

Revista núm. 22 - Septiembre/Diciembre 2017

Aspectos históricos de la producción académico-científica del Grupo de Trabajo “Trabajo y educación” en Brasil.[\[1\]](#)
Un ejercicio de interpretación.

Historical Aspects of Work Group “Work and Education” Academic-Scientific Production in Brazil. An exercise of interpretation.

Maria Ciavatta[\[2\]](#)



Resumen

La idea central en este artículo es trazar las líneas generales de los proyectos colectivos inscritos en el Grupo de Trabajo titulado “Trabajo y Educación (GT TE)” en Brasil, a partir de tres categorías: pensamiento crítico, trabajo y educación, e historicidad. Asimismo, el presente proyecto es un estudio de metateoría en la medida en que se lleva a cabo un análisis teórico sobre aquello que ya fue tratado por otros autores (metalenguaje). El GT TE (Grupo de Trabajo “Trabajo y Educación”) tiene como fundamento un referente marxista a partir de la crítica a la economía política, de modo que los trabajos discutidos en el GT se sitúan en el campo del pensamiento crítico. Por otra parte, salvo algunos trabajos, el tratamiento histórico de los asuntos relevantes en torno a la temática no es explícito, pero la historicidad se insinúa en la materialidad del espacio-tiempo de las investigaciones.

Abstract

In this article, we traced the outline of the Work Group “Work and Education” course from three categories: critical thinking, work and education and historicity. It is a meta-work; in the sense that performs an analysis other authors have theoretically treated regarding what. The Marxist framework, based on the critique of political economy, marks the TE GT. The papers discussed in GT are in the field of critical thinking. With exception of a few papers, the historical treatment of the issues is not explicit, but the historicity insinuates itself in the materiality of the research space-time.

Palabras claves: trabajo y educación, pensamiento crítico, historicidad.

Keywords: work and education, critical thinking, historicity.

*El pensamiento crítico ha tenido nombres y apellidos,
pero en su producción no veo escuela ni discípulos,
salvo unas voluntades subversivas.*
(Edelberto Torres-Rivas, 2009, p. 20).

Introducción

El Grupo de Trabajo “Trabajo y Educación” (GT TE) tiene aproximadamente treinta años de existencia y una trayectoria continua en la Asociación Nacional de Posgrado e Investigación en Educación (ANPEd). El desarrollo del tema y los aspectos históricos de la producción académico-científica del GT TE, implica el trabajo de un equipo de investigadores. Dentro del espacio-tiempo que tuvimos para su elaboración, pudimos hacer solamente un ejercicio que permitió subsidiar estudios futuros de mayor exhaustividad y profundidad, sin tener la posibilidad de examinar directamente los textos originales presentados en el GT.

En Brasil, las políticas neoliberales que acompañaron la reestructuración de la producción a partir los años 90, trajeron consigo mayor malestar a las ya tradicionales condiciones de trabajo y de vida de millones de trabajadores, evidenciando posiciones políticas divergentes entre los científicos sociales y militantes que avanzaron en dar forma a la recuperación de la democracia al final de la Dictadura. Divisiones político-partidarias y de interpretación de los problemas objetivos de la sociedad generaron nuevos desafíos teóricos y prácticos.

El Grupo de Trabajo “Trabajo y Educación” no quedó inmune a esas circunstancias. Pero rescatar sus divagaciones y expresiones en las Reuniones Anuales de ANPEd requiere una actividad mayor de investigación.

En este texto recurro a algunos trabajos, entre los cuales, hay dos elaborados con mi participación. En orden cronológico: el texto de Acácia Kuenzer (1987); siguiendo con el análisis de Eunice Trein e Iracy Picanço (1995); la entrevista de Eunice Trein (1996); el artículo de Eneida Oto Shiroma y Roselane Fátima Campos (1997); el artículo de Lucília Machado (2005); la tesis de doctorado de Alexandre Maia do Bonfim (2006); los artículos de Eunice Trein y María Ciavatta (2003 a 2009). Queda, por lo tanto, mucho por hacer para trazar la trayectoria del GT TE hasta esta fecha (agosto de 2014).

De alguna forma, éste es un trabajo de metateoría porque lleva a cabo un análisis conceptual sobre lo que fue formulado teóricamente por otros autores. Es así que resulta importante explicar ciertos conceptos (Ciavatta, 2012). Destacamos, para los fines de este estudio, las categorías: (i) pensamiento crítico, (ii) trabajo y educación e (iii) historicidad, para intentar trazar el recorrido del GT.

1. El GT TE y el pensamiento crítico

El texto que más arriba se ha tomado como epígrafe, sintetiza la imprecisión existente en la formulación del concepto de pensamiento crítico y, al mismo tiempo, entrega señales sobre su contenido de acción, esto es, “intenciones subversivas”. “La fuerza subversiva se reconoce por la capacidad para alterar, mudar, desordenar”, dice Torres-Rivas (*op. cit.*, p. 20). El contexto de expresión en este autor y en otros científicos sociales latinoamericanos, es el marxismo; la concepción teórica que lo califica es el materialismo histórico como teoría de conocimiento y teoría de acción política.

Aunque el concepto de crítica sea de uso corriente en el campo de los autores marxistas (muchos de los cuales son del campo TE), el término “pensamiento crítico” ha sido objeto de mucha discusión en los países sudamericanos de lengua española, tanto como en Brasil. Razón por la cual partimos desde esa realidad para hacer una breve exposición sobre su significado, según algunos de esos autores, y por la presencia de conceptos afines como el pensamiento crítico en los trabajos sobre el GT TE.

Tenemos como hipótesis que, aunque el término no sea de uso corriente en el GT, sus posiciones son confluyentes con una parte sustantiva del pensamiento crítico latinoamericano. Las fuentes de estudio aquí utilizadas nos muestran algunas indicaciones sobre las categorías, y los conceptos o cuestiones tratadas como pensamiento crítico en el GT TE.

Pero, ¿qué se entiende por pensamiento crítico? Frente a las constantes crisis con que el mundo se enfrenta en este siglo, en el año 2008 el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (clacso) solicitó a algunos pensadores actuales que respondieran si era posible hablar de una tradición de pensamiento crítico latinoamericano y cómo éste se caracteriza en términos de métodos de análisis y temáticas presentes. El objetivo fue hacer un balance de las transformaciones ocurridas en el continente, luego de la desmovilización política traída por el neoliberalismo, incluyendo la recuperación del pensamiento crítico a la luz de las iniciativas políticas en curso.[3]

La Revista *Crítica y Emancipación* elabora una encuesta a partir de una entrevista sobre pensamiento crítico y diferentes artículos sobre problemas específicos de nuestra contemporaneidad. En las respuestas destacan los temas de *dependencia, marxismo, revolución y democracia*, y las situaciones concretas de luchas políticas en América Latina (Altamirano *et al.*, 2009, p.14; las cursivas son nuestras).[4] Desde esta óptica, nos limitaremos a la comprensión de las principales categorías analíticas tratadas por dos autores[5] que responden a la pregunta de si “¿es posible hablar de una tradición de pensamiento crítico latinoamericano?” (Altamirano, *ibid.*; Torres-Rivas, *ibid.*).

El término crisis y su connotación crítica han sido blanco de banalización en el mundo actual. Sea porque son tantas las crisis, son tantos los momentos críticos, sea porque, consecuentemente, sus significados perdieron la fuerza social de movilizar a las personas. Sin embargo, el atributo de “situación crítica” o “crisis”, envuelve la ruptura con alguna forma de mantener la tensión; una fase difícil en la evolución de los acontecimientos, de las ideas. Por eso, una crisis histórica puede ser un momento de ruptura, peligroso, decisivo, afectando la vida de las personas, grupos y clases sociales.

El pensamiento crítico latinoamericano proviene de la reflexión llevada adelante por los pensadores del continente, en función de la ruptura con las formas sociales coloniales y esclavistas en los siglos anteriores y con todas las formas de dominación capitalista pasadas y presentes. Una característica básica de sentido de crítica y, por lo tanto, del pensamiento crítico, en el referencial marxista, es ir más allá de la apariencia de la realidad, buscar aprehender lo real en las relaciones sociales que constituyen, ocultas a primera vista, tanto lo real como lo concreto, considerados la “síntesis de múltiples determinaciones” (Marx, 1977, p. 229).

