringe a

temática é um reducionismo. Acho que desse reducionismo o grupo não esteve imune ou mais que reducionismo, estreitamento temático e que pode ter uma explicação no foco, porque a questão do trabalho na sua forma histórica de trabalho alienado, de desemprego, de trabalho precário é candente...

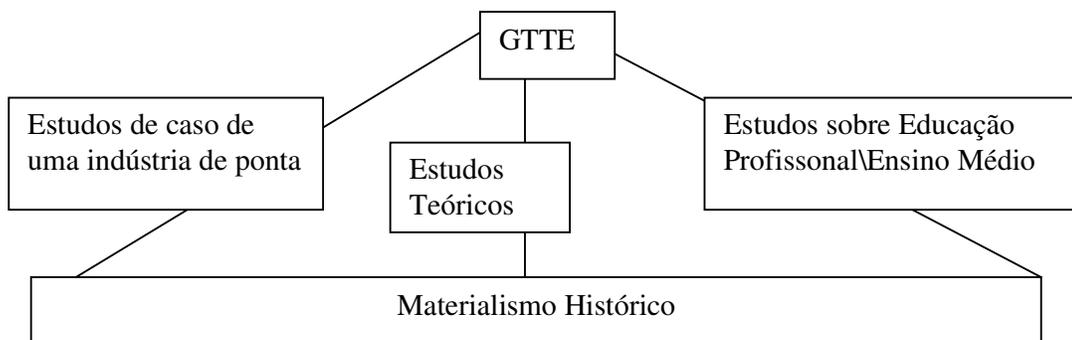
Compreendemos, com a contribuição de Frigotto, que embora compreensível o corte na temática por conta da necessidade do foco, não justifica que isso aconteça a todo o momento e sem os devidos cuidados, pois o reducionismo é possível. Ao lembrar, que o trabalho se apresenta sob a sua forma histórica, mostra que a perspectiva teórica do marxismo precisa lidar com as suas variadas formas e re-estruturações.

Uma hipótese que levantamos no início de nossa investigação e foi se confirmando, principalmente no capítulo 3, foi a de que o GTTE tem predileção por trabalhos teóricos de um lado e por “estudos de um caso” do outro. Até então foi visto que estudos teóricos possuem duas características principais e convergentes: a de revisitar os teóricos clássicos do marxismo para a própria defesa do materialismo dialético, ligando-se ao enfrentamento dos “novos temas” trazidos pela década de 90 (temas “adversários” do marxismo): como o suposto fim da centralidade do trabalho como categoria analítica do social, o das mudanças na base técnica do capitalismo, o do neoliberalismo, o da crise da esquerda, etc. E em relação aos estudos de um caso foi visto que geralmente são sobre os setores de ponta, principalmente do setor industrial, com a tarefa principal de denunciar a “nova pedagogia da fábrica” – novas formas assumidas pela “Teoria do Capital Humano”, novos modelos de conformação para o trabalhador, etc. Essas seriam as características principais dos “trabalhos enviados” ao GTTE. Os “trabalhos encomendados” e os “minicursos” acentuam as características dos trabalhos que denominamos como “teóricos”. Agora vejamos um pouco a problematização e a explicação que os nossos entrevistados trazem a respeito.

Primeiramente é interessante trazer a contribuição da professora Geórgia Céa, porque ela não vê essa polarização como problema:

Não vejo essa polarização (...) como um problema; acho que a diversidade de trabalhos, enfoques e abrangências resulta da própria diversidade e abrangência da área. Suponho ser necessário identificar que conflitos estão por detrás dessa polarização, se é que ela existe.

Antes de identificar os conflitos, vale ratificar e re-qualificar essa polarização, que de forma pertinente a professora Cêa questiona a existência. Dos 132 trabalhos (ver anexo 1) que analisamos no capítulo 3 vimos que possuíam *presença determinante* os seguintes temas: “Estudos sobre a indústria”; “Estudos que consideram estarmos num momento de crise ou de novos paradigmas”; “Estudos que denunciam a ‘(Nova) Pedagogia da Fábrica’”; “Estudos que denunciam os ‘interesses’ dos empresários”; “Estudos que se relacionam com a educação formal”; “Estudos que defendem o marxismo” (ver quadro 17, capítulo 3); e os seguintes tipos de abordagem: “Estudos de (um) caso”; “Estudos que são essencialmente teóricos”. Enfim – procurando aqui um pouco mais de precisão – dos 132 trabalhos analisados encontramos estatisticamente: 26 que tratam efetivamente da “teoria”, 24 que priorizam o “estudo da formação profissional no ensino médio (precisamente as escolas técnicas)” e 20 que preferiram o “estudo de um caso do setor de ponta”, juntos representam maioria absoluta, 53% dos trabalhos no GTTE. Os outros 47% se diluem em vários subgrupos menores com estudos que: dialogaram concretamente com a escola básica (além do ensino técnico); estudaram outros setores do setor “terciário” e do “terceiro setor”; fizeram estudos históricos; tomaram outros temas, como o trabalhador do campo, questão do gênero, da etnia, etc.; analisaram experiências vindas dos próprios trabalhadores; etc. Pode-se inferir que o GTTE é um tripé, constituído por pesquisas teóricas, estudos de um caso e pesquisas sobre a formação profissional nas escolas técnicas, todos três sobre uma base marxista:

Diagrama: *O GTTE e o seu Tripé*

A seguir vamos trabalhar com os principais pontos de encontro (divergentes ou convergentes) entre os autores-pesquisador entrevistados, procurando promover um diálogo entre eles e com o estudo que vamos fazendo. Um grande desafio, pois significa construir uma linha narrativa, conseqüentemente baseada numa interpretação nossa, que se aproprie das reflexões e opiniões dos autores-pesquisador evitando deturpá-los.

5.3.2.2 Dos trabalhos teóricos aos trabalhos de um caso

É interessante mais uma vez começar com a contribuição da professora Acácia Kuenzer, uma das fundadoras do grupo, por ter sido uma das mais críticas a alguns movimentos que o GTTE tem tomado para si. Algo que veio não só de sua entrevista, mas de passagens de seus textos, ao longo deste estudo. Kuenzer vem alertando que alguns trabalhos ora se apresentam muito generalistas, ora se apresentam por demais descritivos, e ela denuncia que essa característica está presente até nos estudos que tomam a escola básica, quer dizer, nos estudos que tomam a formação profissional no ensino médio:

Está na hora de nós voltarmos a olhar essa parte da sociedade que é a educação sistematizada, que é a escola, e ver como é que a reestruturação produtiva, o estado neo-liberal estão presentes ou ausentes ali... Como é que a escola faz essas coisas. Agora, vêm muitas pesquisas, principalmente do ensino médio, que vão ouvir a escola sobre o momento da reforma liberal e constataam o óbvio, aquele passou ao largo, daí conclui que não aconteceu nada. Você tem que estudar as grandes explicações para essa relação, mas você tem que ir buscando por diferentes mediações: Como é que isso se explicita na escola, e é isso que não acontecia, era isso que o Arroyo criticava, e eu e a Iracy também...

Agora, de maneira geral, Kuenzer não está preocupada com a predileção em si que faz o GTTE pelos estudos teóricos, mas sim pelo tipo de teoria que se faz:

Como diz Lênin, nada mais prático que uma boa teoria, o GT tem a obrigação de a partir da intenção da prática, fazer a reflexão teórica, para isso é o GT. Porque ele não é um GT de extensão, ele é um espaço de reflexão, e tem que avançar teoricamente. Mas avançar a partir da realidade... nada mais prático do que isso...

Já a professora Iracy Picanço acentua um pouco na crítica ao investimento maior que se faz nos trabalhos teóricos, ela, por exemplo, atribui a saída do professor Miguel Arroyo ao aumento desse tipo de trabalho no GT, embora ela também lembre um fato curioso desse professor:

Ele a rigor se afasta... embora Arroyo no começo ele admitia que nós fôssemos uma espécie de guarda-chuva teórico na Anped. Eu discordei a vida inteira disso, porque eu não podia admitir, porque por mais que cada grupo não assumisse a discussão teórica, a teoria está ali, no que eles fazem... senão a gente vai admitir que teoria pode ser abstração e não é. Está sempre (...) no elo dialético entre a empiria e o que está [sendo] construído teoricamente. [De qualquer forma] quando o GT vai tomando um ar predominantemente teórico cansa Arroyo...

Para Picanço, o grupo se torna predominantemente teórico. Ela atribui essa característica ao perfil que possuíam (possuem?) alguns membros fundadores do grupo e de certa forma a um certo papel assumido dentro da Anped.

Agora, sobre os estudos de caso, Kuenzer relembra que foi exatamente isso que ela fez no clássico *Pedagogia da Fábrica*, mas tem ressalvas a fazer para o que tem visto ultimamente:

Estudos de caso para mim é pretexto para você fazer uma análise teórica, (...) entender melhor como a parte reflete a totalidade. E como a totalidade é reflexo dessa relação entre as partes. Isso para mim, trabalhar com a categoria totalidade, implicava em trabalhar a parte. As pessoas de um modo geral comentam, ficam no caso, em muitas dessas pesquisas, numa descrição fenomênica do caso, o que ainda é pior: eu fui à fábrica, vi isso, vi aquilo, lá acontece isso, lá acontece aquilo. Eu fui à escola, lá acontece isso, lá acontece aquilo. Sem nenhuma análise. Então, essa é a nossa preocupação.

As reflexões de Kuenzer e Picanço vão ao encontro da problematização que fizemos anteriormente, de que: a relação entre estudos teóricos de um lado e “estudos de caso” do outro não tem imediatamente garantia de complementaridade.

5.3.2.3 Entre os *Seniors* e os *novatos*

Um ponto interessante que trouxe a professora Acácia Kuenzer foi sobre como o GTTE lida com as demandas diferenciadas dos pesquisadores *seniors* e *juniors*. Na verdade, algo que pode ser um ponto de tensão interessante, em que seu conteúdo já explicaria certos movimentos do GTTE, mas também a forma com que se apresenta pode ser reveladora de algumas escolhas e características do grupo. Eis a Acácia:

Não houve o cuidado da manutenção de alguns espaços, para que os pesquisadores mais experientes continuassem (...). A questão não era tirar o pessoal da sala, mas era um espaço de discussão mais profunda, era só isso que eu e a Iracy queríamos. ... Eu fiz três reuniões anuais em Curitiba assim. Os alunos viam, sabendo que eles só poderiam intervir quando chegasse a vez deles. Porque era um espaço de discussão altamente qualificado. Onde eles iam aprender muito e depois iam perguntar. Mas não tinham o direito de intervir com perguntas primárias já resolvidas, dificultando (...) o avanço teórico que oito ou dez seniors poderiam ter. A visão da Anped de organização, a partir dessa ampliação foi muito próxima da CNPq, virou uma coisa de supermercado... E com a lógica produtivista que vem da Capes, de 97 para cá, veja que isso tudo é mais ou menos no mesmo período... Começou todo mundo ter que produzir, os alunos também tinham que produzir, e criou certa sistemática, de você ter espaço de apresentação de trabalhos, mais formalizado para esse estilo, como nós temos hoje. (...) A apresentação dos trabalhos, à exceção do trabalho encomendado, virou uma apresentação de trabalho de seleção de autores. [Perdeu-se] Aquele caráter sênior que tinha, de avaliação a partir de uma pauta: Quem está produzindo o quê? Quem que avançou aqui? Quais são as suas dúvidas? Quem pode com seus orientandos tocar tal pesquisa?

Percebe-se na crítica da Acácia Kuenzer, uma crítica não somente ao GTTE, mas também ao atual modelo de incentivo à pesquisa adotado pelas principais agências públicas do país, o CNPq e a CAPES, que marcam sua influência, antes mesmo do que no grupo, já na própria Anped. Vimos no capítulo 2 que a Anped já não dá conta da demanda de trabalhos que lhe chega. Para Kuenzer, isso explica em parte o porquê de haver a sensação de que a área não avança, chega a dizer:

nós não estamos avançando para dar respostas aos trabalhadores, na perspectiva de construção de seu projeto educativo, na linha da contra-hegemonia...

No capítulo 2 trouxemos a hipótese de que pelo atual modelo da Anped, com comitê científico, pareceristas *ad hoc* e considerando a quantidade de trabalhos enviados, a tendência maior seria de contemplar aqueles em que a qualidade da parte escrita fosse mais evidente do que alguma novidade que pudesse trazer na temática. E que para os pareceristas seria mais fácil se responsabilizar por trabalhos com consistência teórica e temas próximos (por isso mesmo a tendência à endogenia) do que aqueles que trouxessem novas categorias e realidades (ainda que essa fosse uma das orientações para o comitê científico). A partir da Kuenzer e das reflexões que vêm desde o capítulo anterior, pode-se perceber, de acordo com a atual organicidade da Anped, que os trabalhos tendem a ser mais “concorrentes” quando reproduzem os “domínios consagrados da área” (uma lógica que se remete à Anped, mas não parece ser específica do GT Trabalho e Educação...). De algum modo, Acácia Kuenzer vê isso como o que *cansa* alguns dos pesquisadores *seniors*. Por conta disso é que sua crítica ao GTTE, ou melhor, à própria Anped cobra mais espaço para os *seniors*:

Exatamente porque essa lógica produtivista e a necessidade dos novos doutores apresentarem trabalho, não se colocavam. Então nós [seniors] deixamos de apresentar trabalho. Agora, para você ver, qual é o sentido do Gaudêncio concorrer com um “paper” com recém doutores?

Na verdade, é uma questão polêmica a que traz a professora Kuenzer, que sem as devidas ponderações pode parecer um movimento anti-democrático e/ou elitista. E contra isso ela argumenta:

[Quando se é senior...] para você apresentar trabalho... ou você tem que ser convidado, e é claro tem que ser feito um rodízio, não pode ser toda vida o mesmo, isso é necessário, ou você apresenta um paper, como qualquer um outro evento. Veja, nós já não estamos mais nessa condição de concorrer com recém doutores. O GT não criou esse espaço para os seniors apresentarem os produtos de seus trabalhos. E o GT, por conta de uma falsa percepção, do que seja democracia, porque acho que isso é falso, abriu espaço só para os novos e os velhos ficaram sem espaço.

Interessante na insatisfação de Kuenzer é que ela não percebe o GTTE como endógeno ou auto-referencial – um de nossos eixos de análise e uma das preocupações da própria Anped em suas avaliações (ver capítulo 2) –, e não vê

que a sua proposta, a princípio, pudesse acentuar essas características. Com Kuenzer, podemos começar a ter uma percepção diferente para a questão da endogenia. No quadro 1 (capítulo 1) percebemos como o GTTE é auto-referencial em relação principalmente às referências bibliográficas, que se volta para seus principais autores, os mesmos que também participaram e construíram o grupo. Nesta tese, no capítulo 2, vimos como os trabalhos encomendados e os minicursos são realizados principalmente pelos autores-referência das instituições mais influentes do GTTE. Por isso que é interessante tentar compreender com mais cuidado a proposta de Kuenzer. Kuenzer não demonstra interesse em diminuir espaço para os *juniors*, mas sim por mais espaço para os *seniors*.

A professora Geórgia Cêa teve uma reflexão para essa aflição e ao mesmo tempo proposta de Kuenzer:

Como esse “sofrimento” dos pesquisadores seniors poderia ser diminuído: convidando-os para conferências, restringindo a exposição de trabalhos a eles, privilegiando a divulgação de suas obras? Uma opinião desta sem a indicação do “como” encaminhar uma proposta alternativa deixa espaço para muitas interpretações, das mais preconceituosas às mais “férteis”. Penso que uma alternativa seria definir, anualmente, uma temática e um debate envolvendo os pesquisadores seniores, de modo que um dos dias de encontro do GTTE fosse destinado para tal fim; nos demais seriam apresentados os trabalhos selecionados, envolvendo a discussão conjunta entre seniores e juniores. Estou certa que os juniores lotariam a sala no dia da discussão dos seniores. Mas duvido que ocorra o contrário.

A reflexão feita pela professora Cêa é interessante para entender a situação dos *seniors*, mas também destes com os novatos. E de algum modo ela revela que é uma situação que traz alguma tensão:

Percebo que há por detrás dessa opinião uma certa dúvida lançada sobre a qualidade teórico-metodológica dos trabalhos produzidos pelos pesquisadores mais jovens. E isso é contraditório, visto que os jovens pesquisadores são ou foram, na sua grande maioria, orientandos dos pesquisadores seniores.

Esse ponto de vista de Cêa é importante porque feito a partir e para os “novatos” pode estar representando um subgrupo dentro do GTTE que dificilmente teria como refletir o seu próprio lugar no grupo e sua relação com os demais. Difícil porque ainda não se fixaram, ainda não compreenderam certos jogos, não perceberam essa insatisfação dos *seniors* e até porque foram acolhidos e, bem ou

mal, conseguiram ter o seu espaço inicial. O maior desafio para os novatos é manter a expressão que conseguiu no início e obter mais prestígio e “autoridade científica”. Enfim, o que se pode inferir dessa “maneira de ser” do GTTE?

A percepção de Kuenzer, também em nome dos outros *seniors*, é importante porque no mínimo coloca a necessidade de refletir o espaço que significa o GTTE e dentro da Anped. De algum modo, a percepção de Kuenzer sugere que a atual estrutura da Anped, que recai sobre o GTTE, contempla mais a necessidade dos novatos do que a dos *seniors*. No capítulo 1, Trein e Ciavatta (op.cit.) nos mostraram que o espaço do GT não é de pesquisa em si, pois seus participantes não possuem um compromisso de pesquisarem juntos, mas é um fórum de divulgação e debate para os pesquisadores da área. Por conta disso mesmo, como já afirmamos anteriormente, há muitas questões que antecedem ao GTTE, e não estamos falando nem das estruturais, mas daquelas que se referem à realidade dos pesquisadores, aos núcleos de pesquisa, às principais instituições que pesquisam na área, etc. Quer dizer, quando dissemos que o GTTE não está avançando teoricamente, na verdade o que está ocorrendo é a revelação do problema que vem antes mesmo do GT, como vimos na avaliação do Intercrítica. Na verdade, este estudo do GTTE se justifica também por isso - o GTTE como um termômetro da área. Não obstante, há algumas especificidades, encaminhamentos, do próprio GTTE que podem ajudar como podem atrapalhar e acentuar ainda mais os problemas. Por isso que a observação de Cêa é tão pertinente, sendo os novatos “resultado” direto desses espaços de pesquisa e conseqüentemente dos pesquisadores *seniors* é uma contradição não encontrar neles algum reflexo do que orientaram os seus núcleos de formação⁸⁸, seria uma contradição não perceber neles algum avanço teórico da área e somente nas reflexões dos mais antigos. Como fazer novos encaminhamentos que contemplem às necessidades de todos? A Kuenzer tem uma argumentação a favor de um espaço especial para os *seniors* e contra a fragmentação que pode haver quando só se dá espaço para os recém-doutores e suas pesquisas ainda incipientes:

Não é assim que você produz ciência... Se um dia você faz essa pesquisa aqui, outro dia você faz essa pesquisa em outro lugar, e

⁸⁸ Algumas questões precisam ser feitas nos próprios núcleos e instituições de pesquisa anteriores ao GTTE: o quanto as orientações feitas aos novos pesquisadores os retêm reféns dos mesmos estudos, das mesmas referências e até das mesmas conclusões? O quanto os programas de pós-graduação em educação podem ser mais diretivos em relação às escolhas e orientações dos estudos e investigações da área sem cair na arbitrariedade?

depois lá... Você não consegue nunca aprofundar nada. Eu tenho consciência de que eu ainda sei muito pouco (...). Agora que eu comecei, agora que eu acho que entendi o que é essa nova pedagogia da fundação flexível, daí é que estou começando a estudar a cadeia [produtiva], agora, depois de vinte anos. Estudei em empresas de vários ramos para chegar às conclusões que eu tenho hoje, que são provisórias e precárias. Mas que já me permitem agora entender, como essa relação de precarização do trabalho da educação se dá ao longo da cadeia produtiva. Isso é um saldo de qualidade, mas eu levei vinte anos para ver esse salto, você não produz ciência assim borboleteando...

