

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O TRABALHO DE OFÍCIO  
NO PENSAMENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÂNEO**

Gestine Cássia Trindade

SÃO CARLOS

2012

Gestine Cássia Trindade

**O TRABALHO DE OFÍCIO  
NO PENSAMENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÂNEO**

Tese apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, Área de Concentração: Fundamentos da Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paolo Nosella

SÃO CARLOS

2012

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

T833to

Trindade, Gestine Cássia.

O trabalho de ofício no pensamento pedagógico contemporâneo / Gestine Cássia Trindade. -- São Carlos : UFSCar, 2013.

221 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

1. Educação e trabalho. 2. Trabalho de ofício. 3. Pedagogia das corporações artesanais. 4. Pensamento pedagógico contemporâneo. 5. Sociedade industrial. I. Título.

CDD: 370 (20<sup>a</sup>)



Programa de Pós-Graduação em Educação  
Comissão Julgadora da Tese de Doutorado de

Gestine Cássia Trindade  
São Carlos, 13/11/2012

**BANCA EXAMINADORA**

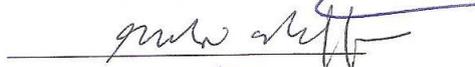
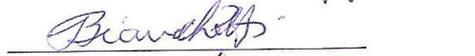
Prof. Dr. Paolo Nosella

Profª. Drª. Ester Buffa

Prof. Dr. Lucidio Bianchetti

Prof. Dr. José Luís Sanfelice

Profª Drª Bernardete Wrublewski Aued


Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem estar empenhados em transformar a si mesmos e as coisas, em criar algo nunca antes visto, exatamente nessas épocas de crise revolucionária, eles conjuram temerosamente a ajuda dos espíritos do passado, tomam emprestados os seus nomes, as suas palavras de ordem, o seu figurino, a fim de representar, com essa venerável roupagem tradicional e essa linguagem tomada de empréstimo, as novas cenas da história mundial. (MARX, 2011[1852], p. 26-27)

De que modo o presente é uma *crítica* do passado, além de (e porque) uma “superação” dele. Mas, por isto, deve-se jogar fora o passado? Deve-se jogar fora aquilo que o presente criticou “intrinsecamente” e aquela parte de nós mesmos que a isto corresponde. O que significa isto? Que nós devemos ter consciência exata desta crítica real e dar-lhe uma expressão não só teórica, mas *política*. Ou seja, devemos ser mais presos ao presente, que nós mesmos contribuímos para criar, tendo consciência do passado e de sua continuação (e de seu reviver). (GRAMSCI, 2007 [1929-1930], p. 95) (*grifos do original*)

## AGRADECIMENTOS

A escrita não é apenas um empreendimento solitário, sobretudo quando se desdobra no tempo. Meu percurso cruzou muitos outros itinerários, e contraí múltiplas dívidas. Não conseguiria nomear a todas. Entretanto, os meus interlocutores mais numerosos foram os livros. (CASTEL, 1998, p. 5)

Os livros! Clássicos e contemporâneos! Com eles, sim, contraí a maior dívida desta tese. Dívida no sentido do compromisso político com a sociedade e a educação, da colaboração com o avanço da ciência e da formulação no campo da Pedagogia. Muitos livros foram encontrados pelo acaso próprio da curiosidade desinteressada de alguém que rastreia bibliotecas, livrarias e sebos; por conta da investigação voltada à apropriação do ideário de determinado pensador ou de alguma temática; e pela busca constante da formação e atualização profissional. Outros livros, para descobri-los, necessário foi cruzar caminho com certos professores e instituições que me remeteram não somente a eles, mas, também, ao próprio direcionamento acadêmico e profissional, aos quais devo nomear agradecimentos.

Primeiramente, aos professores que, de diversas e distintas maneiras, constituem aportes para a elaboração desta tese:

A Ms. Bertilo Brod, Dra. Roseli Salette Caldart e Dr. Ricardo Rossato, três importantes professores da trajetória acadêmica anterior ao doutoramento em Educação, instigadores da leitura dos clássicos e grandes incentivadores da minha formação geral. No contato com eles, ainda que indiretamente, os manuscritos desta tese vão sendo originados.

Ao Prof. Dr. Oswaldo Alonso Rays, orientador do mestrado em Educação, hoje amigo e conselheiro distinto, pelas concisas indicações no estudo dos clássicos no campo da Pedagogia, pela autenticidade e discernimento com que sempre sugeriu importantes direções para minha trajetória formativa e profissional e pela permanente presença e apoio à caminhada.

À Profa. Dra. Bernardete Wrublevski Aued, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pelo alcance as suas pesquisas sobre as transformações no mundo do trabalho, sobretudo aquelas que se referem à história das profissões e dos trabalhadores de ofício. Tais pesquisas me defrontaram

com o fenômeno do trabalho artesanal como objeto a ser investigado pelo campo da Pedagogia.