A la base de este pensamiento están los autores que develaron la explotación en el trabajo y la deshumanización de los trabajadores, quienes elaboraron un pensamiento alternativo de transformación de esas condiciones y:

[...] comenzaron a reinterpretar nuestra historia a la luz de sus particularidades, conforme el sistema internacional nos fue integrando (mediante los conocidos métodos de acumulación primitiva, incluyendo la colonización, la esclavitud), al mercado mundial (Sader, 2009, p.12).

Juan Carlos Mariátegui y José Martí fueron los primeros exponentes de ese pensamiento. En el siglo pasado, la cepal (Comisión Económica para la América Latina) y los intelectuales[6] que elaboraron la teoría de la dependencia o su mejor expresión, la teoría del capitalismo dependiente, destacaron las relaciones centro-periferia que dieron forma a las condiciones de sumisión económica, política y social de nuestros países respecto a los países del capitalismo central. Theotonio dos Santos, Vânia Bambirra, Rui Mauro Marini, Agustín Cueva, y Florestan Fernandes, son sus principales representantes.

Tiempo atrás en Chile, después de la victoria de la Unidad Popular con Salvador Allende, vino la época de formación del pensamiento latinoamericano basado en el marxismo, la dependencia, la revolución y la democracia (Torres-Rivas, *op. cit.*, p. 56).[7] Carlos Altamirano (*et al.*, 2009) entiende que la idea y la expresión del pensamiento crítico son modernas e indican un cuestionamiento al orden establecido a partir de ciertos valores que contemplan la verdad y la justicia. Es un pensamiento que se opone a todo tipo de conformismo y a las ideologías de los sectores dominantes.

De acuerdo con lo dicho, dos temáticas han estado presentes en el discurso crítico, a saber: la opresión social, que puede estar combinada con la opresión racial, y las condiciones de dependencia de los países latinoamericanos. A la base están, a su vez, las diversas corrientes de pensamiento social moderno, como el anarquismo o socialismo y la acción política resultante de conflictos y movimientos colectivos.[8]

En el caso de Brasil esa perspectiva se ve dificultada por los rumbos políticos autoritarios y neoliberales. Presenciamos el ascenso de los movimientos sociales y la elaboración teórica de la crítica al neoliberalismo –implantado en el país a partir de los años noventa–, al imperialismo y sus nuevas formas de dominación, y a todas las situaciones de subordinación del capitalismo. Sin embargo, a partir de los años 2000, *pari passu* con el desenvolvimiento de las políticas asistencialistas a gran escala, se pierde el ideario y la incipiente organización política rumbo a las transformaciones estructurales. La ofensiva de las fuerzas conservadoras y la sumisión consentida al capital de los periodos Cardoso, Lula y Dilma, trajeron la fragmentación política de la izquierda y nuevos conflictos en el plano del pensamiento crítico.

En suma, las actividades del GT TE confirman nuestra hipótesis inicial de que sus posiciones teóricas y políticas son confluentes con una parte fundamental del pensamiento crítico latinoamericano. Los estudios elaborados sobre el GT, mencionados anteriormente, basados en el marxismo, muestran el predominio de la oposición a las formas vigentes de dominación. Asimismo, expresan un análisis de la contradicción capital y el trabajo como base fundamental de los análisis de la relación entre éste y la educación, la visión histórica de la sociedad, de la producción, las clases sociales, el cuestionamiento de las políticas educacionales, principalmente, y de la educación de la población trabajadora.

La profundización del pensamiento crítico en el GT TE tiene dos marcos fundamentales que se expresan en el cambio de nombre del Grupo, es decir, de GT “Educación y Trabajo” por

“Trabajo y Educación”. El primero, es el curso de Doctorado en Educación en la PUC-RJ, en los inicios de la década de los años ochenta, que, bajo la orientación del profesor Dermeval Saviani, formó un primer grupo de investigadores que delinearon una ruta de campo TE: Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, Lucília Machado, Paolo Nosella y Celso Ferretti. También se convirtieron en referencia en el área Miguel Arroyo e Iracy Picanço.

El otro marco frente al cambio de nombre está dado por la adopción de la perspectiva crítica con base en el materialismo histórico, lo cual ocurrió en la segunda mitad de la década de los 80, cuando la sociedad se organizaba en los nuevos espacios creados en la oficialidad de la dictadura cívico-militar (1964-1985). Durante el Encuentro de Investigadores en febrero de 1986, promovido por Acácia Kuenzer, ella asume la Coordinación de Educación y Trabajo en CNPq, con la responsabilidad de crear un programa de investigación para esta área. Después de cuatro días de trabajo, el grupo elaboró el programa de investigación y justificó el cambio de nombre del GT para “Trabajo y Educación”, lo que refleja “más que un cambio semántico, *una concepción teórica fundamentada en una opción política*”. Todavía se advertía sobre “la manipulación de los conceptos generales como si fuesen una realidad con substantividad propia, independiente de tiempo y lugar” (*ibid.*, p. 93; las cursivas son nuestras).

Aún falta realizar el ejercicio de buscar en los trabajos de síntesis analítica los textos presentados en GT, expresiones teóricas y empíricas, o de contenido de las categorías, conceptos y temáticas que apuntan en dirección al pensamiento crítico. Cabe observar que esta concepción, en términos de los científicos sociales, se organiza por las grandes inquietudes de la sociedad que, en algunos casos, incluye la educación, principalmente, universitaria. El pensamiento crítico expresado por el GT está siempre basado en la teoría marxista y en las cuestiones educacionales de modo especial, desde la perspectiva de producción capitalista, es decir, en las relaciones de trabajo, en la educación de los trabajadores y en las políticas educacionales (educación profesional, técnica y tecnológica, su relación con la enseñanza media y universitaria y, más recientemente, educación de jóvenes y adultos).

2. Trabajo y educación: un binomio en busca de su significado ANPEd

En el tiempo en que fue creada la ANPEd (finales de los años 70), los grupos de investigadores se organizaron por disciplina (como, por ejemplo, Historia de la Educación), por nivel de enseñanza (de Enseñanza Media), por temas (Currículo) o por temas mixtos (Política de Educación Superior). En el caso del GT TE, la fusión de dos nombres, inicialmente, “Educación y Trabajo”, expresa una preocupación que va desde la teoría a la acción en la sociedad.

La relación entre el Trabajo y la Educación es un tema tratado desde el siglo pasado, tanto por la economía política burguesa como por la marxista. En Brasil, la idea aparece en el periodo de redemocratización del país, hacia el final de los años 70 y comienzo de los 80. Era una tentativa de construcción de un nuevo proyecto hegemónico, así como la afirmación de algunos cursos de posgrado en educación rumbo a una visión crítica y dialéctica. Sin un uso corriente del término pensamiento crítico, el tema “Trabajo y Educación” aparece vinculado al materialismo histórico, a los análisis marxistas, a la superación del autoritarismo y al compromiso con las luchas de los trabajadores por mayor participación política y económica (Trein y Ciavatta, 2003, p. 141).