Não obstante, vale a pena trazer a crítica de Flávio Anício Andrade, que questiona o momento do GT, questiona até a produção mais recente dos *seniors*:

Há também uma diminuição dos trabalhos da produção na área. Qual é o último livro, trabalho mais interessante que foi lançado na área de trabalho/educação? Faz tempo que você não tem produção, mesmo [para] os que têm uma tradição de produção, faz um tempo que não estão produzindo mais, você não vê mais trabalhos, você vê muitas coletâneas, artigos em geral falando de coisas já faladas, acho que a gente está num momento de entressafra, você não tem uma produção significativa mais interessante, está todo mundo meio ainda tateando essas mudanças...

Posto os elementos dessa discussão, diante das reivindicações dos *seniors*, considerando às pressupostas necessidades dos *novatos* e nossos estudos anteriores que mostraram que o GTTE é auto-referencial, pode-se inferir que o encaminhamento de uma proposta de mais endogenia é temerária, já que poderia contribuir para que o grupo se fechasse (neste caso, negativamente) ainda mais. Não obstante, é necessário rever o espaço dado aos *seniors*, e destes com os *novatos*, com o devido cuidado de manutenção da dialética, abertura para o novo, mas com a manutenção de alguma memória. Sem dúvida, um dos desafios que o GTTE precisa enfrentar.

5.3.2.4 Ortodoxia ou heterodoxia: concentrar ou diversificar temas?

Acima, no estudo da relação entre *seniors* e *novatos*, tentamos perceber que conteúdo ofereciam nossos entrevistados a esse respeito, mas também como a relação entre eles (os entrevistados) em suas diferentes posições e com as suas diferenciadas demandas contribuem para entender mais o GTTE. Em complementação, agora, procura-se entender mais uma das problematizações

levantadas nos nossos estudos e pelos próprios entrevistados, o desafio de tentar entender qual seria a melhor orientação para o GTTE: “ortodoxia”, no caso voltar-se ainda mais para o próprio marxismo, ou “heterodoxia”, permitir maior diálogo com outras teorias “estranhas” ao marxismo? E no seu corolário: quanto a escolha por ortodoxia ou heterodoxia influencia na concentração ou diversificação dos temas? Para começar vale iniciar com a contribuição do professor Paulo Tumolo, emblemática, porque quando perguntado se ele revisava os referenciais marxistas, respondeu:

Não sei o que você quer dizer com “revisar alguns preceitos marxistas”. Em todos os meus textos, inclusive os que apresentei nas várias reuniões da Anped (...) eu me fundamento no referencial marxista, sobretudo na contribuição teórica do próprio Marx, demarcando assim a afirmação deste referencial. Deste ponto de vista, não há nenhuma “revisão de preceitos marxistas”.

Emblemático, por conta da ênfase que dá à defesa de mostrar que o termo “revisar” é inadequado, em que mostra não ser suficiente revisar os preceitos marxistas, mas sim adotá-los integralmente. Tumolo, ex-coordenador do grupo, não só mostra a sua identificação com o marxismo, mas o quanto essa identificação precisa ser contundente. A questão é saber o quanto a identificação com outra teoria pode ser tão contundente a ponto de não descredenciá-lo de participar do grupo. Tumolo acredita que o grupo não exclui pensamentos diferentes do marxismo:

No GT há participantes que se fundamentam em outros referenciais teóricos que não o marxismo, inclusive na Escola de Frankfurt. (...) O GT vem se balizando pelo referencial marxista, com diferenças de leitura, o que pode ser constatado ao observar sua evolução histórica. Contudo, a filiação ou não a essa concepção não é e não pode ser critério de escolha de trabalhos, o que também pode ser constatado ao longo de sua história.

Sobre a questão de que *pode ser constatado ao longo de sua história* isso tem que ser um pouco mais averiguado, pois não é muito evidente. Kuenzer, por exemplo, revelou o quanto sempre foi importante para ela avaliar os trabalhos priorizando a questão epistemológica. A passagem a seguir da Acácia também é emblemática, pode-se dizer que para muitos é até polêmica, traz novamente a reflexão dele sobre a relação dos *seniors* com os novatos:

Está tudo bem, vamos deixar que os novos venham fazer seus trabalhos, mas vamos criar umas tardes para os seniors

discutirem... Mas também [isso] nunca se firmou, porque nunca dava tempo e a coisa foi perdendo um pouco o sentido, já que GT estava com uns duzentos participantes, ali ele ficou plural mesmo, porque tinha gente com diferentes correntes teóricas. [Antes] Os trabalhos não refletiam essa pluralidade, provavelmente é porque a comissão de avaliadores era dos mais antigos, e evidentemente deve ter havido uma seleção por epistemologia. É natural, mas tinha tudo, mas não se apresentava de tudo, porque éramos nós que dávamos os pareceres. Eu dei parecer por muito tempo... [e] Ferretti, a Eunice, o Gaudêncio, a Maria. Ali é claro, passava por um filtro, que era um filtro epistemológico mesmo, mas abriu...

O fato é que há uma tensão bem forte sobre este ponto, posicionamentos diferentes que podem até convergir, mas não há garantias. A professora Iracy Picanço, por exemplo, não vê de forma semelhante a Kuenzer, quando o assunto é o tratamento sobre temáticas diferentes e até adversárias ao marxismo:

Ficamos um pouco em torno de nós mesmos. Eu agora estava brincando, dizendo, tomamos a empiria mais pelo umbigo, eu disse no GT, (...) enfrentar o debate ao interior nos grandes momentos isso sempre ocorreu... Mas o enfrentamento de linhas diferentes de pensamento... (...), quando a gente se estende, a gente estende um pouco para os nossos pares [no caso, do marxismo] ...

Picanço, com o seu depoimento, mostra que o tal “filtro epistemológico” pode trazer uma perda para o grupo, porque pode acarretar em falta de debate e pouco enfrentamento de outras correntes teóricas. Enquanto que para Kuenzer, alargamento teórico pode na verdade ser sinônimo de ecletismo improdutivo. Há como convergir esses pontos de vista? Provavelmente sim, mas o interessante é perceber que partem de forma diferente para enfrentar os atuais desafios em que a área se encontra.

Na avaliação que fizemos antes, com a ajuda do documento do Intercrítica, foi visto um esvaziamento da área, perda de alunos para outras áreas, resistência e até perseguição aos autores da área de trabalho e educação. Picanço lembra que é algo bem diferente de anos atrás, quando os intelectuais da área de Trabalho e Educação eram bem recebidos:

[Os] intelectuais [da área de Trabalho e Educação] tinham lugar emblemático na educação brasileira, eram chamados pra tudo, até no ambiente do Estado...

Um dilema interessante se põe aos pesquisadores do GTTE, o marxismo que lhes dá prestígio e autoridade científica dentro do grupo é o mesmo que não lhes dá

fora do grupo. Para Kuenzer o maior problema está numa produção teórica, dentro do marxismo, com pouca qualidade.

E isso, eu acho que às vezes impacta também negativamente na qualidade das teses. [Quando] você trabalha com os autores marxistas e faz a pesquisa sem domínio do método sai coisas terríveis, isso é também uma limitação, mas a culpa é nossa também, dos formadores. (...) Nosso programa [da Federal do Paraná] é conhecido pelo rigor metodológico.

Uma outra entrevista, com a professora Lia Tiriba, representante do grupo da 2ª geração (considerando o tempo de participação – ver capítulo 2) no GTTE, esta intermediária entre os fundadores e novatos, também tem uma contribuição para esse assunto:

Vamos colocar como pergunta, será que nós saberemos formular um projeto, será que nós não seremos capazes de participar de um mesmo projeto de pesquisa, considerando as nossas diferenças como marxistas? Essa questão para mim é séria, porque se nós não formos capazes disso, de convivermos com as nossas diferenças, sem sermos taxados ou sem taxar o outro de revisionista ou de eclético, eu tenho impressão que nós vamos terminar como um GUETO, quando muito, nem falando, nem dialogando entre nós mesmos.

A questão de Tiriba é interessante porque revela uma preocupação com a possibilidade de o grupo fechar em si mesmo, e o interessante é que nesta passagem ela não está incluindo as teorias ditas adversárias, aponta uma dificuldade de diálogo dentro do próprio campo, dentro das variadas perspectivas do próprio marxismo. A seguir Lia Tiriba nos oferece uma passagem em que faz uma auto-crítica interessante, enquanto participante do grupo:

Bom, estamos pensando no GT não como algo abstrato acima das leis, mas algo do qual nós direta e indiretamente fazemos parte e construímos, [no entanto creio] que existam preconceitos da nossa parte, da qual eu mesma me incluo, como por exemplo, a questão da educação especial. (...) A não sensibilidade para determinadas temáticas esteja muito mais na questão do referencial teórico do que necessariamente na própria temática. De uma maneira geral esse exemplo (da educação especial) é uma temática que vem sendo abordada com referenciais teóricos que passam à margem do marxismo.

A professora Lia Tiriba contribui para, mais uma vez, confirmar o quanto o referencial teórico no GTTE se sobressai a qualquer temática. E mais, para também mostrar que algumas temáticas são prestigiadas e outras proscritas não somente por conta do referencial teórico hegemônico, mas sobretudo na relação que os agentes estabelecem com este referencial. O que nos permitiria supor que

uma abertura a novos temas pode ter como consequência o avanço teórico da própria perspectiva teórica escolhida pelo grupo, no caso o marxismo.

O professor Flávio Anício Andrade também tem uma reflexão interessante. De algum modo, ele mostra que os pesquisadores escolhem os GTs da Anped por vários motivos concomitantes, desde a temática, o referencial teórico, os autores-referência, *pares-concorrentes*, etc.:

É muito difícil alguém que vem da área de trabalho/educação fazer uma pesquisa com o trabalhador de educação especial... Quem vai chamar a atenção pra esse tema? [Isso] é [para] alguém que está na área de educação especial, (...) então ele vai acabar apresentando no GT de trabalho especial, porque lá estão ou quem ele conhece, seu orientador, ou os professores...Então naturalmente você vai pra aí.

Com Andrade e Tiriba, pode-se inferir que incorporar “novos temas”, é algo desafiador não somente por conta do referencial teórico a que se vincula, mas também por um certo enquadramento que existe nos campos. Talvez seja natural que as pessoas se filiem a determinados grupos, por conta da formação que teve, da interlocução que faz, das afinidades de modo geral. O problema aparece quando isso engendra “engessamento temático”, quando não pode haver interseções de temas, quando não se pode estudar “educação profissional” com “educação especial” porque os referenciais são diferentes, quando o grupo de Educação de Jovens e Adultos não debate com os que estudam a Educação Profissional, etc.

Com Andrade é possível retomar a posição do GTTE dentro da Anped, perceber a que fluxos e refluxos está submetido, que tipos de trabalhos demandam pelo GT em contraposição aos trabalhos postos como excedentes e aos trabalhos rejeitados. E assim também perceber que o GTTE não somente escolhe, mas também é escolhido. Vimos que o GTTE é muito visto pelo restante da Anped como sendo o GT responsável cada vez mais pela formação profissional, algo que Andrade também percebe, mas também aponta que é sobre as escolas técnicas que a demanda se realiza:

Agora, o GT, por essa dinâmica [atual], tende a se tornar, digamos entre um terço à metade, em torno da discussão dos CEFETS, ensino técnico, profissionalizante, isso vai se tornar uma constante, [digo] já é um pouco constante, vai ser uma marca, um tema que vai permanecer porque o próprio perfil de participação no GT incorpora o pessoal dos CEFETS. Ainda mais agora que os

CEFETS caminham para o ensino superior. Já há no Paraná, já está sendo implantado aqui no Rio e em outros lugares, aí vai ter mais gente ainda com perfil pra produzir. Os CEFETS vão competir entre si e tem que produzir, mostrar serviço pra conseguir prestígio... E aí o GT vai se tornar o lugar por excelência em que essa produção vai aparecer, então vai ser uma constância os “ estudos de caso ” dos CEFETS ...

Eunice Trein ratifica o argumento de Andrade:

A cada momento em que recrudescer, que se modifica, que se recoloca a questão da formação profissional, o GT reage com muita pesquisa em torno disso. Ou seja, no momento em que foi promulgado o decreto 2208, nós tivemos uma série de pesquisadores se debruçando sobre o projeto, analisando o conteúdo do projeto, analisando o desdobramento desse projeto, nas escolas técnicas, analisando em que medida esse projeto se relacionava com uma política mais ampla de educação. (...) Fica o momento também em que os próprios professores das escolas técnicas vão ao GT (...) [com questões]: O que fazer? Nós vínhamos trabalhando numa perspectiva politécnica, agora o governo exige que nós desmembramos a formação técnica, da formação geral. Como a escola deve se comportar? Quais são os mecanismos de resistência que nós podemos estabelecer? Em que medida vamos continuar defendendo uma perspectiva politécnica, formação integral? É o momento em que o GT não apenas propõe pesquisas, não apenas elabora teoricamente, mas sofre uma demanda da sociedade por pesquisas, que reage a isso.

As passagens de Trein e Andrade mostram que o GTTE não está imune (e que nem deve) à demanda e às novidades que vêm dos pesquisadores, sobretudo dos novatos. O que nos faz rever, nesse caso, a questão que tínhamos para o GTTE sobre o porquê de escolher determinados temas, na verdade, tem de se perguntar, de forma mais precisa, assim: por que o GTTE atrai determinados temas e não outros? Ou – carregando um pouco mais – que características possui o GTTE que o faz repelir alguns temas?

A professora Geórgia Cêa quando questionada se há temas menores ou proscritos responde o seguinte:

Há pesquisadores com maior ou menor coragem e capacidade teórica de provocar o GTTE e disputar internamente a incorporação de temas ou o destaque a outros.

A palavra “coragem” é reveladora, pois mostra um pouco que o modelo de organização atual do GTTE, que talvez não se restrinja a esse GT, orienta aos pesquisadores que se “arriscam” a enviar trabalhos ao grupo, e façam-no

preferencialmente em “bases seguras”, como vinha advertindo a professora Iracy Picanço. No caso do GTTE se traduz em trabalhos que tenham por base o marxismo, para assim: teorizar, realizar estudos de caso que denunciem a pedagogia da fábrica e mais recentemente estudar questões de educação profissional nas escolas técnicas.

Enfim, pode-se perceber que as opiniões dos autores-pesquisador a princípio não convergem, enquanto que para alguns o problema está na pouca abertura a novos temas, para outros está exatamente na “pluralidade” que o grupo supostamente estaria assumindo nos últimos anos. Enquanto uns acreditam que o problema e solução estão na questão dos trabalhos que desvirtuam a teoria marxista, para outros o problema está na teorização pouco combativa, sempre realizada em base por demais seguras. Para alguns, o problema não está em nenhum desses pontos, mas exatamente na qualidade acadêmica dos próprios trabalhos, vale trazer Flávio Anício Andrade:

A minha crítica maior [incide sobre o que] está sendo selecionado para ser apresentado. Há trabalhos que estão sendo apresentados que são (não diria nem básico) são mal feitos e têm um monte de falhas e buracos.... Então, eu discuto os critérios [de como] que entram... Como é que está sendo feita a seleção? E aí, [desejando evitar] o risco de cair no elitismo, (...) se você apresenta um trabalho que está muito inicial, muito básico, não vai ter o que discutir. O que você vai discutir?

Não obstante, colocar a suposta baixa qualidade dos trabalhos apresentados ao GTTE, como sendo a resposta para os problemas levantados, é temerário, pelo menos para o eixo de análise que optamos aqui. Primeiro, já foi dito que o GTTE é um fórum, assim sendo a má qualidade dos trabalhos estaria começando nos núcleos, nas instituições de pesquisa e formação anteriores ao GT. Segundo, atestar que o trabalho é de má qualidade, sabendo que ele passou por um comitê científico de avaliação e de que o seu autor enfrenta um fórum em que estão os seus principais formadores e referências é uma contradição (como foi apontado pela professora Geórgia Cêa). Na verdade, é necessário destrinchar mais, o que caracterizaria a “má qualidade” dos trabalhos? Pelos depoimentos de nossos entrevistados e a partir dos estudos que fomos fazendo, a “má qualidade” não parece estar tanto nos quesitos acadêmicos do trabalho, na redação, na organicidade do texto, mas sobretudo: na repetição dos temas, na repetição das

abordagens, na superficialidade da teoria e na repetição até dos objetos de estudo. Talvez o que falte aos trabalhos não é qualidade, mas ousadia...

5.3.2.5 Capital X Trabalho: onde está a contradição?

Há um outro ponto que alguns dos entrevistados trouxeram e de algum modo se confrontou com as análises dos capítulos anteriores, também importante para o GTTE porque é assunto visceral à teoria marxista: a relação Capital X Trabalho. E começamos com a professora Iracy Picanço, que, mais uma vez, teve a sensibilidade de perceber uma característica importante para entendimento do GTTE, de uma análise que teve oportunidade de fazer da Tese da professora Acácia Kuenzer e chegou ao seguinte:

E eu sobretudo levantava que não dava para você examinar aquela idéia do trabalho e educação apenas pela lógica do capital, mesmo se opondo criticamente ... Marx não pôde na sua história de vida enfrentar o Trabalho, que era sua intenção, por isso ele examinou em profundidade o Capital, mas no segundo momento eu diria que é isso que faria. Acácia, na sua tese, desenvolve essa direção, de também ajudar os trabalhadores e ver como o Capital se colocava. Na idéia dela, [como o Capital se colocava] na própria pedagogia, no âmbito da fábrica...