Ao Prof. Dr. Paolo Nosella, uma referência na educação brasileira, que me concedeu o privilégio de orientar esta tese, tenho, por certo, o agradecimento mais especial a ser feito. Inicialmente, pela acolhida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e no Grupo de Pesquisas “Educação Brasileira: História e Filosofia de Instituições Escolares”. Prioritariamente, pela confiança, paciência no aguardo da maturação desta tese, autonomia conferida em todo o percurso do doutoramento e estímulo entusiasta no encaminhamento do estágio de pesquisa na Itália. Torna-se difícil dimensionar os ensinamentos obtidos no ambiente cultural do seu escritório, em meio a milhares de livros, periódicos, documentos, filmes e músicas, de seu testemunho de vida e das suas habituais, densas e polêmicas exposições. Interessado em minha formação geral como integrante da nova geração de pesquisadores em educação, na relação pedagógica, o Prof. Nosella transferiu, por “osmose”, uma gama de preceitos que, sem dúvida, me permitiu um requinte particular, cultural e intelectual, para a atividade profissional. Devo agradecer-lhe, ainda, por ter guiado com tanta propriedade e historicidade a minha proposta de estudo no ideário do italiano Antonio Gramsci (1891-1937).

Ao Prof. Dr. Newton Duarte, pela aberta recepção no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Campus de Araraquara e no Grupo de Estudos “Estudos Marxistas da Educação” e pelo rigor científico nas sugestões de leitura no campo da Pedagogia e dos fundamentos marxistas da educação. Devo admitir que, sob a orientação do Prof. Duarte, desenvolvi os estudos mais sistemáticos do percurso acadêmico na obra do pensador alemão Karl Marx (1818-1883). A força do pensamento e da vontade com que o Prof. Duarte difunde o marxismo para a compreensão da relação entre sociedade e educação e para a mudança da escola contagia para o aprofundamento teórico sempre mais radical frente à educação.

À Profa. Dra. Ester Buffa, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), pela ampla e crítica visão que propaga no que tange à história da educação brasileira e pelas precisas instruções sobre o campo científico, a pesquisa educacional, o método e as fontes de pesquisa. Seus ensinamentos, transmitidos com uma vivacidade pedagógica única, refinaram a forma de tratamento (método) do meu objeto de estudo e a atividade mais geral como pesquisadora da educação.

À Profa. Dra. Maria da Glória Bonelli, pela pronta acolhida no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), pelas

indicações de leitura e pela extensão do debate no campo da Sociologia das Profissões e das Ocupações, o que possibilitou um dimensionamento mais equilibrado, teórica e contextualmente, do objeto de estudo da tese.

Ao Prof. Dr. Dermeval Saviani, professor emérito da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), pela gentil comunicação virtual transmissora de informações úteis e atualizadas acerca da tese precedente e motivadora da pesquisa em questão.

À Profa. Dra. Maria Orlanda Pinassi, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Campus de Araraquara, pela disposição com que me integrou ao Grupo Temático “Trabalho, Movimentos Sociais e Sociabilidade Contemporânea”. Sob sua orientação, me introduzi na leitura do ideário de dois consideráveis pensadores húngaros de derivação marxista: György Lukács (1885-1971) e István Mészáros (1930).

Ao Prof. Dr. Lucídio Bianchetti, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pela força das palavras oriunda, por certo, da energia do seu pensamento e do seu caráter que, de tempos em tempos, tem cruzado caminho como um bálsamo encorajador e produtor de elucidamento ao percurso formativo e profissional. Agradeço, em particular, pela criteriosa leitura quando da finalização desta tese o que constituiu-se como um incentivo a mais para algumas modificações na versão apresentada para a avaliação pela Comissão Examinadora.

Às Professoras Dra. Lígia Márcia Martins (UNESP – Campus Araraquara) e Dra. Ester Buffa (UFSCar), pela contribuição nos rumos da tese no exame de qualificação. A esta última – Dra. Ester Buffa, à Dra. Bernardete Wrublevski Aued (UFSC), ao Dr. José Luís Sanfelice (UNICAMP) e ao Dr. Lucídio Bianchetti (UFSC), pela participação como examinadores titulares da tese e pelas pontuais e valiosas ponderações conceituais e metodológicas sugeridas a sua versão final.

Ao Prof. Roberto Zaidan Quartier, pelo ensino da língua italiana e pela colaboração na revisão da tradução do material de pesquisa da tese.

À Profa. Ms. Adélia Maria Mariano Ferreira, da Editora Paulistana, pela revisão linguística e normativa da tese.

Ao Prof. Ricardo Luiz Petrilli, pela tradução do *abstract* da tese.

À Maria Cristina Campanelli Brito, assistente do Núcleo de Comunicação Organizacional da Embrapa Pecuária Sudeste, pelo trabalho de diagramação da tese.

Não obstante, no que tange a esta tese e ao período do doutoramento, reconheço algumas pessoas, para as quais agradeço. São elas:

Aos meus pais, Dalgino e Elides Trindade, pela guarida e incentivo incondicional a todas as minhas iniciativas de formação, inclusive inserindo-se no processo similarmente a uma agência de fomento.

Às amigas Marley Pertile, Noeli Gemelli Reali, Josiana Picoli e Liane Vizzotto, pela presença silenciosa que superou a distância geográfica entre o sudeste e o sul, pelo apoio para mais um dos meus projetos de formação e pela interlocução qualificada sobre o psiquismo humano e as relações sociais e sobre a educação e a profissão docente.