Con la participación directa de algunos investigadores de campo de TE, reunidos en el Foro Nacional en Defensa de la Escuela Pública, a mediados de los años 80, los educadores, intelectuales, militantes de varias organizaciones académico-científicas y de movimientos sociales, reunieron esfuerzos para la elaboración del capítulo sobre la educación en la nueva Constitución, aprobada en 1988, y para la nueva LDB (Ley de Directrices y Bases da Educación Nacional, Ley no. 93/94/1996). Se discutió mucho la cuestión de la educación politécnica, de la escuela unitaria y del trabajo como principio educativo. También se renovó la crítica de profesionalización forzosa (según la Ley no. 5.692/1971). La defensa de la introducción del trabajo en la educación llevó a la inquietud de pensar el trabajo más allá de la alienación de las formas mercantilizadas de trabajo, lo que significa la educación del ser humano en toda su potencialidad.^[9]

Por la información con la que contamos, Trabajo y Educación, como grupo de investigación y como subárea de conocimiento, es una innovación brasileña.^[10] A excepción de la importante vinculación del trabajo y la educación, hecha por Marx, anteriormente, predominaban los estudios ligados a la economía de la educación, la formación profesional y técnica y el área de Sociología del Trabajo. En el campo educacional, bajo el título de “Trabajo y Educación”, las investigaciones pasaron a buscar “la comprensión de los procesos pedagógicos escolares y no escolares a partir del mundo de trabajo, tomándose el método de la economía política como directriz para la construcción del conocimiento” (*apud* Kuenzer, 1998, p. 55). Se intentaba, así, superar los límites heredados del enfoque que se restringía a la formación profesional para el desenvolvimiento económico, a la “Teoría del capital humano”, al tecnicismo, a las teorías reproductivistas (Ciavatta Franco, 1990). Subyacentes a las discusiones sobre la profesionalización, la preparación para el trabajo y la educación del trabajador, estaban el trabajo como principio educativo y la educación politécnica (Trein; Ciavatta, *ibid.*).

De esta manera, se consolida la idea de que la relación de trabajo y educación se enraíza en las condiciones de vida y de trabajo, o de producción de la existencia en la sociedad en que vivimos (en el caso de Brasil), una sociedad de clases basada en la división social y técnica del trabajo en condiciones de extrema desigualdad social. Su base es la apropiación privada de los productos de trabajo colectivo, expresada en la riqueza social concentrada en bienes y servicios (educación, cultura, ciencia, tecnología, arte, comunicación, etcétera), distribuidos de forma desigual entre las clases sociales. La comprensión histórica de las políticas públicas implica, también, el conocimiento de cómo ellas son representadas al nivel de lo real, de los discursos y de las leyes de la educación y del trabajo.

Tanto el trabajo como la educación ocurren en una doble perspectiva. El trabajo tiene un sentido ontológico, de actividad histórica, creativa y fundamental de la vida humana; tiene formas históricas, penosas, socialmente producidas, particularmente en el espacio de producción capitalista (Lukács, 1978).

La educación que se pretende ofrecer a los jóvenes, concibiendo el trabajo como principio educativo, tiene como criterio fundamental ser una formación humanizadora. Teniendo como fundamento, además, valores y prácticas éticas culturalmente elevadas, con base a las ciencias, las tecnologías, las letras, las artes, la valorización del trabajador y de una vida digna para todos, lo que significa, también, tener una visión política de la propia realidad. Pero, salvo excepciones, la educación profesional, particularmente, ocurre en las formas pragmáticas al servicio de los intereses y valores del mercado, no convergentes como su sentido fundamental de formación humana, potenciadora del desarrollo pleno del ser humano.

A diferencia de los animales que actúan guiados por su instinto, de forma casi inmediata, el ser humano actúa a través de mediaciones, de recursos materiales y espirituales que él implementa para alcanzar los fines deseados. Desde el punto de vista educacional, significa oponerse a reducir la enseñanza media a la educación profesional como preparación funcional al mercado del trabajo.

Desde los primeros estudios realizados en torno a los trabajos que fueron presentados en el GT, bajo el referencial del materialismo histórico, son muchos los temas desarrollados. Kuenzer (1987) justifica su trabajo como “un balance de conocimiento que ha sido producido en esa área” (pp. 5-6). Busca identificar temas de investigación emergentes e intenta avanzar en las inquietudes instaladas por la sociedad, en un momento en que se buscaba la redemocratización del país, al final de la dictadura cívico-militar (1964-1895), y en que la ciudadanía no se ejercía ni siquiera conforme los preceptos liberales.[\[11\]](#)

En el primer trabajo realizado sobre el GT TE (Kuenzer, 1987) ya está presente la preocupación con el referencial teórico, con base en el materialismo histórico y en su apropiación para los fenómenos del campo trabajo y educación. Desde un comienzo, se destacan algunas inquietudes: “No es extraña, la confusión en la relación entre educación y trabajo como la relación entre escuela y trabajo. (...)”, una “falacia”, en palabras de la autora. “El saber no es producido en la escuela, sino al interior de las relaciones en su conjunto (...) el trabajo es la categoría que se constituye en el fundamento de la producción del conocimiento” (*ibid.*, p. 21). Kuenzer (*ibidem*, p. 26) también se detiene en la distribución desigual del conocimiento en la escuela, la división del trabajo que descalifica a los trabajadores y la educación para el trabajo de forma diferenciada, a partir del origen de clase.

En la coyuntura de los años 80, cuando el texto fue escrito, la experiencia de Kuenzer en investigaciones sobre la “pedagogía de fábrica”, consistía en promover el aprendizaje de un conjunto de operaciones parciales que priva a los trabajadores de la total visión y la ciencia incorporada en los procesos productivos capitalistas (*ibid.*, pp. 26-27), la reestructuración productiva y las transformaciones resultantes de las políticas económicas y sociales de base neoliberal; todo esto, problemas ya identificados que se agudizan en la década de los noventa.

Algunas cuestiones de investigación son abordadas por la autora: los trabajadores, sus relaciones de trabajo y su formación; la constitución del modo de producción capitalista; la presunción de la unidad teoría y práctica; la división social y la técnica de trabajo; y la dualidad estructural de la sociedad y de la educación.[\[12\]](#) Los tres grupos de temas mencionados por la autora revelan cómo, desde un comienzo, las principales inquietudes teóricas y empíricas del campo ya hacían parte del repertorio del GT y del abordaje coherente de los problemas sostenidos.

En el primer grupo están algunos supuestos teóricos, desarrollados en la forma de tópicos fundamentales para la investigación. Muchos de los temas destacados podemos reconocerlos en las tesis de doctorado y libros que algunos de los investigadores participantes elaboraron, tales como: la teoría del capital humano, un abordaje crítico-reproductivista, la crítica al reproductivismo, la productividad de la escuela improductiva, la pedagogía de la fábrica, y la escuela única de trabajo (*ibid.*, pp. 35-90). A continuación se detallan las líneas de investigación (temas presentes hasta hoy en el GT):[\[13\]](#)

- Educación y trabajo: teoría e historia;
- Trabajo y educación básica;

- Profesionalización y trabajo;
- Trabajo y educación en los movimientos sociales;
- Educación del trabajador en las relaciones sociales de producción (*ibid.*, pp. 95-101).

En relación a las inquietudes epistemológicas del término Trabajo y Educación, Lucília Machado (2005) publicó un artículo donde trata el binomio como un nombre compuesto y entrega señales, a nuestro entender, de la unidad intrínseca de los términos como campo de estudio e investigación. Su objetivo fue tratar “Trabajo-Educación” como objeto de investigación, síntesis que considera un desafío para la investigación. En sus palabras:

Como toda síntesis, es necesario proceder al agrupamiento de hechos particulares, de elementos o nociones considerados más simples para formar un compuesto, un todo que los cubra y los resuma.

Pero Trabajo y Educación no son dos objetos de pensamiento que puedan ser clasificados, en rigor, como elementos o nociones simples. Uno ya contiene al otro antes de ser puestos en asociación (*ibid.*, p.129).

Se observa que nuestro origen, como campo de investigación, “se deriva de nuestras lecturas marxianas sobre el proceso de hominización” (*ibid.*, p. 130). Refleja que “todo campo científico está obligado a ser reconocido como tal, a reunir sus temas en un marco teórico-metodológico lo más delimitado posible”. Reconoce las imprecisiones del término, pero afirma el referencial básico del materialismo histórico. Esto implica el abordaje de los *objetos de estudio en el marco de la totalidad social, en sus múltiples determinaciones y en sus mediaciones históricas*. El conocimiento es alcanzado por aproximaciones sucesivas, tanto en los aspectos empíricos como en las sistematizaciones teóricas (*ibidem*, p. 128; las cursivas son nuestras).

