

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.