Isso corrobora um dos resultados que tivemos com a análise da produção do GTTE: o grande investimento que muitos autores-pesquisador faziam em denunciar a “pedagogia da fábrica”. Uma denúncia importante, mas proporcionalmente muito mais recorrente do que qualquer “pedagogia do trabalho”, seria trazer um pouco da reação dos trabalhadores, suas experiências contra-hegemônicas, alternativas, etc. A denúncia da “pedagogia da fábrica” vem contribuindo para entender os mecanismos da exploração, da conformação, etc., mas, como alerta Flávio Anício Andrade, nem a questão da “politecnicidade” está sendo posta:

(...) [Há] coisas que não avançam. [Por exemplo,] todo mundo fala de “politecnicidade”, da “formação politécnica”... A questão sempre foi: o que é isso, quando se fala de formação politécnica exatamente o que está se dizendo com isso?

Quer dizer, de maneira geral, a reflexão de um horizonte alternativo é esquecido. A questão da politecnicidade praticamente não é mais visto desde a professora Lucília

Machado, só passando um pouco pelo professor José Rodrigues (ver capítulo 1) há um bom tempo. Menos ainda aparecem as experiências dos trabalhadores. Não obstante, o professor Paulo Tumolo lembra que há trabalhos que fizeram estudos sobre as experiências dos trabalhadores:

Que eu me lembre, há muitos trabalhos que versaram sobre “outras experiências dos trabalhadores”. Eu mesmo apresentei alguns trabalhos sobre formação sindical da CUT (é verdade que numa perspectiva crítica). Além de mim, outros pesquisadores também o fizeram, como Sonia Rummert e outros. Também há trabalhos que tratam das experiências do MST, etc.

Na verdade há, mas, proporcionalmente num número muito menor do que os que versaram sobre como o Capital se realiza no espaço da fábrica e na influência sobre as escolas técnicas. O professor Andrade, por exemplo, tem uma percepção diferente da de Tumolo:

[Sobre as experiências dos Trabalhadores], já houve alguma coisa, um ou outro apresentando coisas ligadas a sindicato, por exemplo, mas você não vê falar em sindicato há muito tempo no GT. Então, o tema sindicato, o tema trabalhador e suas práticas e tal sumiu do GT faz um bom tempo. Houve estudos sobre a CUT [...] (Tumolo fez a tese dele sobre a CUT), apresentação sobre a CUT, mas depois? E também muito em um tom denunciata, a CUT está indo para direita pronto...

Quer dizer, o alerta de Picanço continua: onde estão os espaços de organização dos trabalhadores? O que estão fazendo os trabalhadores? E uma questão mínima: quem são eles? Na análise sobre a produção escrita do GTTE percebemos que praticamente não havia estudos de trabalhadores: do setor terciário, do terceiro setor, da área da saúde, dos organismos públicos, do setor primário, precarizados, etc.

E há uma demanda importante, as realidades em que estão postos os trabalhadores são inúmeras e precisam de pesquisa, a Acácia Kuenzer traz dois episódios importantes que realizou junto aos trabalhadores. No primeiro ela mostra que há momentos, na relação Capital X Trabalho, que, mesmo sem desconsiderar os conflitos de interesse, é possível fazer negociação:

Agora, cria-se até um espaço de negociação interessante, como a que se criou na refinaria que eu pesquisei lá em Araucária. Tem de haver uma negociação, porque a proposta de pedagogia que nós desenvolvemos com trabalhadores (...) foi muitíssimo melhor do que tudo que eles faziam, os trabalhadores estão felizes, dizendo

que era tudo que eles queriam. [Certamente que] O Capital vai se beneficiar disso. Mas houve uma negociação, que foi possível porque aparentemente os interesses são os mesmos... Mas tinha um foco que articulava esses interesses contraditórios, que era o capital precisando dessa forma teórica, para evitar o risco de acidente, trabalhar mais e com mais segurança, por conta da introdução do sistema que tem controle basicamente eletrônico. Os trabalhadores também queriam ser mais fortes... Então entramos fazendo essa mediação e saíram 3 anos de proposta pedagógica fantásticos.

Essa passagem acima é da própria autora da “Pedagogia da Fábrica”, mostrando o quanto a pesquisa e a consciência do momento histórico engendram até novos posicionamentos, certamente sem que isso signifique abandono de princípios, como fica claro na crítica que ela faz aos trabalhadores dos sindicatos, até mesmo os ligados a CUT - Central Única dos Trabalhadores -, quando estes assumiram a tarefa da formação profissional com dinheiro do FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador:

Se você for analisar o que os sindicatos fizeram, chamaram de formação integral, (...) Por mais educado que você seja e não queira expor o sindicato, foi “brava” a coisa. Também não dá para dizer que tenha poucos estudos sobre isso, porque [houve] muitas teses que denunciaram o espírito da apropriação do dinheiro público que os sindicatos desencadearam. Não estou aqui para fazer julgamento moral de ninguém... De fato, você vê a própria CUT ... sindicato mais progressista, mais à esquerda, fez promoção de cursos piorada.

Kuenzer mostra que há várias possibilidades de realizar estudos mais aproximados do trabalhador, e na perspectiva do Trabalho como desejava Picanço, sem precisar cair sempre na fórmula de um denunciamento sobre os interesses dos empresários ou complacência com as experiências dos trabalhadores. Como sempre, o que qualifica o argumento é a pesquisa.

A professora Lia Tiriba, que já havia contribuído para percebermos a relação entre o referencial teórico do marxismo e a preferência por determinados temas, mostra-nos agora que embora o grupo tenha preferência pelas experiências dos próprios trabalhadores, no caso da autogestão (uma das temáticas estudada por ela), isso não teria justificativa definitiva na história do pensamento marxista:

O primeiro a falar de auto-gestão foi o anarquismo... Então ela tem uma vertente que é anarquista, mas, o que não significa que não se possa entender a auto-gestão dentro dos princípios, dentro

dos pressupostos do marxismo. O que seria um processo autogestionário? Numa perspectiva marxiana, numa perspectiva da possibilidade dos trabalhadores terem não apenas a gestão da propriedade, gestão de uma unidade econômica mas também no âmbito da sociedade... O próprio Lenin em 1905, quando fala do controle operário sobre a produção...

Se sobre este ponto há uma certa convergência entre os autores sobre a necessidade de se fazer mais estudos das experiências concretas e dos vários lugares em que está o trabalhador, então, por que isso reflete tão pouco no GTTE?

O professor Flávio Anício Andrade ensaia uma resposta sobre este ponto:

O denunciamento é uma constante, não só no GT, na área de educação como um todo. O que quer dizer, é mais fácil e também tem mais repercussão, também tem razão de você fazer a crítica... Eu não me excludo disso, se for pegar as coisas que eu faço também tem muito dessa coisa. Tenta-se ir até um pouco além, mais em geral, faz-se a crítica porque também é isso que vai ser ouvido... Falta [saber] como é que as coisas estão acontecendo, (...). Não se vê muitos trabalhos que falem disso.

A crítica realista de Andrade é provocativa, indo ao encontro de Picanço, quando diz que estudamos em “bases mais seguras”, mostra que o “denunciamento” é uma prática comum ao grupo e bem acolhida. Denunciar os interesses ocultos dos empresários e do governo expressos nas leis e nos currículos é um bom caminho, liga-se ao *savoir-faire* de boa parte dos autores-pesquisador do grupo.

5.3.2.6 A questão Trabalho X educação

Por fim, foi sobre a questão, que apareceu em muitos momentos desta tese, da nomenclatura “trabalho e educação” em vez de “educação e trabalho”, que os nossos entrevistados foram interpelados a refletir. O professor Tumolo, se posicionou a respeito de forma bem direta:

A mudança do nome teve um significado importante, menos pela mudança em si, e mais porque o conteúdo do novo nome imprimiu a marca registrada do GT, uma vez que existe um consenso de que o trabalho é determinante em relação à educação.

Dois pontos importantes a se extrair dessa passagem acima: a inversão dos termos é apenas o movimento de assumir algo que o grupo já trazia e que era um consenso. Um consenso construído, oferecido e absorvido pelos participantes do GTTE, que vem desde seus fundadores, eis o depoimento de Marlene Ribeiro:

Particularmente, pelas leituras que tenho e palestras que assisti dos colegas, principalmente do Miguel e do Gaudêncio, creio que o nome mudou porque é o trabalho o definidor da formação humana e não a educação para o trabalho como inverte a educação burguesa.

Por conta de ter sido citado pela professora Marlene Ribeiro, vale trazer a explicação de Gaudêncio Frigotto para essa questão:

[Dependendo de como se coloca a questão, muitas atividades humanas podem ser consideradas “princípio educativo”, como por exemplo,] o movimento social como principio educativo. No fundo é uma discussão com conteúdos diferentes, que a educação é uma categoria tão fundamental quanto o trabalho é óbvio, que a greve [outro exemplo] é um principio educativo, o movimento social é um principio extraordinário educativo... Mas não é isso que nós estamos discutindo. O trabalho como principio educativo é um processo de socialização em que o ser humano entenda porque todo ser humano depende de metabolizar entre ele na relação com os outros homens e com a natureza, a sua vida, se alguém não faz isso vira explorador (...)

Para Frigotto o “trabalho como princípio educativo” é mesmo uma concepção filosófica, que está na base da explicação do homem quanto ser natural e social, quer dizer, ontológica. Na verdade, é uma concepção de “trabalho” tão ampla que valeria para qualquer um dos GTs, tão ampla quanto é para alguns filósofos e correntes teóricas a questão da “comunicação”, da “razão”, da “cultura”, etc. Isso explica em parte porque foi tão necessário alguns dos “teóricos” mais reconhecidos do GTTE se dedicarem tanto na defesa do trabalho como categoria chave para entendimento do social, na década de 90 (como vimos no capítulo 1). Não obstante, como reforça Marlene Ribeiro, é também posicionamento político, que vem marcar uma proposta de educação não-burguesa, que de imediato, pode-se dizer, é não colocar a educação como a panacéia de todos os males, pois não é uma dimensão humana que estruture a sociedade. Definitivamente, Educação não é tudo. Frigotto chega a dizer:

(...) Uma coisa é pensar o campo de educação como campo de produção de conhecimento, organização de conhecimento; outra coisa é pensar a relação entre práticas sociais em natureza diversa, que é prática da produção material da existência, prática da produção de valores, atitudes, conhecimentos, concepções etc. É por isso que eu trabalho no meu texto que a educação é uma categoria de mediação e não uma categoria fundamental. No sentido da vida humana é sem dúvida alguma, mas não

fundamental enquanto inerente, se não se tem determinada formação educativa deixa-se de existir. O ser humano existiu por experiência, por aprendizado na prática, etc.

Portanto, como se posicionaram os agentes do GTTE em relação a essas características que orientam a proposta do “trabalho como determinante da educação”? Como o GTTE encaminhou na prática essas reflexões e posicionamentos teóricos?

A princípio, o GTTE defendeu sempre que pôde o Trabalho, nesse sentido mais geral, no seu aspecto ontológico, isso aconteceu em boa parte dos trabalhos teóricos. Também procurou desmistificar a proposta burguesa de educação, ora expressa na “pedagogia da fábrica” ou expressa nas ações do governo, nas políticas educacionais, nas propostas curriculares das escolas técnicas. Fez isso bem. Agora, o que essa tradição teórico-metodológico suprimiu? A nossa hipótese é que foi exatamente o “trabalho” como determinante da educação que ficou de lado. A seguir nossos três argumentos para justificar essa hipótese.

Primeiro, como já foi mostrado, o GTTE ao estudar menos a Escola Básica só faz permanecer o desconhecimento do quanto o mundo do trabalho se faz presente no mundo da escola. Segundo, ao se ater na denúncia da pedagogia burguesa, preterindo entender que tipo e qual educação o trabalho - mesmo o “trabalho abstrato” - demanda, acaba tendo que fazer uma proposta de formação profissional *a posteriori* da proposta feita pelos “homens de negócio”. E terceiro, ao preterir a variedade de formas que o mundo do trabalho apresenta, em favor sobretudo do fabril, acabou também colocando de lado o entendimento de como essas variadas formas orientam à educação a básica (inclusive à formação profissional).

5.4- Enfim, o GTTE e um futuro a construir...

Umberto Eco, no seu clássico livro “Como se faz uma tese?” (op. cit.), em determinado momento, questiona o que seria mais difícil de tratar, se temas antigos ou contemporâneos, chegando à conclusão de que estes últimos são mais difíceis. Gramsci, pode complementar essa idéia com a seguinte passagem:

Uma fase estrutural só pode ser concretamente estudada e analisada após ter superado todo o seu processo de desenvolvimento, não durante o próprio processo, a não ser por hipóteses (e se declarando, explicitamente, que se trata de hipóteses) (GRAMSCI, 1981, p.118).

Quando a análise que se faz é atual, significa que os movimentos não foram todos percebidos, as tendências podem até ser percebidas, mas nem todas se realizarão. Como o processo histórico não se realizou, a resposta também não, e todas as possibilidades ainda estão inscritas e, mais importante, ainda sofrem interferências. Um bom trabalho de análise, que considera vários vetores, tem grande possibilidade também de interferir nas próprias tendências, propor outros caminhos e reflexões⁸⁹. No nosso caso, estudar a produção acadêmica mais recente de um grupo e principalmente as percepções de seus agentes, com as entrevistas, é duplamente desafiador, pois é tentar obter uma linha narrativa a partir de diferentes expectativas e visões sobre o GTTE. Um desafio, não pelos supostos equívocos que possam ter algumas das visões e expectativas, porque na maior parte das vezes não é uma questão de erro, mas sim de visões e expectativas que ora se complementam, ora concorrem entre si. Vale trazer novamente Gramsci:

A dificuldade de identificar em cada caso, estaticamente (como imagem fotográfica instantânea), a estrutura; de fato, a política é – em cada caso concreto – o reflexo das tendências de desenvolvimento da estrutura, tendências que não se afirma que devem necessariamente se realizar. (1981, p. 118)

Pode-se dizer, que algumas apostas estão sendo feitas para o futuro do GTTE, vêm tanto das inferências dos agentes quanto de suas expectativas. Para Eunice Trein, por exemplo, os temas novos estão aparecendo sim no GTTE, mas precisam de mais tempo para se consolidar e, assim acontecendo, possibilitar novas teorizações.

Isso também depende de para onde os pesquisadores estão se direcionando. Nós temos aqui, você sabe bem, o trabalho da Lia Tiriba, e que vem trabalhando com a economia popular, a forma de organização da economia popular, tem trabalhado com Paul Singer... (...) Essa é uma experiência, que demanda um tempo de existência para se consolidar. Você precisa de um número muito grande de acontecimentos, para você começar a formar, a ter uma teoria sobre isso.

Para Acácia é necessário mais direcionamento, a sua proposta é precisamente:

⁸⁹ Diagnosticar, por exemplo, que um determinado paciente vai morrer por uma determinada doença, pode ser exatamente o início de sua cura. Parafraçando Habermas, as Ciências Sociais não tem capacidade de prever, mas de antecipar, por conseguinte de interferir e mudar. (Ver HABERMAS, 1992)

Nós temos que retomar a nossa proposta original, a nossa pauta de início [Ela se refere à pauta de 1986 (ver capítulo 1)]. Temos que dividir as tarefas investigativas. Hoje diferentes grupos têm de dizer: eu vou pegar isso, eu vou pegar aquilo. (...) Nós imaginamos que aquela pauta dava conta de um vasto programa de investigação para uns vinte, trinta anos e a partir daquela pauta a gente continuaria o referencial teórico metodológica da área.

Enquanto que Tumulo parece incorporar a crítica que vinha há tempos com Picanço, Kuenzer e Arroyo, de retomar a escola:

De forma muito sucinta, parece-me que o grande desafio posto para o GT é recuperar o espírito de seu início, no começo dos anos 80. Ou seja, voltar a discutir, com a contundência necessária, o papel da educação no processo de transformação revolucionária da ordem sócio-metabólica do capital.

O GTTE está pulsando e forte, ainda que sua perspectiva teórica esteja em crise, que os núcleos que o sustentam também, diferentes autores-pesquisador continuam almejando participar de suas reuniões, enviar trabalhos, interferir nos encaminhamentos, avaliar e re-avaliar, propor novos caminhos, retomar outros... Esse trabalho também é reflexo disso, revolve a produção do GTTE e as idéias dos agentes, traz à tona problematizações que se manifestam no GT, ainda que algumas lhe sejam anteriores...

Enfim, a seguir, para as conclusões e as considerações finais vem a questão: que narrativa foi possível construir sobre o GTTE?

A narrativa possível: conclusões e considerações sobre a perspectiva marxista do GTTE

Na Introdução procuramos, além de apresentar o trabalho em si, mostrar um pouco do porquê e da motivação do tema e do nosso objeto de estudo. Para isso, trouxemos um episódio, a nossa participação num Congresso da Cut em 1999, em que os outros trabalhadores nos desafiaram com uma questão: “Do que vocês estão falando?”. Essa questão foi tomada nesta tese, não necessariamente para respondê-la, mas realmente como problema de pesquisa. A proposta era entender por que os trabalhadores nos faziam aquela pergunta e daquela forma, por que nos desqualificavam enquanto trabalhadores ou mesmo enquanto intelectuais capazes de refletir suas lutas e causas. Ainda que a pergunta dos trabalhadores pudesse estar recheada de pré-conceito, talvez de desconhecimento, tomamos a questão para refletir sobre a própria Universidade, a Academia, ou seja, o lugar de “onde falávamos”. E com as novas interlocuções que fomos fazendo, com novos autores e novas referências que fomos incorporando, os trabalhadores foram ficando para trás (admitimos) – o que mostra a pertinência da pergunta que eles nos faziam –, a direção da pesquisa tomou um outro rumo: o de entender primeiro o nosso próprio lugar. Assim, nossos estudos recaíram sobre o GTTE da Anped, Grupo de Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação. A questão dos trabalhadores serviu para orientar uma avaliação do GTTE e, em parte, da própria área de Trabalho e Educação. Com o prosseguimento dos estudos, foi se confirmando que o GTTE seria um bom “termômetro” da área, tanto por conta de seu lugar e papel dentro da Anped quanto – principalmente – por sua representatividade em relação aos principais núcleos em Trabalho e Educação ligados a algumas Universidades. Vale a pena, neste momento, retomar alguns dos resultados da pesquisa, para se perceber a que entendimento do GTTE se chegou.