Significativo, outrossim, foi a convivência solidária e alegre e o debate conceitual e informativo construídos com algumas colegas no percurso do doutorado, as quais nomino: do Paraná, Iasmin Zanchi Boueri; de São Paulo, Nathália Botura de Paula Ferreira e Patrícia Culhari; de Minas Gerais, Heulália Charalo Rafante e Meire Moreira Cordeiro; de Goiás, Jaqueline Portela de Araújo; da Bahia, Marta Quadros Fernandes e Soraya Mendes Rodrigues Adorno; e do Amapá, Maria Nazaré Guimarães. O encontro com as colegas possibilitou apoio recíproco nos tempos da pós-graduação.

Em segundo lugar, dedico agradecimentos a alguns professores e pessoas que conferiram créditos a esta tese durante a estada na Itália:

Ao Prof. Dr. Giancarlo Schirru, tutor do estágio de pesquisa na Itália, pelo trabalho de formalização institucional do estágio junto ao Departamento de Ciências Humanas da Universidade de Cassino (cidade de Cassino) e à Fundação Instituto Gramsci (cidade de Roma), pela gama de informações transmitidas sobre a história e a cultura italiana, indispensáveis para o estudo lá desenvolvido; e, sobretudo, por ter me apresentado à Biblioteca Nacional Central de Roma, onde coletei fontes bibliográficas indispensáveis à tese e vivi a experiência mais intensa da atividade de pesquisa da trajetória formativa até o presente. No interior da Biblioteca Nacional dimensionei melhor e mais realisticamente a magnitude do conhecimento e da ciência, da história e da memória.

Aos Professores, Dr. Mario Alighiero Manacorda (Roma), Dr. Donatello Santaroni (Universidade de Roma Três), Dr. Dario Ragazzini e Dr. Franco Cambi (Universidade de Florença) e Dra. Amélia Broccoli (Universidade de Cassino), pela distinta recepção em seus locais de trabalho, pelas conversas informais e pela concessão de entrevistas sobre algumas temáticas do meu interesse, a saber: o marxismo na educação, o trabalho de

ofício no pensamento pedagógico contemporâneo e a formação de professores na universidade.

Ao assistente bibliotecário, Franchesco Battisti, da Biblioteca Angelo Broccoli, da Faculdade de Ciências da Formação da Universidade de Roma Três, que não mediu esforços na procura dos livros que lá busquei para o trabalho de pesquisa.

À colega Teresa Cini, doutoranda em Metodologia da Pesquisa Pedagógica do Departamento de Ciência da Educação e dos Processos Culturais e Formativos da Universidade de Florença, que gentilmente colaborou no contato pessoal com o Prof. Dr. Franco Cambi e na digitalização dos escritos resultantes da entrevista que ele me concedeu.

Ao colega Leonardo Santos Amâncio Cabral, doutorando em Educação Especial, do convênio cotutela entre Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade de Roma Foro Itálico, pela socialização do seu itinerário formativo na Itália, o que me assegurou rápida compreensão a respeito da estrutura e do funcionamento da universidade local e, também, fez com que imediatamente me situasse na geografia romana e me adaptasse ao respectivo modo de vida. Seu incondicional apoio e acompanhamento foram imprescindíveis na produção das condições objetivas para o estágio de pesquisa.

Por fim, cumprem reconhecimentos institucionais:

À Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), ao seu Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e à sua correspondente Secretaria, e ao seu Programa de Pós-Graduação em Sociologia, pelo direito à formação e à titularidade na pós-graduação, pelo conjunto de disciplinas obrigatórias e optativas cursadas e pela formação complementar em eventos científicos diversos.

À Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Campus de Araraquara e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, pelas disciplinas cursadas na condição de aluna com vínculo em outro Programa de Pós-Graduação.

À Universidade do Cassino e ao seu Departamento de Ciências Humanas, uma congratulação particular pela formalização do meu estágio de pesquisa na Itália.

À Biblioteca Nacional Central de Roma que, através do seu rico e amplo acervo, garantiu as fontes bibliográficas, sobretudo para a elaboração do segundo capítulo desta tese, fontes essas um tanto quanto limitadas no Brasil.

À Fundação Instituto Gramsci e a sua respectiva Biblioteca, onde acessei fontes bibliográficas mais específicas sobre a dimensão pedagógica do pensamento de Gramsci e sobre suas diferentes interpretações na Itália.

Ao Museu de Artes & Ofícios (MAO), de Belo Horizonte/MG e à sua respectiva Coordenação de Comunicação, pela presteza no aceite à solicitação da atividade de pesquisa no interior do Museu e pela colaboração dispendida pela sua equipe no período em que permaneci pesquisando.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro parcial na forma de bolsa do tipo Demanda Social no período de setembro de 2008 até março de 2012.