El campo teórico y la política impregnan todos los encuentros del GT TE. Los movimientos sociales entran en las discusiones. Trein y Picanço (1995) registran que “durante la década de los 80, una importante producción fue debatida sobre los temas de trabajo como principio educativo y educación politécnica”. Fueron divulgados, entonces, los autores internacionales que dieron sustento a la propuesta de introducción de esa concepción educativa en la LDB (Ley de Directrices y Bases da Educación Nacional, Ley no. 93/94/1996) que haría superar la segmentación de las leyes de educación heredadas de la dictadura: Mario Manacorda, Mariano Enguita y el Grupo Brighton. Entre los brasileños que produjeron sus obras en esta temática, son citados: Miguel Arroyo, Paolo Nosella, Gaudêncio Frigotto, Lucília Machado, Acácia Kuenzer, Celso Ferretti y Ramon Peña Castro (*ibidem*, p. 89).

En el contexto de las transformaciones económicas y sociales traídas por las políticas neoliberales de los años 90 hasta inicios del siglo xxi, en una entrevista, Eunice Trein (1996, p.33) considera que “los cambios tecnológicos en el proceso productivo y sus consecuencias para la formación de los trabajadores ha sido una temática permanente en el GT”. Haciendo un análisis de la producción del GT de 1996 a 2001, Eunice Trein y María Ciavatta (2003, p. 141) observan dos grandes ejes temáticos: la reestructuración productiva y la nueva organización del trabajo. En el periodo de poco más de diez años, habían sido promulgadas la Constitución de 1988 y la nueva LDB (Ley no. 9.394/96). Esta última representó muchas pérdidas para las entidades y grupos que, originalmente, componían el Fórum Nacional en Defensa de la Escuela Pública, en la segunda mitad de los años 80. Con la victoria de las fuerzas políticas de centro-derecha, fueron retiradas, por ejemplo, las propuestas de educación politécnica y de

horas de trabajo pagadas por el empleador para complementación de escolaridad y formación profesional del trabajador.

Después de 1989 y de la publicación del libro *El fin de la historia* de Francis Fukuyama (1992), de los textos de Claus Offe (1989; entre otras obras del autor) y, principalmente, cuando las consecuencias del neoliberalismo y de la financiación de la economía se tornan más comprensibles en la vida del país, la discusión de la centralidad del trabajo monopolizó la atención de los investigadores. Esto pone en jaque el valor del trabajo en la producción de la existencia humana y la propia centralidad del trabajo en la constitución del GT. En aquél momento fue especialmente útil la recuperación marxista del concepto de trabajo en Lukács.[\[14\]](#)

También monopolizó el interés de los investigadores de campo TE, antes de la desarticulación del sistema socialista de la URSS (1989) y de las políticas neoliberales, la “reducción” del modelo productivo, el corte de costos, los programas de renuncias “voluntarias”, el desempleo creciente, la desregulación de las relaciones de trabajo, la privatización progresiva de los servicios públicos, la ambigüedad de las alianzas público-privadas, que dieran una nueva forma a la temática empírica del GT.[\[15\]](#)

Un estudio sobre un balance de las investigaciones en educación con foco en la calificación y la reestructuración productiva, realizada por Eneida Oto Shiroma y Roselane Campos (1997), incluye, entre sus fuentes, contribuciones del GT TE. Uno de los principales realces temáticos dado por las autoras, conforme a la literatura de la época, es la tesis de calificación o descalificación bajo la emergente “nueva” racionalidad del capital. Las autoras concluyen que, iniciado el debate internacional en los años 80, entre los sociólogos, el tema terminó en los investigadores de trabajo y educación en los años 90, en medio de la discusión sobre la politécnica y la polivalencia.

Abriendo la mano al “optimismo pedagógico” y dudando de la “formación profesional desvinculada de una sólida educación básica”, Shiroma y Campos (*ibid.*, p. 29) concluyen que “la informalización, el desempleo, el analfabetismo, la explotación del trabajo se posicionan como grandes desafíos a la recalificación y a la formación profesional en la actualidad”.

En aquella época fueron provocativas las medidas económicas del gobierno neoliberal de F. H. Cardoso (1994-1998-2002), la nueva organización del trabajo bajo el modelo japonés, el *toyotismo*, y su convivencia con el modelo taylorista-fordista, en un país de la periferia del capital como Brasil. La educación profesional se desarrolló, considerando las políticas de formación desde el punto de vista del Estado, de su vinculación con los organismos internacionales –Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desarrollo (IDB), Comisión Económica para América Latina (CEPAL)–, según la visión de los empresarios o del movimiento sindical (Trein e Ciavatta, *op. cit.*, p. 141).

Esa base teórica pauteada por el materialismo histórico trae consigo otro aspecto distintivo del GT: la visión política centrada en el compromiso con la transformación de las formas de explotación y el empequeñecimiento del ser humano, generadas por la producción y la sociabilidad del capital. Ha prevalecido, con todo, el diálogo y el enfrentamiento con autores que cuestionan el marxismo o entregan contribuciones analíticas orientadas para temas emergentes en el contexto de las transformaciones del último siglo, tales como la sociedad de consumo, la comunicación, la subjetividad, la presencia de la imagen y el ideario posmoderno” (*ibid.*, p. 141). Un momento relevante del cuestionamiento de los análisis marxistas se hace

presente “a través de Werner Market y sus estudios sobre profesionalización y competencias, teniendo por base el pensamiento de la Escuela de Frankfurt”.

En el trabajo encomendado por el GT, en el año 2000, Gaudêncio Frigotto (2001) advierte sobre algunos problemas traídos por aquellos nuevos tiempos: una cierta migración de algunos intelectuales para otras posturas y concepciones diversas de las marxistas; la adopción del nuevo paradigma científico-neoliberal, posestructuralista o posmoderno, y post-crítico; la prevalencia de las teorías conservadoras que naturalizan el capitalismo como única realidad posible. Finalmente, llaman la atención las características de esa “nueva sociabilidad del capital, la crisis del trabajo asalariado, la maximización de la exploración y el fin de su capacidad civilizatoria” (Frigotto, 2001, pp. 21-22).

Los campos empíricos de investigación son diversificados: empresas, sindicatos y escuelas. En cuanto a las fuentes, son documentos, entrevistas, y observación participante. Diferentes discursos explican las concepciones empresariales y sindicales de educación básica, como analiza Sonia Maria Rummert (1998).

Cabe señalar, en un periodo emblemático de maduración científico-académica del GT, en el enfrentamiento con los temas desafiantes de la vida social, destacamos algunas cuestiones que evidencian la importancia de las inquietudes teóricas en el GT. Las autoras observan: un retorno a los clásicos, notoriamente, Marx y Lukács; “la noción de un tiempo lineal, hegemonizado por el modo de producción capitalista e implícito en las políticas del Banco Mundial” (Leher, 1996, p. 11); o el balance “de la nueva y vieja crisis del capital y el laberinto de los referenciales teóricos” (Frigotto, 2001, p. 21); la cuestión de las clases sociales (Trópia, 2007); la teoría del capital humano revisada en el discurso empresarial (Silva, 2002), en el contexto de los temas vinculados a la sociedad: trabajo y educación y los movimientos sociales (Vendramini, 2003); el avance de las posiciones pragmáticas en el pensamiento del gobierno, de los empresarios, de los sindicatos y de los organismos internacionales y sus consecuencias para la educación; la evaluación de PLANFOR y de PNQs[16]estatales (un ejemplo de CÊA, 2004 y Franzoi, 2004).

Trein y Ciavatta (*op. cit.*, p. 160) destacan todavía la aproximación del GT con otras áreas del conocimiento, la economía, la historia, la sociología y, en menor proporción, la ciencia política y la comunicación. Lo que, también, en esa nueva coyuntura, no era un punto pacífico en el GT, tal y como Bonfim (2006, p. 59) lo registra en declaraciones de participantes que sentían “desprestigio de la investigación al tener como objeto de estudio, específicamente, la ‘educación’, en relación a las investigaciones en que el objeto tiene un carácter más sociológico, económico o filosófico”.