O GTTE que já foi o GT da PUC-SP, que cada vez mais vai tendo a forte influência do Núcleo de Trabalho e Educação (o Neddate) da UFF, que sente a presença de mais sete instituições (UFMG, UFSC, UFPr, UFBa, UFCe, UFSCar e cada vez mais as ESCOLAS TÉCNICAS), em conjunto constituindo as “9 irmãs”,

é ainda um GT baseado em relações personalísticas. Para seis dessas instituições, (as mais presentes e influentes no GTTE), pode-se citar pelo menos um nome de um autor-pesquisador que possui as seguintes características concomitantemente: i. esteve entre os fundadores do grupo, ii. participou da coordenação (ou teve forte influência na mesma) e iii. é referência bibliográfica na área. Ei-los: Celso Ferretti (PUC-SP), Gaudêncio Frigotto (UFF), Lucília Machado (UFMG), Acácia Kuenzer (UFPr), única que não foi coordenadora, mas é inconteste a sua influência), Iracy Picanço (UFBA) e Paolo Nosella (UFSCar). Enéas de Arrais Neto não reúne as três características, mas é principalmente por conta dele que a UFCE se faz presente. Já as escolas técnicas, por enquanto, se fazem presentes muito mais através da relação que mantêm com as universidades (as “9 irmãs”). Talvez, seja a UFSC a “escola” que tem a menor relação personalística com o GTTE: os seus principais expoentes são da 2ª e 3ª gerações, curiosamente foi a primeira instituição a oferecer ao GT um coordenador que não esteve entre os fundadores, Paulo Tumolo. Pode-se dizer que o GTTE é um importante lugar de expressão para esses agentes, tanto para os autores-pesquisador quanto para as instituições. No GTTE, é possível reconhecer os agentes que dele participam há anos. Isso explica, em parte, o porque desse grupo se manter coeso por tanto tempo. Porém, uma questão se coloca para o futuro (talvez próximo): como ficará o grupo com o provável afastamento de seus mais renomados autores-pesquisador? E desta questão derivam outras: O GTTE terá uma relação mais institucional com os seus agentes? Os autores-pesquisador da 3ª geração já estarão com vínculos profissionais mais definidos e próximos das principais instituições participantes do GTTE? Porque até este momento não o estão. Ou o grupo tende a ser mais temático, correspondendo às expectativas da Anped (uma espécie de “engavetamento”) em relação à educação profissional e também por conta da crescente demanda das escolas técnicas? Com certeza, essas são questões que exigirão de seus participantes uma boa dose de atenção.

O GTTE, o marxismo e a formação profissional. A primeira característica do GTTE é a sua identificação com o marxismo, característica confirmada em balanços anteriores sobre o grupo, nas referências e no conteúdo dos trabalhos apresentados, no resgate histórico do grupo como um todo, no histórico e nos depoimentos dos agentes participantes, e na avaliação dos Núcleos em TE participantes do GT. Aos poucos, a identidade do GTTE vai sendo composta

também pela temática “formação profissional”, não obstante, esta seja uma característica que tende a identificar o grupo do ponto de vista externo. O GTTE é o “Grupo do Marxismo” e o “Grupo da Formação Profissional”. Os trabalhos que demandam pelo GTTE, ou para ele são filtrados, seguem essas duas características principais.

O GTTE foi problematizado. E essa problematização foi feita, primeiro, num resgate histórico do próprio grupo, com os depoimentos de seus fundadores e com a revisão de parte de sua literatura; segundo, com a leitura e interpretação da sua produção escrita; e terceiro, a partir de seus próprios agentes, por meio de seus depoimentos e dos vários documentos analisados. Os problemas foram levantados em várias ocasiões ao longo da tese e, para alguns deles, foram ensaiadas algumas explicações. No geral, o que vale trazer aqui é o entendimento de que a maior parte dos problemas – desde os problemas concretos (desprestígio nos programas de pós-graduação em educação, menor procura de alunos pela área de TE, menor interlocução com outros educadores de outros campos, etc.) que vêm dos núcleos e recaem sobre o GTTE, até aqueles percebidos e construídos pelos seus próprios agentes (como a crítica de que o GTTE investiga pouco a Educação Básica) – foi relacionada, sobretudo, à questão de como o grupo conduz a sua perspectiva teórica hegemônica; mas do que isso, de como conduz a sua perspectiva teórica “identificatória”. Um dos pontos mais interessantes a se perceber é como os agentes (inclusive nós) fazem o levantamento dos problemas. De maneira geral, o mesmo é feito tentando sempre preservar a perspectiva teórica identificatória do grupo, no caso, o marxismo. Quer dizer, os problemas levantados podem até ser associados ao tipo de marxismo que é realizado, mas não ao marxismo em si, não na totalidade de seu programa. Mesmo porque se o grupo se fez marxista, pretendeu e pretende continuar nesta linha, qualquer movimento contrário a isso pode significar uma não-identificação com o grupo. O que um não-marxista poderia querer num grupo que se identifica com o materialismo? Quem é que estaria fora de lugar?

A nossa principal hipótese, que supomos ter sido confirmada quase que na sua totalidade, também demonstra essa característica, porque pressupõe a crítica, mas também procura manter preservado o referencial marxista. Retomando: “o GTTE tem uma tradição teórico-metodológica que vem se repetindo ao longo de vários anos, baseada no marxismo, que influencia o GTTE e sua produção a manter-se

em “bases seguras”, nos *domínios consagrados*, nas mesmas temáticas, nas mesmas abordagens e nas mesmas referências”. Quer dizer, o nosso propósito também foi o de explicitar as limitações de uma certa tradição teórico-metodológica, mas não o de questionar o marxismo em si. Por conta disso, teve de considerar que alguns dos problemas do GTTE estão assentados na própria identificação do GTTE com o marxismo.

Não se pode dizer, por exemplo, que há no GTTE um “patrulhamento ideológico”, já que foi visto que a maior parte dos agentes percebe (e deseja) o grupo aberto a qualquer outra teoria, mesmo não-marxista. Não obstante, os agentes mostraram-se conscientes de que os trabalhos passam por um *filtro epistemológico* e que precisam ter um certo grau de *coragem* para apresentar outras temáticas, e que *temas novos* muitas vezes não aparecem porque estão referenciados imediatamente a outras teorias não-marxistas. Quer dizer, pode não haver no GTTE um patrulhamento ideológico dos trabalhos oferecidos ao grupo, mas talvez esteja operando um “constrangimento ideológico” no interior do mesmo.

Um dos dilemas é que o marxismo que legitima o autor-pesquisador, que lhe dá as condições de obter mais prestígio e *autoridade científica* dentro do grupo, é o mesmo marxismo que o diminui externamente, frente aos outros *pares-concorrentes*, frente aos outros autores-pesquisador em Educação, que não são do GTTE.

A pergunta que pode ser deixada para reflexões futuras é se o GTTE tem “direito” a uma identidade ideológica “oficializada”. Na verdade, supomos que isso não é interessante nem mesmo para o próprio marxismo, que deve se posicionar dentro do GTTE na busca por uma hegemonia a ser conquistada no embate direto e frontal com outras perspectivas e numa inserção maior em outros tipos de pesquisa e de temas. A partir das idéias de Michael Löwi no livro “As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen”, pode-se perguntar: se o ponto de vista do trabalhador, tão caro ao marxismo, possui superioridade epistemológica, o que se deve temer⁹⁰? Se o marxismo não é capaz de enfrentar seus desafios para

⁹⁰ Palavras do próprio Löwi: (...) *o ponto de vista do proletariado não é o monopólio exclusivo de um único grupo ou corrente, mas representa, em cada momento histórico, o horizonte comum a um conjunto de forças políticas e intelectuais, sociais e culturais que reivindicam a visão proletária – isto é, de sua utopia revolucionária. (...) Não se trata de uma distinção entre “verdade” e “erro”(ou “ciência” e “ideologia”), mas entre horizontes científicos mais ou menos vastos, entre limites mais estreitos ou mais amplos da paisagem cognitiva percebida.* (LÖWI, 2000, P. 211)

além de suas “bases seguras”, como pode legitimar-se, garantir que seu conhecimento é realmente avançado?

Assim sendo, o debate percebido dentro do GTTE entre duas posições que defendem, respectivamente, que o melhor caminho é o da ortodoxia (um grupo com uma identidade ideológica definida) e que o caminho é o da heterodoxia (mais aberto a outras teorias), não é profícuo. Se o GTTE quer garantir que uma perspectiva seja hegemônica, no caso o marxismo, tem de fazê-lo exatamente, em bases que não lhe sejam seguras, com pesquisas em novos lugares e construindo novos objetos de estudo e, como já foi dito, buscando o diálogo e o confronto direto com outras perspectivas, próximas ou adversárias.

As inferências a que chegamos com o GTTE certamente não servem somente para este grupo, mas para todos aqueles que, no campo científico, precisam enfrentar os desafios que trazem inevitavelmente as dimensões políticas, ideológicas, econômicas, etc. sem perder de vista o progresso científico e a busca do conhecimento. Vale registrar, apesar dos momentos de crítica aqui expressos, que este trabalho é também uma homenagem a este grupo, a seus participantes, ao posicionamento político que sempre tiveram (mesmo na fase *démodé*); e sobretudo a seus fundadores, que confundem a sua história com a da construção da Anped, com a da constituição dos programas de pós-graduação e núcleos de Trabalho e Educação, a esses pesquisadores *seniors* que persistem e ainda se empolgam em lutar pelo grupo, mesmo quando as adversidades e o desânimo aparecem.

Talvez, o que desejássemos realmente desde o início era manifestar, como fizeram os nossos entrevistados, algumas das nossas críticas ao grupo, ao mesmo tempo em que se desejava manter muitas de suas características. A contradição diz respeito, exatamente, ao fato que o ponto que um critica é o que o outro quer manter; enquanto um vê esse ponto como positivo, como acontece, por exemplo, com a ampliação dos estudos e a participação das Escolas Técnicas, um outro vê nessa questão a razão para a desmotivação. Cada um de meus entrevistados, também como exemplo, enfatizaria mais um assunto que outro, encaminharia uma solução em detrimento de outra, assim como em seus depoimentos cultivaram expectativas diferenciadas sobre este nosso trabalho. A linha narrativa e interpretativa que aqui se construiu será sempre uma parte do que esperavam e também do que não esperavam nossos interlocutores, o que nos sugere refletir um

pouco sobre como deveria ser um grupo e, no caso, um grupo acadêmico dentro de uma expressiva Associação Acadêmica sobre Educação.

Nessa perspectiva, é esta a nossa posição: Primeiro, o grupo não pode ser manifestação única de concepções e interesses particulares. Segundo, em se tratando da Associação de que faz parte, preterir a Educação Básica não é uma contradição, é um contra-senso. Terceiro, sendo uma instituição que procura fazer Ciência, é mister, como nos diz Bourdieu, que se procure a *revolução permanente* e não se restrinja à *revolução inaugural*, o que significa pensar e repensar orientações que coloquem o *interesse na verdade, em vez de ter, como em outros jogos, a verdade de seus interesses* (BOURDIEU, 1994, p. 141). Quarto, quando a opção teórica é uma questão visceral, como parece ser o marxismo para o GTTE, que possa se realizar sem contradizer os três pontos anteriores (pluralidade, educação e ciência) e assumindo o risco de responder aos desafios da realidade em bases que não lhe sejam seguras, superando qualquer dogmatismo. Assim, obtém-se uma conclusão semelhante a que chegou Leandro Konder, no seu livro “O Futuro da Filosofia da Práxis”, quando traz Gramsci pra dizer:

Na discussão científica, já que se supõe que o interesse seja a busca da verdade e o progresso da ciência, demonstra ser mais ‘avançado’ aquele que adota o ponto de vista segundo o qual o adversário pode expressar uma exigência que deve ser incorporada, ainda que como um momento subordinado, à sua própria construção (apud KONDER, 1992, p. 140).

Konder nos lembrou isso há quase 15 anos, pouco tempo depois da queda do muro de Berlim, momento em que a perplexidade da esquerda estava no auge. Talvez a perplexidade tenha até passado, mas ainda não houve tempo suficiente para uma resposta substancial aos novos desafios teóricos impostos pelos adversários e principalmente pela própria realidade. Não obstante, as lições históricas não podem ser esquecidas, não vai ser se fechando em guetos que as repostas surgirão, como já orientava Gramsci no século passado. Assim... *Eppur si Muove!*⁹¹

⁹¹ "Ainda assim, ela se move" Galileu Galilei em 1633.

7. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Flávio A. “Reestruturação Produtiva, Estado e Educação no Brasil de Hoje”. Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPED (2001). In: ANPED, **25 anos, CD-ROM histórico**, 2002.

ANPED. **25 anos. CD-ROM histórico** (até 23ª) Histórico. Caxambu, 2002. CD-ROM.

_____. **40 anos da Pós-graduação em Educação no Brasil**. (28ª) Caxambu - MG, 2005. CD-ROM.

_____. **Educação: manifestos, lutas e utopias**. (25ª) Caxambu - MG, 2002. CD-ROM.

_____. **Intelectuais, conhecimentos e espaço público**. (24ª) Caxambu - MG, 2001. CD-ROM.

_____. **Novo governo. Novas Políticas**. (26ª) Poços de Caldas - MG, 2003. CD-ROM.

_____. **Sociedade, Democracia e Educação: Qual universidade?** (27ª) Caxambu-MG, 2004. CD-ROM.

_____. **Sociedade, Democracia e Educação: Qual universidade?** (27ª). **Resumo dos Trabalhos**. Caxambu-MG, 2004b.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, (1999) 2003.

_____. **Adeus ao Trabalho?** São Paulo: Editora Cortez/Editora Unicamp (10ª edição) 2005.

ARRIGHI, G. **O longo século XX**. São Paulo: UNESP, 1998.

ARROYO, Miguel. Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e Crise do Trabalho**. Petrópolis-RJ: Vozes 1998.

BOBBIO, Noberto. **Direita e Esquerda: razões e significados de uma distinção política**. São Paulo: Editora da universidade Estadual Paulista, 1995.

BOTTOMORE, Tom (org.) **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOURDIEU, Pierre. in NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (orgs.) **Escritos da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

_____. O Campo Científico. In: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu. Sociologia**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação**: conversa com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Editora Puc-RJ; São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL, Ministério do Trabalho. **Plano Nacional de Educação Profissional**. Brasília, DF.S/D

CARNOY, Martin. **A Educação na América Latina está preparando sua força de trabalho para as economias do século XXI?**. Brasília: Unesco Brasil, 2004.

CASTILHO, Ana Paula Leite; PEREIRA, Rosângela Maria. Trabalho e Educação: contribuições dos artigos publicados na revista do NETE. **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 97-112, jul/dez. 2003.

CHARLOT, Bernard. “A Pesquisa Educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber.” **Revista Brasileira de Educação, Anped**, n. 24, p. 140-164. jan./abr; 2006

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

CNPQ. **Bolsas e Auxílios**. Disponível em: http://www.cnpq.br/bolsas_auxilios/normas/is1205.htm. Acesso em: 27 janeiro 2006.

COUTINHO, C. N. Gramsci, o Marxismo e as Ciências Sociais. In **Marxismo e Política**, São Paulo: Cortez, 1996, p. 91-120.

CRUZ, Dulcinéia; BIANCHETTI, L. “A Formação Do ‘Total Trabalhador Sadia’ –Estratégias De Qualificação de Trabalhadores em uma Empresa Agroindustrial”. Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPED (2001). In: **ANPED, 25 anos, CD-ROM histórico**, 2002.

DELUIZ, Neize; et al. Trabalho, meio ambiente e educação: um estudo das práticas educativas das ONGs. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v1, n.1, p. 23-34, jan-jun, 2004.

DICIONÁRIO do Pensamento Social do Século XX. Editado por W. Outhwaite e T. Bottomore. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

DICIONÁRIO HOUAISS da língua portuguesa. Biblioteca da UOL. <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=apor%E9tico&stipe=k&x=19&y=Cap>. Julho de 2005.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Memórias do Subsolo**. Trad. De Boris Schnaiderman – 3ª ed. – São Paulo: Editora 34, 2000.

DREIFUSS, René A. **Época das Perplexidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

DRUCKER, Peter. Produtividade: a chave do futuro. **Diálogo**. São Paulo, n° 4, Vol. 26, 1993.

ECO, Umberto. **Interpretação e Superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

EXAME. **Mundo em dados 2003**. São Paulo: Editora Abril, 2003.

FERRARO, Alceu Ravello. A ANPED, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área de educação. **In: Revista Brasileira de Educação, Anped**. n° 30, 2005. Disponível em: http://www.anped.org.br/RBE30_alceu_ferraro.doc

FERREIRA, Maria Onete. “A Crise Dos Referenciais E Os Pesquisadores Em Trabalho E Educação: O Lugar Do Marxismo Entre Os Educadores”. Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPED (2001). **In: ANPED, 25 anos, CD-ROM histórico**, 2002.

FERRETTI, Celso J. Empresários, Trabalhadores e Educadores: Diferentes Olhares sobre as Relações Trabalho e Educação no Brasil nos Anos Recentes. **In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis (orgs.). Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FGV (Fundação Getúlio Vargas). **Dicionário de Ciências Sociais**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1987.

FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: NETE, 2000.

FIORI, José Luis. **60 Lições dos 90**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, p. 58-78, jan./fev./mar./abr. 1999.

FORRESTER, Viviane. **O Horror Econômico**. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e Crise do Trabalho**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

_____. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo, Cortez 1995.

_____. Estrutura e Sujeitos e os Fundamentos da Relação Trabalho e Educação. **In: LOMBARDI, J José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis (orgs.). Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: A desintegração da promessa integradora. **In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação e Crise do Trabalho**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

GIANNOTTI, J. A. **Certa herança marxista**. São Paulo: Cia. Das Letras, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. Por uma Sociologia do Desemprego: contextos sociais, construções normativas. **In: SANTANA, Marco Aurélio; RAMALHO, José Ricardo (orgs.) Além da Fábrica**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

HABERMAS, J. “Modernidade – um projeto inacabado”, in O B. F. Arantes e P. E. Arantes Um Ponto Cego no Projeto Moderno de Jurgen Habermas, São Paulo: Brasiliense, 1992

HARVEY, David. **Condição Pós Moderna**. 6ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

HENRIQUES, Vera Maria Pereira de Miranda. **ANPEd e a preocupação da autonomia: em busca de reconhecimento e consagração**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 191p. 1998.

HIRATA, Helena; Maruani, Margaret. **As Novas Fronteiras da Desigualdade**. São Paulo: editora SENAC São Paulo, 2003.

HOBSBAWM , Eric J. **Era dos Extremos**. São Paulo: Companhia da Letras, 1996.

_____.**Mundos do Trabalho**. São Paulo: Editora Paz e Terra (1984), 1988.

JACOBY, Russell. **O Fim da Utopia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

JAPIASSU, H. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1996.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

KONDER, Leandro. **A Derrota da Dialética**. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

_____.**A Questão da Ideologia**. São Paulo: CIA da Letras, 2002.

_____.**O Futuro da Filosofia da Praxis: o pensamento do marxismo no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. (2ª edição) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da Fábrica: As relações de Produção e a Educação do Trabalhador**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

_____. **Pedagogia da Fábrica: As relações de Produção e a Educação do Trabalhador**. 6ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2002.