São Carlos/SP, setembro de 2012

Gestine Cássia Trindade

## RESUMO

O avanço na formulação do pensamento pedagógico pressupõe tornar sempre mais inteligível a relação entre trabalho e educação. Na sociabilidade contemporânea, o artesanato – produto do passado – perdura por vias que não aquela incorporada pelo industrialismo e pela maquinaria, interferindo na constituição da educação. Esse é o objeto da tese. O objetivo geral é investigar os fins, o conteúdo e a forma do trabalho de ofício em contraste com o trabalho industrial, procedendo, por conseguinte, a uma crítica aos desígnios que o primeiro recebe no campo da Pedagogia. A ideia principal defendida é que a sobreposição do trabalho artesanal no pensamento pedagógico entrava e atrasa a proposição fim da educação escolar e o desenvolvimento das gerações. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que concilia método de investigação a método de exposição apresentando os resultados intrinsecamente ligados ao *corpus* do estudo. A tradição marxista é a perspectiva teórica adotada, especialmente em Karl Marx e Antonio Gramsci. A tese está organizada em três capítulos, a saber: “O trabalho de ofício nas “sombras” do trabalho industrial”; “A herança da pedagogia das Corporações de ofícios na educação escolar”; e “Desafios para o pensamento pedagógico contemporâneo”. A conclusão remete para a identificação de três problemas – a face contraditória do trabalho artesanal; o engodo do princípio pedagógico da experiência; e a incompatibilidade entre os princípios pedagógicos do trabalho e da experiência na educação escolar –; e, logo, para a sistematização de quatro fundamentos ao objeto em questão: (1) o grande tema da pedagogia contemporânea é a relação entre trabalho e educação; (2) o trabalho de ofício sobrepõe-se no pensamento pedagógico da “nossa época”; (3) a herança do trabalho de ofício no pensamento pedagógico compromete o caráter universalista da educação escolar e o desenvolvimento integral das gerações; e (4) o desafio da pedagogia atual, enquanto proposta afirmativa para a formação humana e para a educação escolar como mediação entre os homens e as obras da cultura, é detectar as contradições decorrentes dessa operação ideológica e sugerir a sua superação. Argumenta-se, ainda, que o trabalho – atividade vital e princípio pedagógico – é um livro aberto para a objetivação da vida genérica do homem e para a educação escolar na qual ele se forma contemporâneo do seu tempo.

**Palavras chaves:** trabalho e educação; trabalho de ofício; pedagogia das Corporações artesanais; pensamento pedagógico contemporâneo; sociedade industrial.

## ABSTRACT

### Craftsmanship in contemporary pedagogical thinking

The advance of pedagogical thinking supposes beforehand a more intelligible elucidation of the relationship between work and education. In the current sociability, despite the hegemony of industrialism and machinery, the craftsmanship of the past still remains in different ways and plays an important role in the formation of education. Thus, the role played by craftsmanship in Education is the main subject under investigation in this thesis. Also, the general goal is to investigate the purpose, content and form of craftsmanship in contrast with industrial work in order to criticize the aims of the former set by the studies on Education. The main idea is that the precedence of craftsmanship in pedagogical thinking hinders and delays the social function of school education as well as the integral development of generations. This study carried out a literature research that combined the method of investigation with the method of exposition by presenting results intrinsically linked to the *corpus*. The theoretical perspective is based on the Marxist tradition, in special on the studies conducted by Karl Marx and Antonio Gramsci. The thesis was organized into three chapters: (1) "Craftsmanship in the 'shadows' of industrial work"; (2) "The heritage of craftsmanship in contemporary Education"; and (3) "Challenges for the contemporary pedagogical thinking". The conclusion remits to the identification of three problems: (1) the contradictory aspects of craftsmanship; (2) the allurements of the pedagogical principle based on experience; and (3) the mismatch between the pedagogical principles based on work and experience. Four fundamentals were established following the problems which were pointed out in the conclusion: (1) the great theme of contemporary pedagogy is the relationship between work and education; (2) craftsmanship holds precedence in the contemporary pedagogical thinking; (3) the cursed legacy of craftsmanship jeopardizes the universalist character of pedagogical thinking, risking the social function of school education and the integral development of generations; and (4) as the current pedagogical studies can be understood as an affirmative proposal for human formation and school education and as a mediator between mankind and cultural work, their challenge is to detect the contradictions resulting from this ideological operation and suggest new ways to overcome them. It is also said that work - vital activity and pedagogical principle – is an open book for the objectivation of mankind's generic life and for the school education in which the contemporary of our time is formed.