Progresivamente, el GT adquiere un formato más competitivo, en la medida en que son creadas exigencias de evaluación de la producción científica de los profesores y alumnos de los programas de post-graduación de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), y de la selectividad introducida por la creación de un Comité Científico, para evaluación de los trabajos que son presentados en las reuniones anuales de ANPEd desde la primera mitad de los años noventa.

3. La historicidad en el recorrido del GT “Trabajo y Educación”

Retomamos, en este tercer tópico de nuestro análisis sobre el recorrido del GT TE, la cuestión de la historicidad en la investigación respecto al “Trabajo y Educación” reivindicada en el primer análisis hecho sobre este campo de trabajo. Hace casi treinta años escribió Acácia

Kuenzer (1987) que para superar el tratamiento genérico de las inquietudes, es preciso “comprenderlas en su situación histórica concreta; en este sentido, la constitución de un cuerpo teórico para el examen de las relaciones trabajo/educación implica la *reconstrucción histórica* como aspecto fundamental de esa reflexión” (Kuenzer, 1987, p. 93; las cursivas son nuestras).

En el ámbito de un Programa de Intercambio de investigaciones, realizado después del Encuentro de investigadores, en 1986, el GT realizó cuatro reuniones. En relación a la última de ellas, así se expresan Eunice Trein e Iracy Picanço (1995, p. 88; las cursivas son nuestras):

Se buscó profundizar en las cuestiones teórico-metodológicas, equiparando mejor la articulación de Trabajo y Educación, para comprender la *historicidad de los fenómenos* generales y particulares comprometidos en esa articulación.

Queremos, con esas citas tan antiguas, enfatizar en que la perspectiva histórica ya estaba presente, como preocupación, en el comienzo del GT. Nos resta aquí reflexionar sobre lo que significa historicidad y cómo el GT la rescata en los trabajos presentados.

En la discusión sobre la historicidad de la investigación en educación y de sus desafíos teórico-metodológicos, en el campo de Trabajo y Educación, buscamos contribuir para la historia de la educación en lo que concierne a los procesos educativos en su relación con el mundo del trabajo.^[17] No obstante, la crítica al modo de producción capitalista en la gran obra de Marx, no se hace solamente al aspecto económico. Su teoría considera la economía como parte de la vida social, como la historia de la producción de la existencia humana. Hablamos, así, sobre la vida de los hombres y mujeres que no solamente trabajan. Ellos comen, se reproducen, viven en sociedades, se relacionan, construyen lazos de amistad y de colaboración o competición, pertenecen a diferentes grupos y clases sociales, tienen ideologías, afectos, etcétera. Y construyen su historia en espacios-tiempos determinados.

Diferente de la historia tradicional que registró la vida humana dando protagonismo a los héroes, a los poderosos, a los grandes hechos, Marx eleva todos los actos de la vida humana al nivel de acontecimiento. La historia y la producción social de la existencia (Marx, 1979). Ésta es su concepción innovadora de la historia, también apropiada por muchos historiadores que incorporaron nuevos abordajes, nuevos temas, nuevos objetos, los grandes acontecimientos y los hechos del cotidiano.^[18] Pero los historiadores no marxistas no reconocen el singular papel de Marx en este extraordinario vuelco del registro de la vida humana, incorporando a todos, vencedores y vencidos, como la “historia a contrapelo” (Benjamin, 1987), “la historia de los de abajo” (Decca, 1984).

El tratamiento histórico de los fenómenos envuelve diferentes temporalidades, tanto en relación al tema de estudio, como al espacio-tiempo en que ocurren los acontecimientos tratados y las cuestiones teórico-metodológicas. Tener como fundamento el método de la economía política significa considerar los fenómenos en la totalidad social de la que hacen parte. Asumir la historia como producción social de la existencia, y entenderla como proceso real de la vida humana y como método de investigación al nivel de la representación por el pensamiento, por la escritura de la historia. Al considerar las mediaciones sociales o procesos sociales complejos que constituyen la realidad, tanto en el nivel de la sociedad más amplia como en el contexto de las escuelas, se busca superar una visión economicista y reduccionista del materialismo histórico.

La relación histórica y la memoria desarrollada por Jorn Rusen (2009) también nos ayuda a comprender la historicidad de la investigación en las ciencias humanas y sociales y en educación, y la imperiosa relación con la cuestión del tiempo, destacada por el autor: “La memoria vuelve el pasado significativo, lo mantiene vivo y lo torna una parte esencial de la orientación cultural de la vida presente”. La historia es una forma elaborada de memoria que va más allá de los límites de la vida individual. El pasado es rememorado en una unidad de tiempo que se abre para el futuro y permite a los sujetos sociales una interpretación de los cambios “para ajustar los movimientos temporales de sus propias vidas” (*ibid.*, p. 164).

Rusen distingue *memoria histórica* y *conciencia histórica*. Son conceptos que cubren el mismo espacio-tiempo de los acontecimientos, pero que son tematizados de modo diferente. “La memoria está clavada en el presente, la conciencia histórica abre esa relación al futuro” (*ibid.*, p. 165).

Marx (1979) trata a la conciencia en el contexto social en que el ser humano produce la vida y produce la historia: “No es la conciencia que determina la vida, sino la vida la que determina a la conciencia”. El autor presenta un permanente enfrentamiento con posiciones idealistas: “La producción de ideas, de representaciones, de la conciencia, está, desde el comienzo, directamente entrelazada con la actividad material y con el intercambio material de los hombres, con el lenguaje de la vida real” (*Ibid.*, p. 36).

Entendemos que la investigación sobre Trabajo y Educación, más allá de develar la contradicción del capital y el trabajo, se debe ocupar de las diversas manifestaciones de la vida humana: las condiciones de la vida y del trabajo, las diversas formas de sociabilidad (política, religiosa, artística, etcétera), y los múltiples aspectos que concurren para manifestar su historicidad. Si quisiéramos reconstruir la historia vivida por los sujetos sociales, al nivel de pensamiento, debemos hacerlo apelando a la teoría, a las categorías que nos ayudan a ordenar el caos de los acontecimientos y apreciarlos bajo una nueva luz, como conceptos, como “síntesis de múltiples determinaciones” (Marx, 1977, p. 229), sin perder el enlace con su historicidad en espacio-tiempos determinados.

Cuando hablamos de aproximaciones de la realidad a través de la reconstrucción histórica, se instalan dos cuestiones preliminares: primero, rehusamos todo dogmatismo y las concepciones evolucionistas de la historia; segundo, rehusamos toda visión escéptica y fragmentada del mundo y el relativismo como punto de partida. A los sistemas explicativos cerrados o funcionales, a una visión fragmentada de la realidad, proponemos la búsqueda de las articulaciones que explican los nexos y significados de lo real y llevan a la construcción de totalidades sociales, relativas a determinados objetos de estudio. En este sentido, la totalidad social, reconstruida al nivel de pensamiento, no es una racionalización o modelo explicativo, sino un conjunto dinámico de relaciones que pasan, necesariamente, por la acción de sujetos sociales. Al no ser solamente una concepción mental, el concepto de totalidad social, tiene un referente histórico, material, social, moral o afectivo de acuerdo con las relaciones, de las mediaciones o los procesos sociales complejos articulados que constituye determinada totalidad. Consecuentemente, las totalidades son tan heterogéneas y tan diversificadas como los aspectos de realidad (Ciavatta, 2001, pp. 132-133).

Comprender la historia como proceso no significa solamente una inquietud académica o científica, sino también política, como es la propia inquietud del conocimiento por la ciencia (Cardoso, 1988). La historia de los pueblos muestra que las diferentes concepciones y relatos que constituyen su historia traen, implícita o explícitamente, posiciones político-ideológicas

de exaltación, de defensa o condenación a individuos, acciones y acontecimientos, actos que no están confinados al pasado, ya que los relatos no son solamente narrativas cronológicas o lineales, historias objetivas o versiones subjetivas del pasado (Ciavatta, 2009).