_____. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente. **In:** LOMBARDI, J José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola **In:** FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e Crise do Trabalho**. Petrópolis-RJ: Vozes 1998.

_____. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP, 1991.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber**. Porto Alegre: Editora UFMG, 1999.

LESSA, S. Prefácio (Marx e a dupla maldição). **In:** SILVA JÚNIOR, João dos Reis; GONZALEZ, Jorge L. Cammarano. **Formação e Trabalho**. São Paulo: Xamã, 2001.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação, Ensino e Formação Profissional. **In:** LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval. (orgs.) **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____.; SAVIANI, Demerval. (orgs.) **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____.; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

LÖWY, Michel. **As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MACHADO, Lucília R. de S. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MARTINS, Hebert. G. “A Qualidade Total Como Conformação Do Campo Pedagógico Através Da aprendizagem Organizacional: O Caso Da Companhia Cervejaria Brahma - Filial Rio De Janeiro”. Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPED (1997). **In:** ANPED, **25 anos, CD-ROM histórico**, 2002.

MARX, Karl & ENGELS, Frederic. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Editora Escriba, 1968.

NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (orgs.) **Escritos da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

OFFE, Claus. Trabalho a categoria chave da sociologia? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. RJ: ANPOCS (10), junho 1989.

ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu.Sociologia**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

PATACO, Vera; VENTURA, Magda; RESENDE, Érica. **Metodologia para trabalhos acadêmicos e Normas de apresentação gráfica**. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 2004.

PICANÇO, Iracy; TIRIBA, Lia (orgs.). **Trabalho e Educação**. Aparecida – SP: Idéia & Letras, 2004.

POCHMANN, Márcio. **E-Trabalho**. São Paulo: Publisher Brasil, 2002.

REIS, Ronaldo Rosas; LOBO, Francisco José Silveira. Relatório do **Intercrítica** – Intercâmbio entre os diferentes núcleos de pesquisa sobre Trabalho e Educação. Niterói. Mimeo. UFF, agosto de 2002.

REIS, Ronaldo Rosas; LOBO, Francisco José Silveira. Relatório do **Intercrítica** – Intercâmbio entre os diferentes núcleos de pesquisa sobre Trabalho e Educação. Niterói. Mimeo. UFF, agosto de 2002. Disponível em <http://www.uff.br/trabalhonecessario/Intercritica%20TN1.htm>. Capturado em 28 de junho de 2006.

RODRIGUES, José. **A Educação Politécnica no Brasil**. Niterói: EdUFF, 1998.

_____. Pensamento pedagógico industrial. Trabalho apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPED. In: ANPED, 25 anos, CD-ROM histórico, 2002.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Quem tem medo dos esquemas patriarcais de pensamento. **Dossiê Crítica Marxista**, n.71. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/04helei.pdf>>. Acesso em: 10 outubro 2005.

SALM, Cláudio D. **Escola e Trabalho**. São Paulo, Braziliense, 1980.

SANFELICE, José Luís. Dialética e Pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, J José Claudinei; SAVIANI, Demerval. (orgs.) **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SANTANA, Marco Aurélio; RAMALHO, José Ricardo (orgs.) **Além da Fábrica**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

SAVIANI, Demerval. Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. **In:** LOMBARDI, J José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SCHWARTZ, Yves. “Transmissão e Ensino: do mecânico ao pedagógico”. **In Pro-posições**. Faculdade de Educação. Campinas, SP, V. I, março, 2005 .

SENNETT, Richard. **A Corrosão do Caráter**. São Paulo: Cortez, 2001.

SHIROMA, Eneida, “A Formação Do Trabalhador Disciplinado”. Trabalho apresentado na 18ª Reunião Anual da ANPED (1995). **In: ANPED, 25 anos, CD-ROM histórico**, 2002.

_____.; CAMPOS, Roselane F. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, ano XVIII, n. 61, p. 13-35, dez, 1997.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; GONZALEZ, Jorge L. Cammarano. **Formação e Trabalho**. São Paulo: Xamã, 2001.

TAVARES, Maria Augusta. **Os Fios (in)visíveis da produção capitalista**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

T&E. Entrevista com Eunice Trein. **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, nº 0, 1996.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, Educação e Multiculturalismo**. Petrópolis-RJ: editora Vozes, 2001.

TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria. “O Percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate”. **Revista Brasileira de Educação, Anped**, n. 24, p. 140-164. set/out/nov/dez; 2003.

TUMOLO, Paulo. “A Educação Frente Às Metamorfoses No Mundo Do Trabalho: Uma Proposta De Método De Análise” Trabalho apresentado na 19ª Reunião Anual da ANPED (1996). **In: ANPED, 25 anos, CD-ROM histórico**, 2002.

VERÍSSIMO, Mariana. “Trabalhadores Na Escola: Convergência De Interesses Ou Obediência Imposta”. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED (2000). **In: ANPED, 25 anos, CD-ROM histórico**, 2002.

ZIBAS, Dagmar. “O Reverso Da Medalha: Os Limites Da Administração Industrial Participativa (Um Estudo De Caso)” Trabalho apresentado na 19ª Reunião Anual da ANPED (1996). **In: ANPED, 25 anos, CD-ROM histórico**, 2002.

8. Anexos

Anexo 1

→ Número do texto +
número da reunião/
ano

Texto 1
20/1997
A QUALIDADE
TOTAL COMO
CONFORMAÇÃO DO
CAMPO
PEDAGÓGICO
ATRAVÉS DA
APRENDIZAGEM
ORGANIZACIONAL:
O CASO DA
COMPANHIA
CERVEJARIA
BRAHMA - FILIAL RIO
DE JANEIRO.
MARTINS, Herbert
Gomes (UFF/UCB)

Texto 2
24/2001
A FORMAÇÃO DO
'TOTAL
TRABALHADOR
SADIA' -
ESTRATÉGIAS DE
QUALIFICAÇÃO DE
TRABALHADORES
EM UMA EMPRESA
AGROINDUSTRIAL
Dulcinéia Cruz
(UNOESC)
Lucídio Bianchetti

Texto 3
19/1996
PROJETOS EM
DISPUTA:
EMPRESÁRIOS,
TRABALHADORES E
A FORMAÇÃO
PROFISSIONAL

Neise Deluiz (UFRJ)

Texto 4
20/1997
TRABALHO EM
GRUPO NAS
EMPRESAS ALEMÃS:
UM NOVO MODELO
DE
PRODUÇÃO E UMA
PROPOSTA
CONCEITUAL DE
FORMAÇÃO
PROFISSIONAL *
MARKERT, Werner
(RIBB)

Texto 5
17/1996
O REVERSO DA
MEDALHA: OS
LIMITES DA
ADMINISTRAÇÃO
INDUSTRIAL
PARTICIPATIVA (Um
Estudo de Caso)
Dagmar M.L.Zibas
(Fundação Carlos
Chagas)

Texto 6
19/1996
O SABER EM
TRABALHO: A
EXPERIÊNCIA DE
DESENVOLVIMENTO
TECNOLÓGICO
PELOS
TRABALHADORES
DE UMA INDÚSTRIA
BRASILEIRA
Eloisa Helena Santos
(UFMG)

Texto 7
20/1997

A
COMPLEMENTAÇÃO
DA ESCOLARIDADE
DO TRABALHADOR
NA
EMPRESA : UMA
EXPERIÊNCIA
BAIANA
SOUZA, Maria das
Graças Galvão de
(UFBA)

Texto 8
24/2001
DESQUALIFICAÇÃO
GLOBAL DO
TRABALHO: A
EXCENTRICIDADE DE
UMA VISÃO
UNITÁRIA DA
CLASSE-QUE-VIVE-
DO-TRABALHO
Enéas Arrais Neto
(UFC-FACE)

Texto 9
19/1996
A NOVA PEDAGOGIA
FABRIL - TECENDO A
EDUCAÇÃO DO
TRABALHADOR
CAMPOS
Roselani Fátima

Texto 10
24/2001
ENSINO MÉDIO E
EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL -
REFORMAS
EXCLUDENTES
Ramon Oliveira (UFPE)

Texto 11
24/2001
AQUISIÇÃO DA
QUALIFICAÇÃO: A

MULTIDIMENSIONAL
IDADE
DE UM PROCESSO
CONTÍNUO
Vera Lucia Bueno
Fartes (FACED/UFBA)

Texto 12
24/2001
O *ETHOS*
EMPRESARIAL NA
EDUCAÇÃO
ESCOLAR: NOVOS
DISPOSITIVOS,
NOVAS
SUBJETIVIDADES
Maria Vieira Silva
(UFU)

Texto 13
24/2001
TRAJETÓRIAS DE
BANCÁRIOS: A
QUALIFICAÇÃO
PROFISSIONAL
COMO CONSTRUÇÃO
SOCIAL.
Ivanise Monfredini
(PUCSP)

Texto 14
20/1997
O NOVO PADRÃO DE
ACUMULAÇÃO DE
CAPITAL
E A FORMAÇÃO
SINDICAL DA
CENTRAL ÚNICA
DOS
TRABALHADORES
TUMOLO, Paulo Sergio
(UFSC)

Texto 15
19/1996

ENSINO TÉCNICO NO
CEFET-MG: COMO OS
ALUNOS -
EGRESSOS DO CURSO
DE MECÂNICA VÊM
O PROCESSO
- RELAÇÃO DA
PRÁTICA COM O
DISCURSO TEÓRICO.
Geralda Terezinha

Ramos

Texto 16
18/1995
CRIANÇA-
TRABALHADORA: a
práxis na rua
Mariné Fecci Batistão
Leite
(UFPR)
(linha/pesquisa-
Educação e Trabalho)
UEPG - PR

Texto 17
24/2001
A CRISE DOS
REFENRENCIAIS E OS
PESQUISADORES EM
TRABALHO E
EDUCACÃO:
O LUGAR DO
MARXISMO ENTRE
OS EDUCADORES
Maria Onete Lopes
Ferreira (UFSCar)

Texto 18
18/1995
CULTURA DO
TRABALHO
ESCOLAR: A FORÇA
DO
IMAGINÁRIO SOCIAL
Speranza França da
Mata (UFRJ)

Márcia Simão (UFF)

Texto 19
18/1996
A CULTURA DO
TRABALHO EM UMA
INSTITUIÇÃO DE
SAÚDE
Sônia da Silva Mesquita

Texto 20
24/2001
DETERMINAÇÕES
ONTOLÓGICAS DA
EDUCAÇÃO: UMA
LEITURA À
LUZ DA CATEGORIA
TRABALHO
Epitácio Macário (UFC)

Texto 21
23/2000
A QUALIFICAÇÃO
NO NOVO
CONTEXTO DA
AUTOMAÇÃO E
FLEXIBILIZAÇÃO DO
TRABALHO: UM
ESTUDO NO SETOR
BANCÁRIO
ALVES, Ana Elizabeth
Santos (UESB/UFBA)

Texto 22
24/2001
REESTRUTURAÇÃO
PRODUTIVA, ESTADO
E EDUCAÇÃO NO
BRASIL DE HOJE
Flávio Anício Andrade
(USP)

Texto 23
23/2000
O TRABALHADOR
FRENTE AO
TERCEIRO MILÊNIO

- MAIA, Graziela
Zambão Abdian.
UNESP- Marília.
MACHADO, Lourdes
Marcelino. (UNESP -
Marília.)
- Texto 24
19/1996
SONHO E
REALIDADE DO
LICENCIADO NO
MERCADO DE
TRABALHO
ALVES, ANA
ELIZABETH
SANTOS
- Texto 25
20/1997
FORMAÇÃO
PROFISSIONAL PARA
O TRABALHO
INCERTO
Um estudo comparativo
Brasil, México e Itália
FRANCO, Maria
Ciavatta (UFF)
- Texto 26
19/1996
RELAÇÕES RACIAIS E
DE GÊNERO,
TRABALHO E
EDUCAÇÃO NA RMS1
Delcele Mascarenhas
Queiroz
- Texto 27
21/1998
INDIVIDUALIDADE:
AFIRMAÇÃO E
NEGAÇÃO NA
SOCIEDADE
CAPITALISTA
PALANGANA, Isilda
Campaner (UEM)
- Texto 28
23/2001
ACOMPANHAMENT
O DE EGRESSOS DOS
CURSOS DE
QUALIFICAÇÃO E
HABILITAÇÃO DAS
ÁREAS:
ADMINISTRAÇÃO,
MODA E BELEZA E
TURISMO E
HOTELARIA DO
SISTEMA SENAC
GONZALEZ, Wânia R.
Coutinho -
(SENAC/DN)
PIMENTA, Sophia
Roslindo -
(SENAC/DN)
- Texto 29
19/1996
EDUCAÇÃO E
TEMPOS DESIGUAIS:
RECONSTRUÇÃO DA
PROBLEMÁTICA
TRABALHO-
EDUCAÇÃO
LEHER, Roberto (UFRJ)
- Texto 30
23/2000
TRABALHADORES
NA ESCOLA:
CONVERGÊNCIA DE
INTERESSES OU
OBEDIÊNCIA
IMPOSTA
Mariana Veríssimo
- Texto 31
18/1995
AS POLÍTICAS DO
ENSINO TÉCNICO
FEDERAL NA
- PERSPECTIVA DE UM
ESTADO DE CLASSE
MARISE N. RAMOS
(ETFQ- RJ)
- Texto 32
23/2000
A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL SOB A
ÓTICA DA
MEDIÇÃO E DA
RUPTURA:
REFLEXÕES SOBRE O
PLANFOR
Geórgia Sobreira dos
Santos (UNIOSETE)
- Texto 33
18/1995
ESCOLÁSTICA OU
HISTORICISMO?
Paolo Nosella
Ester Buffa (UFSCAR)
- Texto 34
23/2000
DOCÊNCIA E
TRABALHO: reflexões
sobre o papel da prática
de ensino
FOERSTE, Gerda
Margit Schütz-
FOERSTE, Erineu -
(UFES)
- Texto 35
18/1995
ALUNOS DO
NOTURNO: QUEM
SÃO ESTES
TRABALHA -
DORES.
Cristiane Holanda
Arrais (UEVA)
- Texto 36
18/1995

A FORMAÇÃO
PROFISSIONAL FACE
À REESTRUTURAÇÃO
INDUSTRIAL: UM
ESTUDO DE CASO NA
ESCOLA TÉCNICA
FEDERAL DO CEARÁ
Francisca Rejane
Bezerra Andrade

Texto 37
19/1996
TRABALHADORES
INFANTO-JUVENIS
DE ESCOLAS DE
PRIMEIRO GRAU
CONTRIBUINDO
PARA REPENSAR O
CURRÍCULO*
OSOWSKI, Cecília &
MARTINI, Jussara Gue

Texto 38 sem
identificação

Texto 39
18/1995
A FORMAÇÃO DO
TRABALHADOR
DISCIPLINADO
Eneida Oto Shiroma
(UFSC)

Texto 40
23/200
UMA NOVA FACETA
DA GESTÃO
EMPRESARIAL: A
CONFORMAÇÃO DA
SUBJETIVIDADE DO
TRABALHADOR
Maria Laetitia Corrêa
Alessandra Luisa
Teixeira (UFMG)

Texto 41
23/2000

NOVAS
COMPETÊNCIAS NO
MUNDO DO
TRABALHO E SUAS
CONTRIBUIÇÕES
PARA A FORMAÇÃO
DO TRABALHADOR
Werner Markert
(UFRN)

Texto 42
24/2001
HABERMAS E A NÃO
CENTRALIDADE
FORMATIVA DO
TRABALHO,
UMA CRÍTICA
FILOSÓFICA AO
MARXISMO
Paulo Henrique
Nogueira (FCHPL)

Texto 43
23/2000
O FIO DA HISTÓRIA:
A GÊNESE DA
FORMAÇÃO
PROFISSIONAL NO
BRASIL
Garcia, Sandra Regina
de Oliveira (UEL)

Texto 44
24/2001
PROGRAMAS DE
INSERÇÃO SÓCIO-
PROFISSIONAL DE
JOVENS NA
REGIÃO
METROPOLITANA DE
BELO HORIZONTE -
MG
Geraldo Magela Pereira
Leão (UFMG)

Texto 45
24/2001

NOVA QUESTÃO
SOCIAL OU NOVA
DIMENSÃO DE UM
MESMO
PROBLEMA?
Áurea Carvalho Costa
(UNICLAR)

Texto 46
21/1998
AS NOVAS
TECNOLOGIAS E O
DEVASSAMENTO DO
ESPAÇO-TEMPO DO
SABER TÁCITO DOS
TRABALHADORES
BIANCHETTI, Lucídio
EED/CED/ (UFSC)

Texto 47
MODERNIDADE E
QUALIFICAÇÃO DOS
TRABALHADORES:
EM BUSCA DA
ONILATERALIDADE
NA FORMAÇÃO
HUMANA.
Enéas de Araújo Arrais
Neto (UFCE)

Texto 48
21/1998
PENSAMENTO
PEDAGÓGICO
INDUSTRIAL*
RODRIGUES, José
(UFF)

Texto 49
22/1999
POLÍTICAS DE
"CAPACITACIÓN" DE
LOS TRABAJADORES
PÚBLICOS EN EL
MARCO DE LA

REFORMA DEL ESTADO EN ARGENTINA (1991-1995): <i>FORMACIÓN PROFESIONAL O BÚSQUEDA DE CONSENSO?</i> Graciela Hopstein (UFRJ)	"nova" qualidade em educação Maria Emilia Pereira da Silva (EMFM)	Texto 57 19/1996 REESTRUTURAÇÃO EDUCACIONAL, NEOLIBERALISMO E O TRABALHO DOCENTE Hipólito, Álvaro (UFPeI)
Texto 50 23/2000 A RACIONALIDADE ECONÔMICA E A POLÍTICA EDUCACIONAL EM SÃO PAULO Aparecida Neri de Souza (UNICAMP)	Texto 54 24/2001 PROGRAMAS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL : UMA ANÁLISE SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO Maria Graças Galvão de Souza (UFBA)	Texto 58 24/2001 O TÉCNICO DE ESCOLARIDADE MÉDIA NO SETOR PRODUTIVO: SEU NOVO LUGAR E SUAS COMPETÊNCIAS João Bosco Laudares (CEFET-MG) Antônio Tomas
Texto 51 24/2001 OS PRINCÍPIOS UNITÁRIOS NA ESCOLA TÉCNICA DO MST Antonio Julio Menezes Neto (UFMG)	Texto 55 18/1995 CLASSE SOCIAL E RELAÇÕES DE GÊNERO NA ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE Álvaro Moreira Hypolito (UFPeI)	Texto 59 NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA SALA DE AULA: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE Eucidio Arruda do Nascimento (UFMG)
Texto 52 20/1997 AS NOVAS "QUALIDADES PESSOAIS" REQUERIDAS PELO CAPITAL ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima (EMFM)	Texto 56 23/2000 QUALIFICAÇÃO E NOVAS FORMAS DE CONTROLE DA FORÇA DE TRABALHO NO PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO DA INDÚSTRIA BRASILEIRA: TENDÊNCIAS DOS ÚLTIMOS VINTE ANOS ANPED 2000 GT Trabalho e Educação No. do GT: 9 Noela Invernizzi Setor de Educação - (UFPR)	Texto 60 A FORMAÇÃO DO "CIDADÃO-TRABALHADOR": EDUCAÇÃO E CIDADANIA NO CONTEXTO DO "NOVO INDUSTRIALISMO" ANDRADE, Flávio Anício (UFF)
Texto 53 24/2001 QUALIDADE FUNCIONAL: gênese de uma		Texto 61