**Keywords:** work and education; craftsmanship; contemporary pedagogical thinking; industrial society.

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	20
<b>RESUMO</b> .....	26
<b>ABSTRACT</b> .....	27
<b>SUMÁRIO</b> .....	28
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
1.1 O CAMPO DA PESQUISA, A PREMISSA MAIOR, O OBJETO DE ESTUDO E A TESE PRECEDENTE E MOTIVADORA .....	19
1.2 O OBJETO DE ESTUDO NA TRAJETÓRIA FORMATIVA E PROFISSIONAL DA PESQUISADORA.....	24
1.3 A HIPÓTESE, OS OBJETIVOS E A FORMA DE TRATAMENTO DO OBJETO DE ESTUDO .....	37
1.4 ESTRUTURA DA TESE.....	42
<b>CAPÍTULO 1 - O TRABALHO DE OFÍCIO NAS “SOMBRAS” DO TRABALHO INDUSTRIAL: UMA CONTRADIÇÃO HISTÓRICA ENTRE CAPITAL E TRABALHO</b> .....	44
2.1 DA SOCIEDADE PRÉ-INDUSTRIAL PARA A SOCIEDADE INDUSTRIAL: UM POUCO DA HISTÓRIA.....	56
2.2 O TRABALHO ARTESANAL E OS TRABALHADORES DE OFÍCIO NA TRANSIÇÃO DA SOCIEDADE PRÉ-INDUSTRIAL PARA A SOCIEDADE INDUSTRIAL .....	63
2.3 A HISTÓRIA DA INDÚSTRIA: MANUFATURA E MAQUINARIA .....	71
2.3.1 Manufatura: a indústria manual.....	73
2.3.2 Industrialismo: a indústria da maquinaria .....	81
2.4 O TRABALHO ARTESANAL E OS TRABALHADORES DE OFÍCIO NAS CIRCUNSTÂNCIAS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	96
2.5 A FACE CONTRADITÓRIA DO TRABALHO ARTESANAL NA “NOSSA ÉPOCA”: UMA ANÁLISE DO PROBLEMA.....	101
<b>CAPÍTULO 2 - A HERANÇA DA PEDAGOGIA DAS CORPORAÇÕES DE OFÍCIOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: O ENGODO DO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO DA EXPERIÊNCIA..</b>	111
3.1 A EDUCAÇÃO NOS TEMPOS DA ARTESANIA: UNIDADE ENTRE AS CORPORAÇÕES DE OFÍCIOS E AS OFICINAS ARTESANAIS.....	122
3.1.1 Oficina artesanal.....	127
3.2 A EXPERIÊNCIA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO PARA OS OFÍCIOS.....	132
3.3 A DIDÁTICA DA OFICINA ARTESANAL.....	139
3.3.1 As intenções da relação pedagógica.....	140
3.3.2 A “gestão da antiga oficina” e a “tradição do ofício”: os conteúdos prescritos no currículo .....	141
3.3.3 O método que conserva os “segredos” do ofício.....	144

3.4 A DECADÊNCIA DO MODELO PRODUTIVO E REPRODUTIVO DAS CORPORações DE OFÍCIOS .....	151
3.5 O ENGODO DO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO DA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DO PROBLEMA .....	157
<b>CAPÍTULO 3 - DESAFIOS PARA O PENSAMENTO PEDAGÓGICO: EM QUESTÃO A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO.....</b>	<b>168</b>
4.1 PRIMEIRO FUNDAMENTO: O GRANDE TEMA DA PEDAGOGIA CONTEMPORÂNEA É A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	180
4.2 SEGUNDO FUNDAMENTO: O TRABALHO DE OFÍCIO SOBREPÕE-SE AO TRABALHO INDUSTRIAL NO PENSAMENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÂNEO.....	184
4.3 TERCEIRO FUNDAMENTO: A HERANÇA DO TRABALHO DE OFÍCIO NO PENSAMENTO PEDAGÓGICO COMPROMETE O CARÁTER UNIVERSALISTA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS GERAÇÕES.....	188
4.4 QUARTO FUNDAMENTO: O DESAFIO DA PEDAGOGIA ATUAL, ENQUANTO PROPOSTA AFIRMATIVA PARA A FORMAÇÃO HUMANA E PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO MEDIAÇÃO ENTRE OS HOMENS E AS OBRAS DA CULTURA, É DETECTAR AS CONTRADIÇÕES DECORRENTES DESSA OPERAÇÃO IDEOLÓGICA E SUGERIR A SUA SUPERAÇÃO.....	191
4.5 TRABALHO E EXPERIÊNCIA – PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS INCOMPATÍVEIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DO PROBLEMA .....	196
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>203</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>211</b>

## INTRODUÇÃO

Puro engano de inocentes e desprevenidos, o princípio é um processo lentíssimo, demorado, que exige tempo e paciência para se perceber em que direção quer ir, que tenteia o caminho como um cego, o princípio é só o princípio, o que fez vale tanto como nada. (SARAMAGO, 2008 [2000], p. 71-72)<sup>1</sup>

O artesanato é elemento antiquíssimo na história da humanidade. Nas circunstâncias atuais, em que o modelo industrial da produção, da distribuição e do consumo é hegemônico, o artesanato – produto do passado – ainda é reconhecido e difundido, permanecendo com algum destaque nas relações sociais, o que, de uma maneira ou de outra, interfere na formação humana e na educação escolar; em última instância, na constituição da cultura.

Na origem da composição econômica do capitalismo brasileiro, coexistiram a grande indústria, os resquícios do artesanato, o campesinato atrasado e o latifúndio. O Brasil parece não ter superado totalmente a tradição da artesanaria.<sup>2</sup> Por tradição, entendem-se aqueles conhecimentos, práticas, costumes e valores que são apropriados no processo social real e permanecem imutáveis; algo que é transmitido de geração em geração, conservado e reproduzido na sociabilidade. Uma das epígrafes gerais desta tese argumenta que “a tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos” (MARX, 2011[1852], p. 26-27). Antônio Gramsci, pensador italiano do século 20 que investigou criticamente os problemas constitutivos daquele século e que a Pedagogia tem sido um dos campos de maior circulação das suas ideias, complementa: a “tradição significa também resíduo passivo de todas as formas sociais legadas pela história” (GRAMSCI, 2007[1934], p. 269).