En el área de trabajo y educación, la producción historiográfica y restringida a algunos grandes trabajos, libros y artículos, productos de investigaciones, tesis, disertaciones, predomina, en los estudios, la crítica a la economía política. Todavía se distinguen con poca frecuencia de las fuentes archivistas y a la consideración de las preguntas de tiempo y espacio.[19] En parte, tal vez, se debe a la sensibilidad de los jóvenes a las urgencias de las inquietudes del presente que envuelven al capital y a la sobreexplotación del trabajo en sociedades desiguales como la brasileña, y a la deuda secular que el país tiene con la educación básica de toda la población, destinada a la preparación funcional del trabajo. En parte, también, a la carencia de la formación, de recursos y tiempo para la investigación documental en los archivos y sus fascinantes laberintos. O incluso, porque, con excepción de algunos, son raros los historiadores que se dedican al estudio de la educación y, consecuentemente, estudian el trabajo en sus diversas formas y temporalidades, pero no en relación entre el mundo del trabajo y la educación o la escuela.[20] La historia de la educación profesional no parece ser un área noble en Brasil, ni para los historiadores de la educación que, salvo importantes excepciones, no suelen ocuparse de ella.

Con excepción de las declaraciones que hicimos al principio en torno a los documentos preliminares sobre la historicidad y la reconstrucción histórica en relación al binomio “trabajo y educación”, reivindicada en los primeros estudios presentados anteriormente, (Kuenzer, 1987; Trein; Picanço, 1995), los trabajos siguientes confirman nuestra hipótesis sobre los pocos estudios elaborados bajo el referencial marxista a partir de la historia como producción social de la existencia y como método de estudio de la realidad. Sin embargo, las inquietudes no están ausentes. Trein y Ciavatta (2003), en términos introductorios, reafirman la importancia de la historia (*ibid.*, p.140) y, entre las cuestiones más generales, la crítica radical al ideario neoliberal y a la idea del “fin de la historia” (*ibid.*, p.159) que fuera objeto de muchas discusiones en el GT. El análisis del recorrido del GT en el periodo 2002 a 2007, realizada por las autoras Trein y Ciavatta (2009), tiene una incidencia mayor en el tema: un trabajo presentado en el GT y dos mini cursos con fuentes documentales de la época (Nosella y Buffa, 1997; Ciavatta, 1998; Moraes y Ciavatta, 1999).

Predominan en el GT los trabajos con fuentes documentales más actuales (leyes, políticas y programas gubernamentales en curso, instituciones escolares, organizaciones sindicales y movimientos sociales), lo que conduce a otra cuestión todavía no suficientemente apropiada y discutida por el GT: la historia del tiempo presente.[21] Existen algunas interpretaciones equivocadas de la historia del presente, basadas en la lectura factual e inmediateista de los fenómenos aislados de su contexto histórico, la contaminación con la idea del *presentismo*, en el sentido de que la vida es vivida como un presente permanente.

Asimismo, se hallan diversas vertientes de aproximación. En el caso del presentismo, una de ellas es el impacto de las grandes transformaciones del siglo xx. Otra vertiente está en los estudios sobre la juventud y es la idea de una juventud presentista. La idea del presentismo afecta a la comprensión del tiempo que se torna presente, sin memoria del pasado y sin perspectiva de futuro. La aceleración del tiempo por las tecnologías de comunicación (internet y medios de transporte) han marcado un ritmo más rápido en la producción de las relaciones entre las personas. Se descarta el pasado cada vez más rápidamente, se pierde la visión de la

totalidad social que constituyen los acontecimientos, hay una ruptura de equilibrio entre el ritmo de la vida y las exigencias del mundo exterior. En el contrapunto de este hecho está el olvido, el ocultamiento de la memoria ha sido un tema tratado por los historiadores, como, por ejemplo, Pierre Nora (1984).

Sin embargo, historiadores renombrados defienden que la historia del presente tiene las mismas exigencias de todas las concepciones de historia. La historia del tiempo presente determina, respecto a la concepción del tiempo pasado, presente y futuro, la posibilidad de conocimiento de cada una de estas temporalidades. Eric J. Hobsbawm (publicado en 1995, Brasil, y en 1994, Europa) habría sido el primer historiador marxista en advertir la forma como la juventud vive una especie de presente continuo.

Recogemos sus argumentos que llevan la marca de la cultura histórica, legitimidad científica y honestidad en la identificación de los límites del historiador, y que caracterizan su obra. Hobsbawm comienza cuestionando su propio trabajo de historiador porque su tiempo de vida coincide, en la mayor parte del tiempo, con los hechos que va a tratar, los cuales calificó como breve siglo xx, particularmente desde 1914, al comienzo de la Primera Guerra Mundial, hasta 1989, fecha de desmantelamiento de la Unión Soviética. Confiesa que desconoce la literatura académica publicada bajo el periodo de las fuentes primarias acumuladas por muchos historiadores. Considera su conocimiento sobre el tema, “precario e irregular”, y afirma que esto lo lleva a ignorar innumerable cuestiones polémicas (*ibid.*).

Por otro lado, expone otros límites de sus fuentes, el hecho de haber recorrido “el conocimiento, las memorias y opiniones acumuladas por una persona que vivió como ‘observador participante’”, y que, al ser “un viajante de ojos abiertos”, conociendo personas y lugares, habiendo entrevistado presidentes, “estadistas y protagonistas de la historia”, estuvo con personas que “hablan para el registro público”. Además de eso, sus fuentes son “informaciones obtenidas junto a colegas, estudiantes” y otros interlocutores de la elaboración de los temas, más allá de la lectura de trabajos y acompañamiento de debates.

Hobsbawm lanza su inquietud sobre las barreras para escribir una historia del presente, sin embargo, realiza un trabajo de esta naturaleza exponiéndose, naturalmente, a la crítica. Lo cual es coherente con la entrevista que concedió en su venida a Brasil en 2003, al participar en la Feria Literaria Internacional de Parati (FLIP) en Río de Janeiro: “Su concepción es que todo estudioso de la historia, cualquiera que sea su abordaje, al mismo tiempo que investiga el pasado, está «pensando y expresando opiniones con respecto al presente y sus cuestiones, y hablando en torno a ellas»” (Gebara, 2003).

Consideraciones finales

Finalmente, el objetivo principal de este texto fue determinar los aspectos más importantes que conforman el trayecto del GT Trabajo y Educación a partir de tres categorías generales que destacan los estudiosos de formación marxista: pensamiento crítico, trabajo y educación, e historicidad. En los términos de un trabajo de metateoría, nuestras fuentes de análisis fueron trabajos producidos en diversas épocas del GT, por algunos de sus activos participantes, sobre los textos presentados y discutidos en el GT, y en las Reuniones Anuales de la ANPEd.

En más de treinta años de existencia, el GT SE TE se guio, básicamente, por el referencial marxista, con base en la crítica a la economía política y en el compromiso con la sociedad brasileña, particularmente, con su objeto de estudios, en relación entre el trabajo y la

educación. El tratamiento del tema trabajo y educación, tanto en el campo teórico como en sus manifestaciones empíricas, se sitúa dentro de los lineamientos establecidos, no obstante alguna imprecisión conceptual, como pensamiento crítico, entre intelectuales de América Latina.

Aunque la concepción marxista de la historia, como producción social de la existencia, no sea explícita en la gran mayoría de los trabajos presentados y discutidos en el GT y/o publicados en artículos y libros, la historicidad se insinúa en los trabajos que contemplan el espacio-tiempo de la vida de los sujetos de las investigaciones.