<p>21/1998 EDUCAÇÃO, VERDADE E DESCENTRALIZAÇÃ O DA CATEGORIA TRABALHO José Gerardo Vasconcelos (UFC) Texto 62</p>	<p>COMUNICAÇÃO E SENSIBILIDADE - ASPECTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS PARA UM CONCEITO DIALÉTICO DE COMPETÊNCIA Werner Ludwig Market (UFRN)</p>	<p>GT9- Trabalho e Educação Claudia Mattos Kober (UNICAMP)</p>
<p>24/2001 EDUCAÇÃO E INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO: UM ESTUDO A PARTIR DA INTERMEDIACÃO DE EMPREGO Egre Terezinha Padoin (UFSC)</p>	<p>Texto 66 23/2000 DA SUBSUNÇÃO FORMAL DO TRABALHO À SUBSUNÇÃO REAL DA VIDA SOCIAL AO CAPITAL: APONTAMENTOS DE INTERPRETAÇÃO DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO. TUMOLO, Paulo Sergio (UFSC)</p>	<p>Texto 69 25/2002 TRABALHO E CONSCIÊNCIA - MUDANÇAS NA SOCIEDADE DO TRABALHO E A RECONSTRUÇÃO DA TEORIA DE CLASSE GT - 09: Trabalho e Educação Werner Markert - (UFRN)</p>
<p>Texto 63 19/1996 A EDUCAÇÃO FRENTE ÀS METAMORFOSES NO MUNDO DO TRABALHO: UMA PROPOSTA DE MÉTODO DE ANÁLISE. Paulo Sergio Tumolo (UFSC)</p>	<p>Texto 67 25/2002 A FÁBRICA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM, A ESCOLARIZAÇÃO COMO PERSPECTIVA DE EMPREGO Trabalho e Educação - GT 9</p>	<p>Texto 70 25/2002 TRABALHO, ESTADO E ESCOLA - CRISES QUE SE ENTRECRUZAM Trabalho-Educação GT9 Justino de Sousa Junior (UFMG) CAPES/PICDT</p>
<p>Texto 64 23/2000 RELAÇÃO: EDUCAÇÃO, TRABALHO E CIDADANIA PORTELA, Josania Lima. (UFCE)</p>	<p>Nilson Marcos Dias Garcia (PPGTE/DAFIS - CEFET-PR)</p>	<p>Texto 71 25/2002 JOVENS OLHARES SOBRE O TRABALHO Trabalho e Educação (GT9) Maria Carla Corrochano (AE) (FAPESP)</p>
<p>Texto 65 TRABALHO, UNIVERSALIDADE,</p>	<p>Texto 68 25/2002 A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DO PONTO DE VISTA DE TRABALHADORES DA INDÚSTRIA</p>	<p>Texto 72 19/1996 ¿LA MALDICION DIVINA?</p>

LAS COMPLEJAS
RELACIONES ENTRE
LOS HOMBRES DE
NEGOCIOS Y LAS
POLITICAS EDUC
ATIVAS
Pablo Gentili / (UERJ)

Texto 73
24/2001
AQUISIÇÃO DA
QUALIFICAÇÃO: A
MULTIDIMENSIONAL
IDADE
DE UM PROCESSO
CONTÍNUO
Vera Lucia Bueno
Fartes (FACED/UFBA)

Texto 74 26/2003
ASSENTAMENTOS
DO MST E
IDENTIDADE
COLETIVA
Vendramini, Célia
Regina -
(UFSC)

Texto 75 26/2003
EXCLUSÃO SOCIAL E
MARGINALIDADE:
UM ESTUDO SOBRE
EDUCAÇÃO,
TRABALHO E
REESTRUTURAÇÃO
PRODUTIVA NA
REVISTA EDUCAÇÃO
E SOCIEDADE
NOS ANOS 90
LIMA, Sueli Azevedo
de Souza da Cunha
(UCG)

Texto 76 26/2003
FORMAÇÃO E
DESTINAÇÃO
PROFISSIONAL:

TRAJETÓRIAS DE
ALUNOS
DO CURSO DE
MESTRIA DA ESCOLA
INDUSTRIAL DE SÃO
CARLOS
CORRÊA, Ana Maria
Ferro - (UFSCar)

Texto 77 26/2003
FORMAÇÃO DE
RECURSOS
HUMANOS PARA A
SAÚDE: ANTIGOS
PROBLEMAS,
NOVOS DESAFIOS.
FILHO, Antenor
Amâncio1 -
(ENSP/FIOCRUZ)
TELLES, José Luiz2 (
ENSP/FIOCRUZ)

Texto 78 26/2003
TRABALHO E
EDUCAÇÃO NO
"NOVO ENSINO
MÉDIO":
INSTRUMENTALIZAÇ
ÃO DA ESTÉTICA DA
SENSIBILIDADE, DA
POLÍTICA DA
IGUALDADE E DA
ÉTICA DA
IDENTIDADE NA
LÓGICA DO
CAPITAL.
SANTOS, Aparecida de
Fátima Tiradentes dos -
(FIOCRUZ/EPSJV)

Texto 79 26/2003
A competência e a
qualificação: conceitos
historicamente
construídos para
atender
interesses de classe

MOURÃO, Arminda
Rachel Botelho -
(UFAM)

Texto 80 26/2003
MUNDIALIZAÇÃO E
CRISE DO CAPITAL -
A RELAÇÃO
DIALÉTICA
ENTRE ESSÊNCIA E
FENÔMENO NA
CONSTITUIÇÃO REAL
DO MUNDO
DO TRABALHO
NETO, Enéas Arrais
(FACED/UFSC)

Texto 82 26/2003
PARA UMA
ABORDAGEM
ONTOLÓGICA DO
COTIDIANO
ESCOLAR
GONZÁLEZ, Jorge Luis
Cammarano - (UNISO)

Texto 83 26/2003
IDEOLOGIA
NEOLIBERAL,
GESTÃO ESCOLAR E
TRABALHO
DOCENTE
MENDES, José Ernandi
- (UFC)

Texto 84 26/2003
CONSIDERAÇÕES
SOBRE A PRODUÇÃO
DO CONHECIMENTO
CIENTÍFICO NAS
UNIVERSIDADES
BRASILEIRAS, A
POLÍTICA DE C&T E
A INOVAÇÃO.
VIEIRA, Juanito
Alexandre (UFJF)

Texto 85 26/2003
VIVÊNCIA DE
PESSOAS
DESEMPREGADAS E
O SIGNIFICADO DO
DESEMPREGO NO
CAPITALISMO:
ELEMENTOS PARA
UMA REFLEXÃO
CRÍTICA
TUMOLO, Ligia Maria
Soufen - UDESC
TUMOLO, Paulo Sergio
(UFSC)

Texto 86 26/2003
OS IMPACTOS DA
REESTRUTURAÇÃO
DO MUNDO DO
TRABALHO NO
PROFISSIONAL
TÉCNICO EM
QUÍMICA
MATSUMOTO,
Luciane Terezinha Joly -
UFPR
KUWABARA, Izaura
Hiroko -(UFPR)

Texto 87 26/2003
ÉTICA E EDUCAÇÃO
NA SOCIEDADE PÓS-
INDUSTRIAL
NOSELLA, Paolo -
(UFSCar)

Texto 88 26/2003
MENINOS VADIOS:
REEDUCAÇÃO E
MAIORIDADE PENAL
AOS NOVE
ANOS DE IDADE. RIO
DE JANEIRO, 1900-
1910
BENÁCCHIO, Rosilda
- (Uerj/UFF)

Texto 89 26/2003
AS MUTAÇÕES NO
PROCESSO
PRODUTIVO DA
INDÚSTRIA
ELETROELETRÔNICA
E A QUALIFICAÇÃO
DOS
TRABALHADORES.
OLIVEIRA, Selma Suely
Baçal de - (UFAM)

Texto 90 26/2003
OS SIGNIFICADOS DO
TRABALHO
SEGUNDO TÉCNICOS
DE NÍVEL MÉDIO
BURNIER, Suzana -
(CEFET-MG)

Texto 91 27/2004
CURSOS
TECNOLÓGICOS -
EMERGÊNCIA DE
UMA NOVA
REGULAÇÃO
ACIOLI, Maria de
Fátima da Costa Lippo
- (UFBA)

Texto 92 27/2004
A Formação
Profissional de Nível
Médio na Área da
Saúde: a Modalidade
Seqüencial em Foco
FILHO, Antenor
Amâncio -
Ensp/Fiocruz
WERMELINGER,
Mônica Carvalho de
Mesquita Werner -
(Ensp/Fiocruz)
GARCIA, Ana Claudia
Pinheiro -
(Ensp/Fiocruz)

Texto 93 27/2004
(CON)FORMAÇÃO
PARA UM TRABALHO
COMPETENTE: A
REFORMA DO
ENSINO MÉDIO NO
BRASIL (1998-2002)
ANDRADE, Flávio
Anício - (UNESA)

Texto 94 27/2004
A QUALIFICAÇÃO
PROFISSIONAL
COMO
INSTRUMENTO DE
REGULAÇÃO SOCIAL:
DO PLANFOR AO
PNQ
CÊA, Georgia Sobreira
dos Santos -
(UNIOESTE)

Texto 95 27 / 2004
QUALIFICAÇÃO
PROFISSIONAL E
TERCEIRIZAÇÃO DA
FORÇA DE
TRABALHO: estudo no
setor petroquímico da
Bahia
FARTES, Vera Lúcia
Bueno - (UFBA)

Texto 96
A CENTRALIDADE
DA CERTIFICAÇÃO
DE COMPETÊNCIAS
NO BRASIL
SANTOS, Neide Elisa
Portes1-(UFMG)
FIDALGO, Fernando2 -
UFMG

Texto 97 27 / 2004
DA PROFISSÃO
COMO PROFISSÃO DE

FÉ AO “MERCADO EM CONSTANTE MUTAÇÃO”: TRAJETÓRIAS E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS ALUNOS DO PLANO ESTADUAL DE QUALIFICAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL (PEQ-RS) FRANZOI, Naira Lisboa (UFRGS)

Texto 98 22/1999 A INSERÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA, FILHO DE PEQUENO AGRICULTOR, NO MUNDO DO TRABALHO: NA TENSÃO ENTRE O (AINDA) RURAL E O URBANO. (UFSC)

Texto 99 ONGS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS DIRETRIZES PEDAGÓGICAS PAUTADAS NA RESOLUÇÃO N. 194 DE 23/09/1998 DO CODEFAT Gonzalez, Wânia Regina Coutinho - (UNESA) Matias, José Luiz - (UNESA)

100 27/2004

AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DISCURSOS E DESAFIOS CONSTANTES OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento - (UFMS) LEÃO, Inara Barbosa (UFMS)

101 27/2004 Ensino Profissionalizante na cidade de São Paulo: um estudo sobre o currículo da “Escola Profissional Feminina” nas décadas de 1910, 1920 e 1930. NOVELLI, Giseli - (PUCSP)

102 27 / 2004 A REFORMA E A CONTRA-REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA Oliveira, Elenilce Gomes de (UFC)

103 27 / 2004 A PEDAGOGIA DA ESCOLA DO TRABALHO E A FORMAÇÃO INTEGRAL DO TRABALHADOR QUARESMA, Adilene Gonçalves- (CEFET/MG)

104 27 / 2004 RUMO À NOVA AMÉRICA: PÓS-

MODERNISMO, TRABALHO E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SUBÚRBIO DO RIO DE JANEIRO. SASSI, Luiza Cristina Rangel - UFF RODRIGUES, José dos Santos (UFF)

Texto 105 27 / 2004 A FUNÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS NA NOVA SOCIABILIDADE DO CAPITAL Silva, Maria Emília Pereira da - (EMFM)

Texto 106 27 / 2004 COMPETÊNCIAS: FLUIDEZ E AMBIGÜIDADES PARA ADMINISTRAR A FORMAÇÃO DO “NOVO” TRABALHADOR SILVA, Monica Ribeiro da (UFPR)

Texto 107 27 / 2004 FORMAÇÃO DE TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA: currículos como instrumento de políticas públicas de regulação SOARES, Ana Maria Dantas - UFRRJ

Texto 108 27 / 2004 TRABALHO, ALIENAÇÃO E ESTRANHAMENTO:

VISITANDO
NOVAMENTE OS
"MANUSCRITOS" DE
MARX
TUMOLO, Paulo Sergio
- UFSC

Texto 109 27 / 2004
INSERÇÃO
PROFISSIONAL E
IMAGINÁRIO SOCIAL
TUPPY, Maria Isabel
Nogueira - UNESP

Texto 110 27 / 2004
LIMITAÇÕES NO
DESENVOLVIMENTO
E NA CARREIRA DE
FUNCIONÁRIOS
TÉCNICO-
ADMINISTRATIVOS
NAS UNIVERSIDADES
DO
RIO DE JANEIRO
VIEIRA, Fernando de
Oliveira (UFF)

Texto 111 27 / 2004
ENSINANDO A SER
TRABALHADOR: UM
ESTUDO DAS
REPRESENTAÇÕES
NO TELECURSO 2000
WENDORFF, Tatiana
da Silva-
(UNISINOS/RS)

Texto 112 22 / 1999
EDUCAÇÃO SEM
DISTÂNCIA - AS
DEMANDAS DA
PRODUÇÃO E UMA
PROPOSTA
FORMATIVA
EMPRESARIAL: O
PROGRAMA
TELECURSO 2000

Flávio Anício Andrade
(UNESA)

Texto 113 22 / 1999
A RELAÇÃO ENTRE
TRABALHO E
EDUCAÇÃO BÁSICA:
ELEMENTOS DE UM
CONSENSO
INTERESSADO
Georgia Sobreira dos
Santos Cêa (UNIOESTE)

Texto 114 22 / 1999
A FORMAÇÃO
PROFISSIONAL
NEGOCIADA: França e
Brasil, Anos 901
Fernando Fidalgo
(UFMG)

Texto 115 22 / 1999
PARA FAZER FRENTE
AO APARTHEID
EDUCACIONAL
IMPOSTO PELO
BANCO MUNDIAL:
NOTAS PARA UMA
LEITURA DA
TEMÁTICA
TRABALHO-
EDUCAÇÃO
LEHER, Roberto (UFRJ)

Texto 116 22 / 1999
UNIVERSIDADE
TECNOLÓGICA E
CURSOS SUPERIORES
DE TECNOLOGIA:
A RACIONALIDADE
FINANCEIRA DA
REFORMA
EDUCATIVA
LIMA FILHO,
Domingos Leite (UFSC)

Texto 117 22 / 1999

SUBJETIVIDADE E
TRABALHO
OU SUBJETIVIDADE
NÃO É COGNIÇÃO
Anita C. Azevedo Resende
(UFG)

Texto 118 22 / 1999
QUALIFICAÇÃO : O
MITO DA
INTEGRAÇÃO
SOCIAL.
POLÍTICAS PÚBLICAS
E EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL NO
ESTADO DE SÃO
PAULO:
ASPECTOS
INOVADORES E
PONTOS CRÍTICOS
SOARES, Suely
Aparecida Galli
(PUCCA MP)

Texto 119 22 / 1999
O ENTENDIMENTO
DA CUT, CGT E FS
SOBRE O PAPEL DA
EDUCAÇÃO
FACE ÀS
TRANSFORMAÇÕES
NO MUNDO DO
TRABALHO: TENSÕES
E
DINÂMICAS
ESTRUTURAIS E
CONJUNTURAIS
Donaldo Bello de Souza
(UNIRIO)
Neise Deluiz (UFRJ)
Marco Aurélio Santana
(UERJ)

Texto 120 22 / 1999
COMPETÊNCIA E
QUALIFICAÇÃO:
DUAS NOÇÕES EM

CONFRONTO, DUAS
PERSPECTIVAS
DE FORMAÇÃO DOS
TRABALHADORES
EM JOGO

Ronaldo Marcos de
Lima Araújo (UFMG)

Texto 121 22 / 1999

A
QUALIFICAÇÃO/REQ
UALIFICAÇÃO DO
ENGENHEIRO NA
FÁBRICA

GLOBALIZADA -
UMA NECESSIDADE
DOS NOVOS
PROCESSOS DE
TRABALHO.