Trata-se de um elemento contraditório, afinal, o trabalho artesanal ou trabalho de ofício<sup>3</sup> contrasta com o trabalho industrial. O primeiro tem a oficina artesanal como referência tecnológica; uma especialidade conservada na mente do artesão é a base técnica; o trabalhador controla o conjunto dos processos da atividade; tem a posse dos instrumentos de trabalho e autonomia sobre o tempo e o ritmo do trabalho; e define o preço do produto que

---

<sup>1</sup> Nesta tese um tratamento particular é dado para a formatação das fontes de pesquisa. Em cada obra citada é apresentada a data da publicação consultada e a data da sua primeira edição quando distinta. Pretende-se com esse procedimento contribuir para o campo da pesquisa em educação na perspectiva do historicismo.

<sup>2</sup> Por tradição da artesanaria, compreende-se a atividade produtiva do artesão anterior ao surgimento da indústria.

<sup>3</sup> Nesta tese, os termos trabalho de ofício e trabalho artesanal são empregados em sinonímia.

tem, no valor de uso,<sup>4</sup> uma das principais características. O segundo tem a indústria como referência tecnológica; a ciência é a base técnica; o trabalhador domina parte da atividade que, quando associada às demais frações, resulta no produto final; a gerência é quem controla o conjunto dos processos de trabalho; o trabalhador é expropriado da posse dos instrumentos de trabalho; o capital é quem fixa o preço do produto que se manifesta, como uma das particularidades, no duplo valor (o valor de uso é, ao mesmo tempo, veículo de valor de troca).<sup>5</sup>

Equivalente, a contradição é visível, na medida em que, o Brasil – país integrante da América do Sul – se diferencia da Europa e da América do Norte. Na Europa, a hegemonia nasce com as grandes tradições (históricas e culturais) e a indústria, enquanto “um padrão natural de desenvolvimento”<sup>6</sup> (FERNANDES, 2008 [1960], p. 66), emergiu no interior da manufatura sobre a base técnica do trabalho artesanal. Na América, a hegemonia origina-se com a indústria. As tradições sedimentadas do velho mundo não atingiram a racional modernização dos Estados Unidos. Sua característica primeira foi a indústria formada por trabalhadores, empregadores e acumuladores de capital. No Brasil, a atividade artesanal foi estratégica para a colonização, a manufatura nasceu na forma da indústria, num ritmo lento e heterogêneo, ligada a fatores internos e externos, tais como: a expansão do mercado capitalista internacional em curso; a importação de equipamentos e técnicas da Europa para

---

<sup>4</sup> Por valor, compreende-se a conversão de objetos úteis para a satisfação das necessidades materiais e imateriais do homem. O valor de uso está na substância do trabalho, ou seja, no seu fator de qualidade, aquilo que Marx (2006 [1867], p. 58) nomeia “conteúdo material da riqueza”. O pensador afirma: “O trabalho, como criador de valor-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade –, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana” (MARX, 2006 [1867], p. 64-65). É sempre a utilidade da coisa o que lhe confere valor de uso. Cumpre esclarecer, ainda, que algo poderá ser valor de uso sem ser valor, algo útil ao homem que não decorra da atividade, como o ar, a água, a terra. Igualmente, uma necessidade poderá ser satisfeita com o produto resultante da atividade.

<sup>5</sup> O trabalho cria valor, contudo não é valor, torna-se valor quando cristalizado em algum objeto. O produto do trabalho, seja oriundo da atividade de ofício ou da atividade industrial, tem sua essência em dois fatores: valor de uso e valor de troca. O primeiro foi explicado na nota de rodapé 4. O segundo refere-se à quantidade (tempo) de trabalho vivo empregado na produção. De acordo com Marx (2006 [1867], p. 58), o valor de troca encontra-se “na relação quantitativa entre valores-de-uso de espécies diferentes, na proporção em que se trocam, relação que muda constantemente no tempo e no espaço”. Portanto, o que existe em comum entre um produto e outro não é a utilidade, e sim, o valor (medido pelo tempo de trabalho utilizado na sua produção). Como valor de uso, o produto poderá adquirir diferentes qualidades; já como valor de troca, se distinguirá na quantidade de horas que o trabalhador empreenderá para produzi-lo. No tempo de trabalho, é bom registrar, além das condições (a gestão do processo produtivo, a eficácia dos meios de produção e o grau de desenvolvimento da ciência e de sua aplicabilidade tecnológica), inclui-se a destreza do trabalhador (a sua técnica) e a intensidade do trabalho (o seu ritmo).