Referencias bibliográficas

- Altamirano, Carlos *et al.* "Respuesta de Carlos Altamirano. Encuesta sobre el pensamiento crítico en América Latina". *Crítica y Emancipación*, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, año 1, no. 2, pp.14-15, Primer semestre 2009.
- Benjamin, Walter. *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- Bomfim, Alexandre M. do. *Desvendando a área Trabalho e Educação: estudo sobre a produção e os produtores do GT Trabalho e Educação da ANPED*. Rio de Janeiro, 2006. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.
- Braudel, Ferdinand. "A longa duração" in *História e ciências sociais*. Lisboa, Presença, 1982.
- Burke, Peter. *A Escola dos Annales*. São Paulo: unesp, 1991.
- Cardoso, Ciro F. *Ensaio racionalistas*. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- _____, e Vainfas, Ronaldo. *Domínios da história*. Ensaio de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- Cêa, Georgia Sobreira dos S. *A qualificação profissional como instrumento de regulação social: do Planfor ao PNQ*. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da Anped. CD-ROM, 2004.
- Ciavatta franco, Maria. O trabalho como princípio educativo. Uma investigação teórico-metodológica (1930-1960), 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1990.
- _____. *A Escola do Trabalho*. História e Imagens. Niterói, 1993. Tese (Titular em Trabalho e Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói: uff, 1993.
- _____. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. "Imagens do mundo do trabalho: a fotografia como fonte histórica. Minicurso" in Reunião Anual da Anped – Conhecimento e poder: em defesa da universidade pública, 21, Caxambu. Programa e resumos, 1998.
- _____. "O conhecimento histórico e a questão teórico-metodológica das mediações" in Gaudêncio Frigotto, *Teoria e educação no labirinto do capital*. São Paulo: Vozes, 2001.
- _____, e Castiglioni, Paulo. *O Rio dos Trabalhadores*. Vídeo (20'). Niterói: Neddade/UFF, 2001.

- Ciavatta, Maria. *O mundo do trabalho em imagens. A fotografia como fonte histórica* (Rio de Janeiro, 1900-1930). Rio de Janeiro: DP & A, 2002.
- _____. (coord.). *Memória e temporalidades do trabalho e da educação*. Rio de Janeiro: Lamparina / FAPERJ, 2007.
- _____. História e historiografia em trabalho e educação. In: Encontro de Estudos e Pesquisas em História, Trabalho e Educação, 2007b, Campinas. Unicamp: Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR, 3 a 5 set. 2007. (Impresso).
- _____. Mediações históricas de relação trabalho e educação. Gênese da disputa na formação dos trabalhadores (1930-1960). Rio de Janeiro: Lamparina / CNPq / FAPERJ, 2009.
- Ciavatta, Maria, Zuleide S. da. Silveira e Celso Suckow da Fonseca. Recife: FJN/Editora Massangana, 2010.
- Ciavatta, Maria. A historiografia em Trabalho e Educação e o Pensamento Crítico. Como se escreve a história da educação profissional. Projeto de Pesquisa (CNPq, 2013-2018). Rio de Janeiro, 2012 (Impresso e digital).
- _____. A história do presente – Uma opção teórica marxista para a pesquisa em trabalho e educação? *Anais*. Seminário de Produção Científica do Grupo THESE, Rio de Janeiro, 9 a 11 de dezembro de 2013. No prelo. (Impresso e Digital).
- _____. A historicidade da pesquisa em educação. XI Chiela, Toluca, México, 6 a 8 de maio de 2014. (Impresso e Digital).
- Cunha, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: Unesp; Brasília: flacso, 2000a.
- _____. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São P ão Paulo: unesp; Brasília: Flacso, 2000c.aulo: unesp; Brasília: flacso, 2000b.
- _____. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. S
- Decca, Edgar de. 1930. O silêncio dos vencidos. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- Falcon, Francisco J. C. História cultural e história da educação. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 11, n. 32, pp. 328-339, maio/ago. 2006.
- Fonseca, Celso S. da. *História do Ensino Industrial no Brasil*. 5 Vol. Rio de Janeiro: senai/dn, 1986.
- Franzoi, Naira L. *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). Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da Anped. CD-ROM, 2004.
- Frigotto, Gaudêncio. “A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos” in Maria Ciavatta (orgs.) *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- Fukuyama, Francis. *O fim da história e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- Gebara, Alexandre. A história escreve-se do presente. Biografia. *Ciência e Cultura*, vol. 55, n. 4, São Paulo, out./dez. 2003.
- Hobsbawn, Eric J. *Era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

- Kohan, Néstor. "Pensamiento crítico y el debate por las ciencias sociales", en Fernanda Beigel, *et al. Crítica y teoría en el pensamiento social latinoamericano*. Buenos Aires: clacso, 2006.
- Kuenzer, Acácia Zeneida. *Educação e trabalho no Brasil; o estado da questão*. Brasília: Inep/MEC, 1987.
- _____. "Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola" in Frigotto, Gaudêncio *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. São Paulo: Cortez, 1998.
- Leher, Roberto. Educação e tempo desiguais: reconstrução da problemática trabalho e educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED – A política de educação no Brasil: globalização e exclusão social, 19, 1996, Caxambu. *Programa*.
- Lima, Marcelo. *A história de educação profissional*. Os passos e descompassos históricos do SENAI-ES com os paradigmas da produção industrial no Espírito Santo 1948/1999. Vitória: O Autor, 2009.
- _____. *O desenvolvimento histórico do tempo socialmente necessário para a formação profissional: do modelo correccional-assistencialista das Escolas de Aprendizes Artífices ao modelo tecnológico-fragmentário dos CEFETs*. Vitória: Autor, 2010.
- Luckács, Gyorgy. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. *Temas de Ciências Humanas*, São Paulo, (4): 1-18, 1978.
- Machado, Lucília R. S. Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Cortez, 1982.
- _____. Trabalho-Educação como princípio de investigação. *Revista do NETE*, UFMG, vol. 14, n.º 2, pp.127-136, jul. dez. 2005.
- Manacorda, Mário. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- Manfredi, Sílvia M. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- Marshall, Thomas H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- Marx, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Estampa, 1977.
- _____. y Friedrich Engels. *A ideologia alemã* (Feuerbach). São Paulo: Ciências Humanas, 1979.
- Moraes, Carmen Sylvia V. de. *A socialização da força de trabalho: Instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo (1873-1934)*. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- _____. e Franco, Maria Ciavatta. Trabalho e Educação na sociedade brasileira: uma perspectiva histórica. Minicurso. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd – Educação, crise e mudança: tensões entre a pesquisa e a política, *Programa e resumos*, 1999.
- Nora, Pierre. "Entre mémoire et histoire: la problematique des lieux" in *Les lieux de memoire: la République*. Paris: Gallimard, 1984.
- Nosella, Paolo e BUFFA, Ester. Artes liberais e mecânicas: a difícil integração. In: ANPEd – 20ª Reunião Anual – Educação, crise e mudança: tensões entre a pesquisa e a política. *Programa e resumos*. Caxambu/MG, 23 a 25 de setembro de 1997.

- Offe, Claus. "Trabalho como categoria sociológica fundamental?" in *Trabalho & Sociedade*. Problemas estruturais e perspectivas para a sociedade do trabalho. Volume I – A crise. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- Oliveira, Milton Ramon Pires de. *Formar Cidadãos úteis: os patronatos agrícolase a infância pobre na Primeira República*. Bragança Paulista: edusf, 2003.
- Rummert, Sonia M., (1998). Capital e trabalho: convergências e divergências quanto à educação básica. Trabalho apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPEd. In: *ANPEd 25 anos*, CD-ROM histórico, 2002.
- Rusen, Jorn. Com dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *História da historiografia*, (2), março, pp.163-209, 2009.
- Sader, Emir. Apresentação. *Cadernos de Pensamento crítico latino-americano*. Vol. 1. 1ª.ed. São Paulo: Expressão Popular/ clacso, 2008.
- _____. "Encuesta sobre el pensamiento crítico en América Latina". *Crítica y Emancipación*, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, año 1, no. 2, pp.12-13, Primer semestre 2009.
- Saviani, Dermeval. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: MS/FIOCRUZ, 1989.
- Shiroma, Eneida e CAMPOS, Roselane F. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, n. 61, pp.13-35, 1997.
- Silva, Maria Vieira. O *ethos* empresarial na educação escolar: novos dispositivos, novas subjetividades. *Trabalho & Crítica*, Anuário do GT Trabalho e Educação, ANPEd/UFSC, n. 3, pp.183-199, 2002.
- Torres-rivas, Edelberto. "Respuesta de Edelberto Torres-Rivas. Encuesta sobre el pensamiento crítico en América Latina". *Crítica y Emancipación*, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, año 1, no. 2, pp. 20-22, Primer semestre 2009a.
- _____. "Dependencia, marxismo, revolución y democracia. La perspectiva desde la periferia". Entrevista a Jorge Rovira Mas *et al*. *Crítica y Emancipación*, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, año 1, no. 2, pp. 47-76, Primer semestre 2009b.
- Trein, Eunice. Entrevista. *Revista do Nete*, n.º 0, pp.32-40, jul.-dez. 1996.
- _____, e CIAVATTA, Maria. O teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, pp.140-164, set./out./nov./dez. 2003.
- _____. A historicidade do percurso do GT Trabalho e Educação; uma análise para debate. *Trabalho, Educação e Saúde*, vol. 7, Suplemento 1, pp.15-50, 2009.
- Trein, Eunice e Picanço, Iracy S. O GT Trabalho e Educação. In: *Histórico dos grupos de trabalho*. Belo Horizonte: Anped, 1995.
- Trópia, Patrícia Vieira. *A inserção dos assalariados não-manuais: um debate com a bibliografia marxista sobre a classe média*. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da Anped. CD-ROM, 2007
- Vendramini, Célia Regina. *Assentamentos do MST e identidade coletiva*. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da Anped. CD-ROM, 2003.