Laudares, João Bosco ()

Texto 122 22 / 1999

EDUCAÇÃO DO
TRABALHADOR:
QUANDO O
"PATRÃO" É O
"PROFESSOR" -
ALGUMAS
CONSIDERAÇÕES

Ana Maria Freitas
Teixeira ()

Texto 123 22 / 1999

A CUT E A
FORMAÇÃO
PROFISSIONAL:
ESBOÇO DE ANÁLISE
CRÍTICA

Paulo Sergio Tumolo
(UFSC)

Texto 124 22 / 1999

O SUJEITO
SUBJACENTE ÀS
DIRETRIZES

CURRICULARES DO
ENSINO MÉDIO:
DE QUEM SE FALA?
CAMPOS, Roselane
Fátima

Texto 125 22 / 1999
A EDUCAÇÃO DO
TRABALHADOR NA
AGROINDÚSTRIA - O
CASO SADIA
Dulcinéia da Cruz
(UNOESTE)

Texto 126 22 / 1999
ANÁLISE DA
QUALIFICAÇÃO DO
TRABALHADOR NA
INDÚSTRIA QUE
PASSA PELO
PROCESSO DE
REESTRUTURAÇÃO
PRODUTIVA:
SISTEMAS
DA QUALIDADE,
SEUS IMPACTOS E
SIGNIFICÂNCIAS
Harres, Elaine
UFPR/SENAI
Chagas, Milene Martos
(CEFET-PR/SENAI)

Texto 127 22 / 1999
PODER E EDUCAÇÃO
NA NOVA
ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO
Kimi Tomizaki

Texto 128 22 / 1999
A
EMPREGABILIDADE
NA INDÚSTRIA
TÊXTIL DE SANTA
CATARINA
PADOIN, Egre
Terezinha

Texto 129

O FIO DA HISTÓRIA:
A GÊNESE DA
FORMAÇÃO
PROFISSIONAL NO
BRASIL
Garcia, Sandra Regina
de Oliveira (UEL)

Texto 130 25 / 2002

HABERMAS:
TRABALHO,
LINGUAGEM E
FORMA DE VIDA
HUMANA
Antonio Carlos Ferreira
Bonfim (FACED-UFC)

Texto 13125 / 2002

CONSIDERAÇÕES
SOBRE AS
MUDANÇAS NOS
PROCESSOS
PRODUTIVOS E A
FORMAÇÃO
PROFISSIONAL DO
TRABALHADOR
Anita Handfas (UFF)

Texto 132 25 / 2002

LETRAMENTO E
TRANSFORMAÇÕES
TECNOLÓGICAS DO
MUNDO DO
TRABALHO
Vilma Ferreira Bueno
(UFSC)

Anexo 2

Instituições dos autores que apresentaram trabalho no GTTE, entre 1995 e 2004 (da amostra)

Instituições	Nº de trabalhos em que aparece (considera-se também a co-autoria)
1. UFSC	13
2. UFCe	10
3. UFMG	10
4. UFF	9
5. UFBA	7
6. UFRJ	6
7. UFPR-PR	5
8. UFSCAR	4
9. UNIOESTE	4
10. CEFET-MG	3
11. EMFM	3
12. UERJ	3
13. UFRN	3
14. UNESA	3
15. FIOCRUZ (ENSP)	2
16. UEL	2
17. UFAM	2
18. UFPel	2
19. UNESP	2
20. UNICAMP	2
21. UNISINOS	2
22. CEFET-PR	1
23. ETFQ-RJ	1
24. FAPESP	1
25. FCHPL	1
26. FIOCRUZ (EPSJV)	1
27. FUND CARLOS CHAGAS	1
28. PUC-CAMP	1
29. PUC-SP	1
30. RIBB	1
31. SENAC-DN	1
32. SENAI-PR	1
33. UCB	1
34. UCG	1
35. UEM	1
36. UEPG	1
37. UESB	1
38. UEVA	1
39. UFES	1
40. UFG	1
41. UFJF	1
42. UFMS	1
43. UFPE	1
44. UFRGS	1
45. UFRRJ	1
46. UFU	1

47. UNICLAR	1
48. UNIRIO	1
49. UNISO	1
50. UNOESC	1
51. USP	1
não identificados	10
Total de identificados	127
Total geral (+ não-identificados)	137

Anexo 3

Quadro X: *Os Autores-Pesquisadores das Instituições presentes no GTTE*

Instituições destacadas no GTTE	Autores desta Instituição que apresentaram Trabalho – 1995-2004 (em vermelho os que disponibilizaram o Currículo Lattes)
1. UFSC	<ol style="list-style-type: none"> 1. Célia Regina VENDRAMINI 2. Domingos Leite Lima FILHO 3. Egre Terezinha PADOIN 4. Eneida Oto SHIROMA 5. Lucídio BIANCHETTI 6. Paulo Sergio TUMOLO 7. Vilma Ferreira BUENO
2. UFC	<ol style="list-style-type: none"> 1. Antonio Carlos Ferreira BONFIM 2. Elenilce Gomes de OLIVEIRA 3. Enéas Arrais NETO 4. Eptácio MACÁRIO 5. Josania Lima PORTELA 6. José Ernandi MENDES 7. José Gerardo VASCONCELOS
3. UFMG	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alessandra Luisa TEIXEIRA 2. Antonio Julio Menezes NETO 3. Eloisa Helena SANTOS 4. Eucidio Arruda do NASCIMENTO 5. Fernando FIDALGO 6. Geraldo Magela Pereira LEÃO 7. Justino de SOUSA JUNIOR 8. Maria Laetitia CORRÊA 9. Ronaldo Marcos de Lima ARAÚJO
4. UFF	<ol style="list-style-type: none"> 1. Anita HANDFAS 2. Fernando de Oliveira VIEIRA 3. Flávio Anício ANDRADE 4. Herbert Gomes MARTINS 5. José RODRIGUES 6. Luiza Cristina Rangel SASSI 7. Márcia SIMÃO 8. Maria Ciavatta FRANCO 9. Rosilda BENÁCCHIO
5. UFBA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ana Elizabeth Santos ALVES 2. Maria de Fátima da Costa Lippo ACIOLI 3. Maria Graças Galvão de SOUZA 4. Vera Lucia Bueno FARTES
6. CEFET-MG + CEFET-PR + ETFQ – RJ	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adilene Gonçalves QUARESMA 2. Geralda Terezinha RAMOS 3. João Bosco LAUDARES 4. Marise N. RAMOS (ETFQ-RJ)

	<ol style="list-style-type: none"> 5. Milene Martos CHAGAS (PR) 6. Nilson Marcos Dias GARCIA (PR) 7. Suzana BURNIER
7. UFRJ	<ol style="list-style-type: none"> 1. Graciela HOPSTEIN 2. Neise DELUIZ 3. Roberto LEHER 4. Speranza França da MATA
8. UFPR-PR	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaine HARRES 2. Marinê Fecci Batistão LEITE 3. Noela INVERNIZZI
9. UFSCAR	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ana Maria Ferro CORRÊA 2. Ester BUFFA 3. Maria Onete Lopes FERREIRA 4. Paolo NOSELLA
10. UNIOESTE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dulcinéia da CRUZ 2. Georgia Sobreira dos Santos CÊA
11. UERJ	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pablo GENTILI 2. Marco Aurélio SANTANA 3. Rosilda BENÁCCHIO
12. UFRN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Werner MARKERT
13. UNESA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Flávio Anício ANDRADE 2. Wânia Regina Coutinho GONZALEZ 3. José Luiz MATIAS
14. FIOCRUZ-ENSP (2) + FIOCRUZ- EPSJV (1)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Antenor Amâncio FILHO (ENSP) 2. José Luiz TELLES (ENSP) 3. Aparecida de Fátima Tiradentes dos SANTOS 4. Ana Claudia Pinheiro GARCIA 5. Mônica C. de M. Werner WERMELINGER
15. UEL	Sandra Regina de Oliveira GARCIA
16. UFAM	<ol style="list-style-type: none"> 1. Armanda Rachel Botelho MOURÃO 2. Selma Suely Baçal de OLIVEIRA
17. UFPel	Álvaro Moreira HYPOLITO
18. UNESP	<ol style="list-style-type: none"> 1. Maria Isabel Nogueira TUPPY 2. Lourdes Marcelino MACHADO 3. Graziela Zambão Abdian MAIA
19. UNICAMP	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aparecida Neri de SOUZA 2. Claudia Mattos KOBER
20. UNISINOS	Tatiana da Silva WENDORFF
21. FAPESP	Maria Carla CORROCHANO
22. FUND CARLOS CHAGAS	Dagmar M.L. ZIBAS
23. PUC-CAMP	Suely Aparecida Galli SOARES
24. PUC-SP	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ivanise MONFREDINI 2. Giseli NOVELLI
25. RIBB	Werner MARKERT
26. SENAC-DN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sophia Roslindo PIMENTA 2. Wânia R. Coutinho GONZALEZ (*)
27. SENAI-PR	1. Elaine HARRES (*)

	2. Milene Martos CHAGAS (*)
28. UCB	Herbert Gomes MARTINS (*)
29. UCG	Sueli Azevedo de Souza da Cunha LIMA
30. UEM	Isilda Campaner PALANGANA
31. UEPG	
32. UESB	Ana Elizabeth Santos ALVES (*)
33. UEVA	Cristiane Holanda ARRAIS
34. UFES	1. Erineu FOERSTE 2. Gerda Margit Schütz FOERSTE
35. UFG	Anita C. Azevedo RESENDE
36. UFJF	Juanito Alexandre VIEIRA
37. UFMS	1. Inara Barbosa LEÃO 2. Antônio Carlos do Nascimento OSÓRIO
38. UFPE	Ramon OLIVEIRA
39. UFRGS	Naira Lisboa FRANZOI
40. UFRRJ	Ana Maria Dantas SOARES
41. UFU	Maria Vieira SILVA
42. UNICLAR	Áurea Carvalho COSTA
43. UNIRIO	Donaldo Bello de SOUZA
44. UNISO	Jorge Luis Cammarano GONZÁLEZ
45. UNOESC	Dulcinéia CRUZ (*)
46. USP	Flávio Anício ANDRADE (*)

(*) Está também representando outra instituição noutra momento.

Anexo 4

“Genealogia” dos autores-pesquisadores do GTTE

Autores desta Instituição que apresentaram Trabalho – 1995-2004	Doutorado orientador(a)	Mestrado orientador(a)	Graduação
1. Célia Regina VENDRAMINI (UFSC)	Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Brasil - 1997 / Ramón Peña Castro.	Mestrado em Educação Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Brasil - 1992 / Marly de Almeida Gomes Vianna	Graduação em <u>Pedagogia.</u> Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil
2. Domingos Leite Lima FILHO (UFSC)	Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Brasil - 2002 / Eneida Shiroma	-----	Graduação em <u>Engenharia Elétrica.</u> Universidade de Fortaleza, Brasil.

3. Eneida Oto SHIROMA (UFSC)	Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil – 1993 / Mauricio Tragtenberg Doutorado em Industrial Relations. London School Of Economics And Political Sciences, LSE, Inglaterra / STEPHEN WOOD	-----	Graduação em <u>Terapia Ocupacional</u> . Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Brasil.
4. Lucídio BIANCHETTI (UFSC)	Doutorado em Educação. PUC-SP, Brasil. - 1998 / Celso Ferretti	Mestrado em Educação. PUC-RJ – 1982 / Lais Esteves Loffredi	Graduação em <u>Pedagogia</u> . Universidade de Passo Fundo, UPF, Brasil.
5. Paulo Sergio TUMOLO (UFSC)	Doutorado em Educação. PUC-SP, Brasil. 1999 / Celso Ferretti	Mestrado em Educação. PUC-SP, Brasil. 1991 / Celso Ferretti	Graduação em <u>Filosofia</u> . PUC-Minas, Brasil.
6. Vilma Ferreira BUENO (UFSC)	----- -----	Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil. -2002. / Nilcéia Lemos Pelandré .	Graduação em <u>Pedagogia</u> . Faculdade de Educação de Joinville, FEJ, Brasil.
7. Elenilce Gomes de OLIVEIRA (UFC)		Mestrado em Educação. Universidade Federal do Ceará, UFC, Brasil. -2003. / Enéas Arrais Neto .	Sem informação
8. Enéas Arrais NETO (UFC)	Doutorado em Educação. Universidade Federal do Ceará, UFC, Brasil. -2001. / OZIR TESSER Doutorado em Split Side Phd Doutoramento Sanduiche. -2001. / Andrew Green	Mestrado em Sociologia. Universidade Federal do Ceará, UFC, Brasil. -1990. / André Haguette .	Graduação em <u>Arquitetura e Urbanismo</u> . Universidade Federal do Ceará, UFC, Brasil

9. Epitácio MACÁRIO (UFC)	Doutorado em Educação. Universidade Federal do Ceará, UFC, Brasil. -2005. / Sérgio Afrânio Lessa Filho.	Mestrado em Mestrado Em Educação Brasileira. Universidade Federal do CEARÁ -1999. / Ozir Tesser.	Graduação em <u>Pedagogia</u> . Universidade Estadual do Ceará, UECE, Brasil
10. José Gerardo VASCONCELOS (UFC)	Doutorado em Sociologia. Universidade Federal do Ceará, UFC, Brasil. -1997. / Irllys Alencar Firmo Barreira.	Mestrado em Sociologia. Universidade Federal do Ceará, UFC, Brasil. -1993./ Irllys Alencar Firmo Barreira.	Graduação em <u>Filosofia</u> . Universidade Estadual do Ceará, UECE, Brasil.
11. Antonio Julio Menezes NETO (UFMG)	Doutorado em Educação - Universidade de São Paulo, USP, Brasil. -2001. / Carmen Sylvia Vidigal de Moraes.	Mestrado em Extensão Rural. Universidade Federal de Viçosa, UFV, Brasil. - 1994. / José Norberto Muniz.	Graduação em <u>Ciências Sociais</u> . Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil
12. Eloisa Helena SANTOS (UFMG)	Doutorado em Ciências da Educação. Université de Paris VIII, U.P. VIII, França. -1991. / Bernard Charlot.	Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil. -1985. / Carlos Roberto Jamil Cury.	Graduação em <u>Serviço Social</u> . Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC Minas, Brasil.
13. Fernando FIDALGO (UFMG)	Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP-1999. / Celso João Ferreti.	Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil. -1993. / Carlos Roberto Jamil Cury.	Graduação em <u>Pedagogia</u> . Fundação Universidade Federal do Rio Grande, FURG, Brasil.
14. Geraldo Magela Pereira LEÃO (UFMG)	Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, USP, Brasil. - 2004. /Lúcia Emílio Nuevo Barreto Bruno.	Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil. -1996. / Miguel González Arroyo	Graduação em <u>Filosofia</u> . Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil.

15. Justino de SOUZA JUNIOR (UFMG)	Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil. -2000. / Lucília Regina de Souza Machado.	Mestrado em Educação. Universidade Federal do Ceará, UFC, Brasil. - 1994. / Ozir Tesser.	Graduação em <u>Licenciatura Em Letras.</u> Universidade Estadual do Ceará, UECE, Brasil
16. Maria Laetitia CORRÊA (UFMG)	Doutorado em Sociologia. Universite de Paris I (Pantheon-Sorbonne), U.P. - 1996. / Bruno Lautier.	Mestrado em Sociologia. Universite de Paris I (Pantheon-Sorbonne), U.P. I, França. -1991. / Bruno Lautier. Mestrado em Administração. Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil. -1990. / Magda Maria Bello de Almeida Neves	Graduação em <u>Serviço Social.</u> Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC Minas, Brasil
17. Ronaldo de Marcos Lima ARAÚJO (UFMG)	Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil. -2000. / Lucília Regina de Souza Machado.	Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. -1996. / Celso João Ferretti.	Graduação em <u>Pedagogia.</u> Universidade da Amazônia, UNAMA, Brasil.
18. Anita HANDFAS (UFF)	Doutorado em Educação. Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil. / Gaudêncio Frigotto.	Sem informação	Sem informação
19. Fernando de Oliveira VIEIRA (UFF)	Doutorado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, Brasil. - 2003. / Raquel Pereira Chainho Gandini.	Mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, Brasil. -1999. / Valdemar Sguissardi.	Graduação em <u>Administração.</u> Faculdade de Ciências Contábeis e Administrativas Moraes Júnior, FMJ, Brasil.

20. Herbert Gomes MARTINS (UFF)	Doutorado em Engenharia (Pesq. Operac. e Gerenc. de Produção). Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil. -2004. /Michel Jean-Marie Thiollent.	Mestrado em Educação. Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil. - 1997/Osmar Favero.	Graduação em Bacharelado em <u>Ciências Sociais</u> . Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil.
21. José RODRIGUES	Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil. <i>Título:</i> O Moderno Príncipe Industrial: O pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria, <i>Ano de Obtenção:</i> 1997. <i>Orientador:</i> Dermeval Saviani	Mestrado em Educação. Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil. <i>Título:</i> A Educação Politécnica no Brasil: concepção em construção, <i>Ano de Obtenção:</i> 1993. <i>Orientador:</i> Gaudêncio Frigotto	
22. Márcia SIMÃO (UFF)	Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil. -1990. / Angela Maria Brasil Biaggio.	Mestrado em Direito Social e de Empresa. Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil. 1984 / Palpério. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-RJ, Brasil.-1978. / Angela Maria Brasil Biaggio.	Graduação em Bacharelado Em Direito. Faculdade Brasileira de Ciências Jurídicas. Graduação em Licenciatura Em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-RJ, Brasil. Graduação em Licenciatura Em <u>Pedagogia</u> . Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil.
23. Maria Ciavatta FRANCO (UFF)	Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-RJ,	Mestrado em Educação. Fundação Getúlio Vargas - RJ, FGV-RJ, Brasil. - 1978.	Graduação em <u>Filosofia</u> . Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-

	Brasil. -1990. / Leandro Konder.	/ Claudio de Moura Castro.	RJ, Brasil. Graduação em <u>Letras Clássicas.</u> Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC- RJ, Brasil.
24. Ana Elizabeth Santos ALVES (UFBA)	Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil. - 2002. / Maria da Graça Druck de Faria.	Mestrado em Educação. UFBA, Brasil. - 1996. / Kátia Siqueira de Freitas.	Sem informação
25. Maria de Fátima da Costa Lippo ACIOLI (UFBA)	Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil. / Vera Lúcia Bueno Fartes.	Mestrado em Educação Tecnológica. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, Brasil. - 1997. / Antonio Maurício Castanheira das Neves	Graduação em <u>Engenharia Química.</u> Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil.
26. Vera Lucia Bueno FARTES (UFBA)	Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil. -2000. / Nadya Araújo Guimarães.	Mestrado em Mestrado Em Educação. Universidade Federal da Bahia/Faculdade de Educação, FAGED/UFBA, Brasil. -1994. / Robert Evans Verhine.	Graduação em <u>pedagogia.</u> universidade federal de sergipe, UFS, Brasil.
27. Adilene Gonçalves QUARESMA (CEFET-MG)	----- ---	Mestrado em Tecnologia. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, CEFET/MG, Brasil. / JOÃO BOSCO LAUDARES.	Sem informação
28. Geralda	Doutorado em Educação.	Mestrado em Educação	Graduação em <u>Pedagogia.</u>

Terezinha RAMOS (CEFET-MG)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. - 2000. / Ivani Catarina Arantes Fazenda.	(Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. 1994. / Ivani Catarina Arantes Fazenda	Instituto de Educação de Minas Gerais, IEMG, Brasil.
29. João Bosco LAUDARES (CEFET-MG)	Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. 1998. / João dos Reis Silva Júnior	Mestrado em Tecnologia. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, CEFET/MG, Brasil. 1992. / Iris Barbosa Goulart.	Graduação em <u>Matemática</u> . Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil.
30. Marise N. RAMOS (ETFQ-RJ)	Doutorado em Educação. Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil. 2001. / Gaudêncio Frigotto.	Mestrado em Educação. Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil. - 1995.: Gaudêncio Frigotto.	Graduação em Licenciatura em <u>Química</u> . Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil
31. Milene Martos CHAGAS (CEFET-PR)	----- ----	Mestrado em Tecnologia. Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, CEFET/PR, Brasil. - 2002. Nilson Marcos Dias Garcia.	Graduação em <u>Pedagogia</u> . Faculdades Associadas Ipiranga, FAI, Brasil.
32. Nilson Marcos Dias GARCIA (CEFET-PR)			
33. Suzana BURNIER (CEFET-MG)	Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC/RJ, Brasil. - 2003/ Tania Dauster.	Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil. - 1990. / Miguel Gonzalez Arroyo	Graduação em <u>Pedagogia</u> . Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil.
34. Graciela HOPSTEIN	Doutorado em Serviço Social. Universidade Federal do Rio de	Mestrado em Educação. Universidade	Graduação em <u>Ciências da Educação</u> . Universidade de

	Janeiro, UFRJ, Brasil. -2004. /José María Gómez.	Federal Fluminense, UFF, Brasil. -1999. /Gaudêncio Frigotto.	Buenos Aires, U.B.A., Argentina.
35. Neise DELUIZ	Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil. -1993. / Lilia da Rocha Bastos e Werner Markert.	Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil. -1978. /Lilia da Rocha Bastos.	Graduação em <u>Ciências Sociais</u> . Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil
36. Roberto LEHER	Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, USP, Brasil. -1998. / Fernando Cláudio Prestes Motta.	Mestrado em Educação. Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil. -1989. /Regina Leite Garcia.	Graduação em <u>Pedagogia</u> . Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil
37. Elaine HARRES	Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento. Universidade Federal do Paraná, UFPR, Brasil. -: 2004. /?	Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, UFPR, Brasil. - 2000. <i>Orientador: ./?</i>	Graduação em <u>Pedagogia</u> . Faculdades Associadas Ipiranga, FAI, Brasil
38. Marinê Fecci Batistão LEITE	----- ---	Mestrado em Área Concentração: Currículo/Educação e Trabalho. Universidade Federal do Paraná, UFPR, Brasil. -1995. /Acácia Zeneida Kuenzer.	Graduação em <u>Pedagogia</u> Habilitação Em Orientação Educacional. Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, Brasil.
39. Noela INVERNIZZI	Doutorado em Política Científica e Tecnológica. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil. -2001. /Dra. Leda Caira Gitahy.	Mestrado em Política Científica e Tecnológica. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil. -1996. /Ruy de Quadros Carvalho.	Graduação em <u>Antropologia</u> . Universidad de la República, UR, Uruguai.