<sup>6</sup> A industrialização como “padrão natural de desenvolvimento” significa: “1) que ela não é apanágio de nenhuma nação em particular; 2) que a sua emergência, bem como a sua expansão dependem de mecanismos econômicos, culturais e societários suscetíveis de expressão e florescimento em quaisquer sociedades de tipo capitalista; 3) que a intensidade com que ela se manifesta é variável, em virtude do grau de diferenciação e de integração desses mecanismos, o qual é regulado pelas condições histórico-sociais de existência alcançadas em tais sociedades” (FERNANDES, 2008 [1960], p. 66-67).

cá, ou seja, dos saberes práticos expropriados dos artesãos pelo capital; o fenômeno da imigração, inclusive da força de trabalho; e a desagregação do sistema de escravidão. Fernandes (2008 [1960], p. 67) sugere que “a industrialização aparece como valor social, na cena histórica brasileira, por volta de 1850 [...]; mas, só se transforma em força social quase um século mais tarde!”. No sistema industrial, em que a máquina foi introduzida abrupta e repentinamente, importada da Europa e dos Estados Unidos, sem uma maior participação e apropriação intelectual do homem brasileiro nos processos da sua invenção e do seu emprego, o trabalhador aprendeu a trabalhar no exercício prático da atividade. Ou seja: o princípio do “aprender fazendo”, característico do trabalho artesanal e das Corporações que regulavam os ofícios na Idade Média, foi a âncora usada pelo trabalhador para ajustar-se à nova condição da produção. Os meios necessários para a organização da sociabilidade não alcançaram o fim maior – a universalidade do desenvolvimento –, como explica Fernandes:

A nossa mente, a nossa cultura e a nossa sociedade continuam, em graus variáveis, fiéis a modelos pré-urbanos, pré-industriais e pré-mecânicos da organização da vida. Daí decorre, na esfera da prática, relações deformadas entre meios e fins. Mesmo quando os fins são bem percebidos e existem meios para atingi-los, a organização das atividades humanas não motiva, regular e impessoalmente, o comportamento dos indivíduos nessa direção. (FERNANDES, 2008 [1960], p. 78)

Certa magia em relação ao artesanato sobreviveu e, com algum significado, desenvolve-se, tomando outros caminhos que não aquele incorporado pela atividade produtiva, o que nos possibilita a retomada do debate da complexa mediação entre sociedade e educação. Esse fenômeno sociológico não nos parece algo irrelevante, visto que foi transmitido no movimento do real e o desenvolvimento histórico corresponde a uma unidade na qual uma fase deixa traços na fase posterior. Gramsci esclarece:

De fato, toda fase histórica deixa os seus traços nas fases posteriores; e estes traços, em certo sentido, tornam-se o seu melhor documento. O processo de desenvolvimento histórico é uma unidade no tempo pelo que o presente contém todo o passado e do passado se realiza no presente o que é “essencial”, sem resíduo de um “incognoscível” que seria a verdadeira “essência”. O que se “perdeu”, isto é, o que não foi transmitido dialeticamente no processo histórico, era por si mesmo irrelevante, era “escória” casual e contingente, crônica e não história, episódio superficial, sem importância, em última análise. (GRAMSCI, 2006a [1930-1931], p. 240)

Nesse sentido, o trabalho de ofício – fenômeno socioeconômico e cultural do passado –, por longo tempo ignorado pelos pesquisadores, instiga a investigação. É apenas mais recentemente que a vida artesanal antiga passou a ser pesquisada e reconstruída, contudo, não raro, limitando-se aos estudos historiográficos. No âmbito da pesquisa educacional, a temática é ainda incipiente, não existindo uma pedagogia da educação artesanal propriamente dita. Antonio Santoni Rugiu (1921-2011), historiador da educação italiana e um dos especialistas mais destacados nos estudos da educação artesanal,<sup>7</sup> confirma a constatação:

A história da educação artesanal é uma das visões históricas mais perspicazes para entender as mudanças da cultura, da pedagogia, da ordem da sociedade e do trabalho e de mais, no entanto, ela é quase completamente ignorada. Raramente a educação artesanal tem recebido nos últimos séculos um interesse adequado. (RUGIU, 2008, p. 11) (*tradução da autora*)

## **1.1 O CAMPO DA PESQUISA, A PREMISMA MAIOR, O OBJETO DE ESTUDO E A TESE PRECEDENTE E MOTIVADORA**

A Pedagogia é o campo de pesquisa desta tese. Mas, como vejo que tudo é prenhe de historicidade, busquei a interface da Pedagogia com outros campos, particularmente com a Sociologia, a História, a Filosofia e a Psicologia. A totalidade, enquanto uma categoria analítica, é:

[...] um complexo geral estruturado e historicamente determinado. Existe nas e através das mediações e transições múltiplas pelas quais suas partes específicas ou complexas – isto é, as “totalidades parciais” – estão relacionadas entre si, numa série de interrelações e determinações recíprocas que variam constantemente e se modificam. A significação e os limites de

---

<sup>7</sup> Antonio Santoni Rugiu (Sasari, 1921 - Florença, 2011) era graduado em Filosofia e livre docente em Pedagogia. Sua atuação mais destacada como professor e pesquisador ocorreu na Universidade de Florença, na qual se dedicou a disciplina de História da Educação. Nessa Universidade obteve o título de professor emérito. No período em que escrevia a tese, mais precisamente em 30 de setembro de 2011, Rugiu faleceu. Numa entrevista exclusiva, em janeiro de 2012, o historiador da educação italiana e professor da Faculdade de Ciência da Formação da Universidade de Florença, Franco Cambi, assim refere-se ao pesquisador e colega de profissão: “Santoni dedicou estudos precisos sobre esse assunto – educação artesanal – e os nutriu de uma pedagogia marxista equilibrada que fixa o homem como sujeito teórico e prático, capaz de organizar a vida coletiva (leia-se a antologia de Marx: “O homem faz o homem”), também segundo um paradigma em que a “nostalgia do mestre artesão” mostra a inevitável marca de uma época (do passado!), mas também a riqueza, a funcionalidade, a “humanidade” contidas em tal prática que devem ser retomadas (no seu insígnio teórico); também, no “trabalho livre” a ser realizado na sociedade emancipada (socialista e personalista ao mesmo tempo, prescrita entre Marx – sem Lenin – e Dom Milani)” (CAMBI, 2012, p. 2) (*tradução da autora*).