Notas

[1] Originalmente este texto fue presentado en el “Seminario II Intercambio Nacional de los Núcleos de Investigación en Trabajo y Educación” (INTERCRÍTICA), realizado en la Universidad Federal de Pará, Belém, Pa., Brasil, del 26 al 28 de agosto de 2014. El Grupo de Trabajo (GT) “Trabajo y Educación” y los 23 núcleos o grupos de trabajo de investigadores que integran la Asociación Nacional de Posgrado e Investigación en Educación (ANPEd), son GTs temáticos que congregan investigadores en áreas de conocimiento especializadas y que se reúnen anualmente para debatir sus investigaciones y profundizar el debate sobre las vinculaciones de la Educación con las áreas de las Ciencias Humanas y Sociales.

[2] Licenciada en Filosofía y Doctora en Ciencias Humanas (Educación) en la PUC-RJ (Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro). Tiene un Posdoctorado en Sociología del Trabajo en El Colegio de México y la Università di Bologna, Italia; es Profesora Titular de “Trabajo y Educación”, asociada al Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal Fluminense (UFF). También es investigadora del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico CNPq; su correo: mciavatta@terra.com.br

[3] Para Sader el pensamiento crítico latinoamericano ha reivindicado nuestra trayectoria histórica frente a los esquemas eurocéntricos, así como fortalecer nuestra identidad, cuestionando el pensamiento conservador creado por las potencias centrales del capitalismo. Los textos son de Emir Sader, Ruy Mauro Marini, Agustín Cueva, Álvaro García Linera, Celso Furtado, Aldo Ferrer, Maria da Conceição Tavares, Pablo González Casanova y José Carlos Mariátegui. Traducción de la autora. Disponible en <http://livraria-popular.blogspot.com.br/2010/03/cadernos-de-pensamento-critico-latino.html>, consultado el 5 de octubre de 2014.

[4] Néstor Kohan (2006) desenvuelve la génesis del pensamiento crítico a partir de la Revolución Cubana y la cultura de masas de los años 60.

[5] Esta reflexión es parte de un proyecto de investigación (Ciavatta, 2012).

[6] Los antecedentes de noción de dependencia están en Sergio Bagu (historiador mexicano) y en Caio Prado Jr. (historiador y geógrafo brasileño) (Torres-Rivas, 2009b, p.52).

[7] El sociólogo guatemalteco así se expresa: “En Chile, con Theotonio dos Santos y Vania Bambirra, estudié *El Capital*, no en Guatemala. Dejé de ser militante, pero me volví marxista. (...)” (*Ibid.*, p.56).

[8] “Hacia el final del siglo xix y comienzos del siglo xx, alguna veces asociado al liberalismo, principalmente, como denuncia de las dictaduras, y desde la década de 1920, la crítica anti-imperialista conjugó el pensamiento de izquierda y temas nacionalistas” (Altamirano, *ibid.*, pp.14-15).

[9] Marx (1979; entre otras obras del autor), Lukács (1978), Manacorda (1990), Saviani (1989) fueron los principales maestros que alimentaron los debates sobre el tema.

[10] En la última década, grupos de estudios e investigación de otros países latinoamericanos comenzaron a autodenominarse *Educación y Trabajo* (por ejemplo, Argentina, Uruguay y Colombia).

[11] Nos referimos a la ciudadanía según la conquista de los derechos clasificados por Marshall (1967): derechos civiles, derechos políticos y derechos sociales.

[12] Kuenzer (*Op. cit.*, p.19) distingue al GT TE de Sociología de Trabajo o de la Sociología Industrial que estudia al trabajador a partir del proceso productivo. El área de trabajo y educación

investiga cómo “el trabajador, contradictoriamente, se educa/deseduca en el interior de las relaciones de producción, con o sin mediación de la escuela”.

[13] El sociólogo chileno Hugo Zemelman inquiriere sobre la constitución epistemológica del término “educación y trabajo” como campo de investigación o disciplinar. No obstante la generalidad abstracta de los términos, el tema “trabajo y educación” se consolidó como un campo de investigación de base marxista, que se ocupa de una gama de temas que envuelven los dos términos del “binomio”, los procesos y formas del trabajo y los procesos educativos que preparan para el trabajo.

[14] Traducido por Carlos Nelson Coutinho y Leandro Konder en los años 60, los libros de Lukács fueron solamente retomados en la década de los 80, después del fin de la Dictadura; un ejemplo de las aulas de J. Chasin, de los artículos de la *Revista Ensaio*, de las colecciones organizadas por José Paulo Netto y, más recientemente, con las traducciones de la Editora Boitempo.

[15] Algunas discusiones revelaban un cierto descontento con los rumbos de la “sociología industrial” de los trabajos seleccionados y reivindicaban la vuelta de la enseñanza media a la pauta de discusión. Kuenzer, en la entrevista que concedió a Alexandre Bomfim (2006), “recuerda el fin del GT de Enseñanza Media”. “El GTTE acabó asumiendo indirectamente o en parte la reflexión de aquel grupo, principalmente en función de la interface como la temática de la formación profesional.”. Trein (1996), en entrevista, percibe que la cuestión de la “formación/educación profesional” es la principal temática que la Anped –o mejor dicho, sus participantes– atribuye al GT TE” (p. 77).

[16] PLANFOR (Plan Nacional de Calificación del Trabajador); PNQ (Plan Nacional de Calificación).

[17] Este tema fue, originalmente, desarrollado en otros trabajos, particularmente en foros de historia de la educación (Ciavatta, 2014; entre otras obras del autor).

[18] Nos referimos, especialmente, a la *École des Annales* y sus desarrollos (entre otros, Burke, 1991).

[19] De modo preliminar e incompleto, citamos solamente algunos trabajos que también utilizan fuentes documentales primarias y/o documentación de archivo (un ejemplo de Fonseca, 1986; Cunha, 2000a; 2000b; 2000c; Machado, 1982; Ciavatta Franco, 1990; 1993; 2002, 2007; Manfredi, 2002; Moraes, 2003; Oliveira, 2003; Lima, 2007; 2009).

[20] El historiador Francisco Falcon (2006) advierte este hecho. De la misma forma, observamos que el libro *Domínios da história*, coordinado por dos insignes historiadores –un marxista, Ciro Flamarion Cardoso, y otro no marxista, Ronaldo Vainfas (1997)–, trata en 19 capítulos muchas temáticas (económicas, culturales, de sexualidad, política, etcétera), sin embargo, no contempla la historia de la educación.

[21] Ciavatta, 2013.

* **Maria Ciavatta** es Licenciada en Filosofía y Doctora en Ciencias Humanas (Educación) en la PUC-RJ (Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro). Tiene un Posdoctorado en Sociología del Trabajo en El Colegio de México y la Università di Bologna, Italia; es Profesora Titular de “Trabajo y Educación”, asociada al Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal Fluminense (UFF). También es investigadora del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico CNPq. Para comunicarse con la autora escriba a: mciavatta@terra.com.br