40. Ana Maria Ferro CORRÊA	Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Brasil. /: Ester Buffa.	Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Brasil. -1999. /: Ester Buffa.	Graduação em Licenciatura Em <u>Pedagogia</u> . Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Brasil
41. Ester BUFFA	Doutorado em Ciências da Educação. Universite de Paris V (Rene Descartes), U.P. V, França. 1979./Vivianne ISAMBERT-JAMATI.	Mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, Brasil. -1975. - DERMEVAL SAVIANI.	Graduação em <u>Pedagogia</u> . Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil.
42. Maria Onete Lopes FERREIRA	Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Brasil. - 2001. / Paolo Nosella.	Mestrado em Educação. Universidade Federal do Ceará, UFC, Brasil. - 1995. /Suzana Jimenz.	Graduação em <u>Pedagogia</u> . Universidade Federal do Ceará, UFC, Brasil.
43. Paolo NOSELLA	Doutorado em Filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. -1981. - DERMEVAL SAVIANI.	Mestrado em Filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. -1977. /DERMEVAL SAVIANI.	Graduação em <u>Filosofia</u> . Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, Brasil.
44. Georgia Sobreira dos Santos CÊA	Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. -2003. / João dos Reis Silva Júnior.	Mestrado em Educação. Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil. -1996./Gaudêncio Frigotto.	Graduação em <u>Pedagogia</u> . Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil
45. Pablo GENTILI	Doutorado em Ciências da Educação. Universidad de Buenos Aires Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Argentina.	Mestrado em Ciências Sociais com menção em Educação. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales,	Graduação em <u>Ciências da Educação</u> . Universidad de Buenos Aires Facultad de Filosofía y Letras, UBA,

	-1998. /Gaudencio Frigotto / Ovide Menim.	FLACSO, Argentina. -1994. / Daniel Filmus.	Argentina.
46. Marco Aurélio SANTANA	Doutorado em Sociologia e Antropologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil. - 1998. / José Ricardo Pereira Garcia Ramalho.	Mestrado em Sociologia e Antropologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil. -1992. / José Ricardo Pereira Garcia Ramalho.	Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil
47. Wânia Regina Coutinho GONZALEZ	Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil. -2000. -/Luiz Antônio Cunha.	Mestrado em Filosofia da Educação. Fundação Getúlio Vargas - RJ, FGV-RJ, Brasil. 1993. / José Silvério Baia Horta.	Graduação em Bacharelado de Sociologia e Política. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-RJ, Brasil.
48. Antenor Amâncio FILHO (ENSP)	Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil. -1997. / NEISE DELUIZ.	-----	Graduação em Direito. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil.
49. José Luiz TELLES (ENSP)	Doutorado em Saúde Pública. Fundação Oswaldo Cruz, FIOCRUZ, Brasil. - 1999. / Fermin Roland Schramm.	Mestrado em Saúde Coletiva. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil. - 1992. /Hesio de Albuquerque Cordeiro.	Graduação em Medicina. Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil.
50. Aparecida de Fátima Tiradentes dos SANTOS	Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil. -2002. / Raquel Goulart Barreto.	Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil. -1994. /Carlos Nelson Coutinho.	
51. Ana Claudia Pinheiro	-----	Mestrado em Ciências Sociais. Universidade do	Graduação em Ciências Sociais. Universidade do

GARCIA		Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil. -2002. / Helena Bomeny.	Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil.
52. Mônica C. de M. Werner WERMELING ER	Doutorado em Saúde Pública. Fundação Oswaldo Cruz, FIOCRUZ, Brasil. / Maria Helena Machado.	Mestrado em Ciências (Microbiologia). Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil. -1999. / Maria Genoveva von Hubinger.	Graduação em Licenciatura Em Ciências Biológicas. Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil
53. Arminda Rachel Botelho MOURÃO	Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. -2002. / Celso João Ferretti.	Mestrado em Educação. Universidade Federal do Amazonas, UFAM, Brasil. -1990. / Mirian Garret.	Sem informação
54. Selma Suely Baçal de OLIVEIRA	Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, USP, Brasil. -2002. / Carmen Sylvia vidigal Moraes.	Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, USP, Brasil. -1997. -Dra Carmen Syvia Vidigal Moraes.	Graduação em <u>Pedagogia</u> . Universidade Federal do Amazonas, UFAM, Brasil
55. Álvaro Moreira HYPOLITO	Doutorado em Curriculum and Instruction. University of Wisconsin - Madison, U.W., Estados Unidos. -2005. / Michael W Apple.	Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil. -1994. / Leila Alvarenga Mafra.	Graduação em Licenciatura Plena Em Pedagogia. Universidade Federal de Pelotas, UFPEL, Brasil. Graduação em Licenciatura Curta Em <u>Educação Artística</u> . Universidade Federal de Pelotas, UFPEL, Brasil.
56. Maria Isabel Nogueira TUPPY	Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas,	Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas,	Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual de Campinas,

	UNICAMP, Brasil. -1998. /James Patrick Maher.	UNICAMP, Brasil. -1987. / Sérgio Goldenberg.	UNICAMP, Brasil.
57. Lourdes Marcelino MACHADO	Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil. -1996. /Dra Leonor Maria Tanuri.	Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil. -1992. / Dra Leonor Maria Tanuri.	Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil.
58. Graziela Zambão Abdian MAIA	Doutorado em Educação [Marília]. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil. -2004. / Lourdes Marcelino Machado.	Mestrado em Educação [Marília]. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil. -2000. /Lourdes Marcelino Machado.	Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil.
59. Aparecida Neri de SOUZA	Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil. -1999./ LILIANA ROLFSEN PETRILLI SEGNINI.	Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil. -1993./ LILIANA ROLFSEN PETRILLI SEGNINI	
60. Claudia Mattos KOBER	Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil. / Liliana Rolfsen Segninni.	Mestrado em Educação: História, política, sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. -2001.???? ?	Graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo, USP, Brasil.
61. Tatiana da Silva WENDORFF	----- -----	Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS,	Graduação em Pedagogia. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS,

		Brasil. - 2004. /Angelo Baquero.	Brasil.
62. Dagmar M.L.ZIBAS	Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, USP, Brasil. - 1995. /Maria Victoria de Mesquita Benevides.	Mestrado em Educação (Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. -1981. / Abigail Alvarenga Mahoney.	Graduação em <i>Pedagogia</i> . Universidade Presbiteriana Mackenzie, MACKENZIE, Brasil
63. Suely Aparecida Galli SOARES	Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil. -1998. / Maria da Glória Ghon.	Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC- CAMPINAS, Brasil. - 1993. /Silvio Ancízar Sanchez Gamboa.	Graduação em Pedagogia. Centro Universitário N S Patrocinio Itú Sp, CEUNSP, Brasil
64. Ivanise MONFREDINI	Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. -2001. / João dos Reis da Silva Junior.	Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. -1997. Lucia Emilia Nuevo Barreto Bruno.	
65. Giseli NOVELLI	Doutorado em Educação:História, Sociedade, Política. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. / Ruy de Quadros Carvalho.		
66. Werner MARKERT	Doutorado em Sociologia da Educação. Universitat Frankfurt (Johann-	Mestrado em Sociologia. Universitat Frankfurt (Johann-	

	Wolfgang-Goethe), J.W.G.U.F., Alemanha. -1972. /. Martin Vogel .	Wolfgang- Goethe), J.W.G.U.F., Alemanha. /Ludwig von Friedeburg .	
67. Isilda Campaner PALANGANA	Doutorado em Educação História e Filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. - 1998. /Celso João Ferretti	Mestrado em Educação (Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. -1990. /Cláudia Davis .	Graduação em <u>Pedagogia</u> . Fundação Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranavaí, FEECLEP, Brasil.
68. Gerda Margit Schütz FOERSTE	Doutorado em Educação. Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil. -2002. /Maria Ciavatta Franco .	Mestrado em Educação. Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil. - 1996.	Graduação em Licenciatura Plena Em <u>Educação</u> <u>Artística</u> . Federação dos Estabelecimento s de Ensino Superior Em Novo Hamburgo, FEEVALE, Brasil.
69. Anita C. Azevedo RESENDE	Doutorado em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. -1990. / Octávio Ianni .	Mestrado em Psicologia (Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. -1986. /Ary Carone .	Graduação em Direito. Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, Brasil. Graduação em <u>Psicologia</u> . Centro de Estudos Superiores da Companhia de Jesus, CES, Brasil.
70. Juanito Alexandre VIEIRA	----- ---	Mestrado em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, Brasil. -2003. /Carlos Cortez Romero .	Graduação em <u>História</u> . Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, Brasil.
71. Inara Barbosa	Doutorado em Psicologia	Mestrado em Educação.	Graduação em <u>Psicologia</u> .

LEÃO	(Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. -1999. /Silvia Tatania Maurer Lane.	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Brasil. -1994. /Silvia Tatiana Maurer Lane.	Faculdade Dom Aquino de Filosofia de Ciências e Letras, FUCMT, Brasil.
72. Antônio Carlos do Nascimento OSÓRIO	Doutorado em Educação (Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. -1996. / Ivani Catarina Arantes Fazenda.	Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Brasil. -1991. / Vicente Fidélis de Ávila.	Graduação em <u>Licenciatura</u> em Psicologia. Universidade Católica de Pelotas, UCPEL, Brasil.
73. Ramon OLIVEIRA	Doutorado em Educação. Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil. -2001. /Maria Ciavatta Franco.	Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil. -1993. / Paulo Gileno Cysneiros.	Graduação em Licenciatura em <u>Ciências</u> . Universidade Federal Rural de Pernambuco, UFRPE, Brasil.
74. Naira Lisboa FRANZOI	Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil. / Márcia de Paula Leite.	Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil. -1991. / Maria Janice da Silva.	Graduação em Bacharelado Em <u>Administração</u> de Empresas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil.
75. Ana Maria Dantas SOARES	Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, Brasil. -2003. / Roberto José Moreira.	Mestrado em Educação. Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil. -1983. /Célia Lúcia Monteiro de Castro.	Graduação em Licenciatura Em <u>Pedagogia</u> . Universidade Federal de Sergipe, UFS, Brasil.
76. Áurea Carvalho COSTA	Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil. -2001. / Maria Inês Rosa.	Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Brasil. -1995. /Prof. Dr. Paolo Nosella.	Graduação em Bacharelado Em <u>Ciências</u> <u>Biológicas</u> . Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho,

			UNESP, Brasil.
77. Donaldo Bello de SOUZA	Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil. - 2001. /Tarso B Mazzotti.	Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC/RJ, Brasil. -1994. / José Carmello Braz Carvalho.	Graduação em <u>Educação</u> . Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC/RJ, Brasil. Graduação em Filosofia Licenciatura. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC/RJ, Brasil.
78. Jorge Luis Cammarano GONZÁLEZ	Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil. - 1990. /Evaldo Vieira.	Mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, Brasil. -1983. /Roberto Aguiar.	Graduação em <u>Ciências Sociais e Política</u> . Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, FESPSP, Brasil.

Anexo 5

Genealogia dos autores-pesquisadores do GTTE

Orientador Mestrado e Doutorado dos autores do GTTE	Número de vezes em que aparece no quadro por autor-pesquisador
1. Celso Ferretti	6
2. Gaudencio Frigotto	6
3. Ozir Tesser	3
4. Dermeval Saviani	3
5. Carlos Roberto Jamil Cury	2
6. Carmen Sylvia Vidigal De Moraes	2
7. José Carmello Braz Carvalho	2
8. Liliana Rolfsen Petrilli Segnini	2
9. Lucília Regina De Souza Machado	2
10. Maria Ciavatta Franco	2
11. Miguel Gonzalez Arroyo	2
12. Paolo Nosella	2
13. Ruy De Quadros Carvalho	2
14. Abigail Alvarenga Mahoney	1
15. Acácia Kuenzer.	1
16. André Haguette.	1
17. Andrew Green	1
18. Angela Maria Brasil Biaggio	1
19. Angelo Baquero	1
20. Antonio Maurício Castanheira Das Neves	1
21. Bernard Charlot	1
22. Bruno Lautier	1
23. Carlos Cortez Romero	1
24. Carlos Nelson Coutinho	1
25. Célia Lúcia Monteiro De Castro	1
26. Cláudia Davis	1
27. Claudio De Moura Castro	1
28. Daniel Filmus	1
29. Enéas Arrais Neto	1
30. Eneida Shiroma	1
31. Ester Buffa	1
32. Evaldo Vieira	1
33. Fermin Roland Schramm	1
34. Fernando Cláudio	1

Prestes Motta	
35. Helena Bomeny	1
36. Hesio De Albuquerque Cordeiro	1
37. Iray Carone	1
38. Iris Barbosa Goulart.	1
39. Irlys Alencar Firmo Barreira	1
40. Ivani Catarina Arantes Fazenda	1
41. James Patrick Maher.	1
42. João Bosco Laudares	1
43. João Dos Reis Silva Júnior	1
44. José María Gómez	1
45. José Norberto Muniz	1
46. José Ricardo Pereira Garcia Ramalho	1
47. José Silvério Baia Horta	1
48. Lais Esteves Loffredi	1
49. Leandro Konder	1
50. Leda Caira Gitahy.	1
51. Leila Alvarenga Mafra.	1
52. Leonor Maria Tanuri	1
53. Lilia Da Rocha Bastos	1
54. Lourdes Marcelino Machado	1
55. Lucia Emilia Nuevo Barreto Bruno	1
56. Lúcia Emílio Nuevo Barreto Bruno	1
57. Ludwig Von Friedeburg	1
58. Luiz Antônio Cunha	1
59. Magda Maria Bello De Almeida Neves	1
60. Márcia De Paula Leite	1
61. Maria Da Glória Ghon.	1
62. Maria Da Graça Druck De Faria	1
63. Maria Genoveva Von Hubinger	1
64. Maria Helena Machado	1
65. Maria Inês Rosa	1
66. Maria Janice Da Silva	1
67. Marly De Almeida Gomes Vianna	1
68. Martin Vogel	1
69. Mauricio Tragtenberg	1
70. Michael W Apple	1
71. Michel Jean-Marie Thiollent	1

72. Mirian Garret	1
73. Nadya Araújo Guimarães.	1
74. Neise Deluiz	1
75. Nilcéia Lemos Pelandré.	1
76. Nilson Marcos Dias Garcia	1
77. Octávio Ianni	1
78. Osmar Favero	1
79. Ovide Menim	1
80. Palpério	1
81. Paulo Gileno Cysneiros	1
82. Ramón Peña Castro.	1
83. Raquel Goulart Barreto.	1
84. Raquel Pereira Chainho Gandini	1
85. Regina Leite Garcia.	1
86. Robert Evans Verhine	1
87. Roberto Aguiar.	1
88. Roberto José Moreira	1
89. Sérgio Afrânio Lessa Filho	1
90. Silvia Tatiana Maurer Lane	1
91. Silvio Ancízar Sanchez Gamboa	1
92. Stephen Wood	1
93. Suzana Jimenz	1
94. Tania Dauster	1
95. Tarso B Mazzotti	1
96. Valdemar Sguissardi	1
97. Vicente Fidélis De Ávila	1
98. Vivianne ISAMBERT-JAMATI.	1
99. Werner Markert	1

Anexo 6

Principais Escolas formadoras dos pesquisadores do GTTE

Escolas de Formação (Mestrado/Doutorado)	Número de vezes em que apareceram no quadro
1. CEFET –PR	X
2. CEFET-MINAS	XX
3. CEFET-RJ	X
4. Doutorado em Split Side Phd	X
5. FGV-RJ	XX
6. FIOCRUZ (SAÚDE PÚBLICA)	XX

7. FLACSO	X
8. London School Of Economics And Political Sciences, LSE, Inglaterra	X
9. PUC- SP	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
10. PUC-CAMPINAS	X
11. PUC-RJ	XXXXXX
12. UBA (Argentina)	X
13. UERJ (CIÊNCIAS SOCIAIS)	X
14. UERJ (SAÚDE COLETIVA)	X
15. UFAM	X
16. UFBA	XXXXXX
17. UFC	XXXXXXXXXX
18. UFF	XXXXXXXXXXXX
19. UFG	X
20. UFJF	X
21. UFMG	XXXXXXXX
22. UFMG (Mestrado em Administração)	X
23. UFMS	XX
24. UFPE	X
25. UFPR	XXX
26. UFRGS	XX
27. UFRJ	XXXXXXXX
28. UFRJ (Direito Social e de Empresa)	X
29. UFRJ (ENGENHARIA)	X
30. UFRJ (Mestrado em Ciências)	X
31. UFRJ (Sociologia e Antropologia)	XX
32. UFRJ (Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade)	X
33. UFSC	X
34. UFSCAR	XXXXXXXX
35. UFV	X
36. UNESP	XXXX
37. UNICAMP	XXXXXXXXXXXX
38. UNICAMP (Doutorado em Política Científica e Tecnológica)	XX
39. UNIMEP	XXXX
40. UNISINOS	X
41. Universitat Frankfurt (Johann-Wolfgang-Goethe), J.W.G.U.F., Alemanha	XX
42. Universite de Paris I (Pantheon-Sorbonne), U.P	XX
43. Universite de Paris V (Rene Descartes), U.P. V, França	X
44. Universite de Paris VIII, U.P. VIII, França	X
45. University of Wisconsin - Madison, U.W., Estados Unidos.	X
46. USP	XXXXXX
Total	143

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)