uma ação, medida, realização, lei, etc. não podem, portanto, ser avaliados, exceto em relação à apreensão dialética das mediações concretas múltiplas que constituem a estrutura de determinada totalidade social. (BOTTOMORE, 2001 [1983], p. 381)

Parto do pressuposto de que uma tese teórica que pretenda expressar a relação entre trabalho e educação pela Pedagogia poderá se constituir numa boa contribuição para a explicitação dos equívocos da escola atual e, ao mesmo tempo, para o fortalecimento desse campo até agora pouco consolidado no Brasil. Para efeito de dimensionar o foco prioritário da tese, partilhando do ideário de Suchodolski (1992 [1977]), RUGIU (1974) e MANACORDA (2011), concebo a Pedagogia como “ciência da educação”: “*a teoria e prática da instrução formal e como consequência do mesmo enfoque evidencia a escola como processo educativo para a autonomia*” (RUGIU, 1994, p. 6) (*grifos do original*) (*tradução da autora*).

A relação entre trabalho e educação, o excepcional tema que se estende da pedagogia moderna para a pedagogia contemporânea, é a premissa maior utilizada para a compreensão do campo da tese. Para justificar a escolha, que não se restringe ao circunstancial cumprimento de um requisito acadêmico ao doutoramento em Educação, mas que se afirma na diretriz para a particular inserção no pensamento pedagógico com o qual, como professora universitária, colaboro nas últimas duas décadas, recorro a uma ideia do filósofo da educação brasileira, Dermeval Saviani, no sentido de conformidade de pensamento e de reafirmação da grande premissa. Segundo suas palavras:

As relações entre Educação e trabalho constituem, sem dúvida, problema fundamental a ser elucidado, se se quer chegar a uma compreensão correta do lugar e papel da Educação e da escola na sociedade. No Brasil, poucos educadores – e apenas recentemente – vêm se dedicando sistematicamente ao estudo dessa questão. (SAVIANI, 1989, p. 9)

Apresentada a premissa maior da tese, parto para a definição do seu objeto de estudo, a saber: “o trabalho de ofício no pensamento pedagógico contemporâneo”. A elaboração da tese sobre o objeto, a princípio, trava relações com uma tese precedente do mesmo pensador, o filósofo da educação Saviani. Em 1998, a Autores Associados, sob a iniciativa de Saviani, traduziu e editou para a língua portuguesa o livro *Nostalgia do mestre artesão* [1988],<sup>8</sup> de Antonio Santoni Rugiu, que versa a respeito da formação geral do artesão e da relação pedagógica entre o mestre e o aprendiz na oficina artesanal na história das

---

<sup>8</sup> O título original da obra é *Nostalgia del maestro artigiano* [1988].

transformações do processo produtivo do período medieval até o século 19. Questionado sobre os motivos da iniciativa da edição brasileira desse livro,<sup>9</sup> Saviani destaca:

- a. “o alto nível das pesquisas desenvolvidas por seu autor” (2011);
- b. “a importância do tema tratado” (2011), ou seja, a educação artesanal. A questão é melhor explicitada na Introdução à Edição Brasileira, quando o pensador sugere a importância formativa do artesanato, abordada no livro:

Esta obra [...] ilumina [...] um aspecto que para nós, brasileiros, permanecia obscuro e que, no entanto, se reveste da maior importância para a compreensão do desenvolvimento histórico da educação, em especial sob aquela forma que permanece viva e difusa na tradição popular e que, a meu ver, integra a essência mesma do fenômeno educativo. (SAVIANI, 1998, p. 4)

- c. a própria compreensão acerca da “dimensão artesanal do ofício de educador”. Segundo o autor:

Chamou-me a atenção o título do livro “Nostalgia do mestre artesão” em razão da percepção que eu tinha da importância da dimensão, digamos assim, artesanal do ofício de educador. E, atentando para o conteúdo do livro, considerei de interesse torná-lo acessível aos leitores brasileiros, em especial do campo da educação. (SAVIANI, 2011)

Quanto à “dimensão artesanal do ofício de educador”, na Introdução à Edição Brasileira do livro, Saviani apresenta a sua hipótese, aqui transcrita na íntegra:

[...] a educação se situa no âmbito do *trabalho não material*. No entanto, como esclarece Marx no Capítulo VI Inédito de O Capital (MARX, 1978, p. 79), a produção não-material comporta duas modalidades: a primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato da produção; a segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso não ocorre o intervalo antes observado. O ato de produção e o ato de consumo se imbricam. Ora, é nessa segunda modalidade que se situa a educação como se pode observar nas atividades de ensino: a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo. Aliás, o próprio Marx

---

<sup>9</sup> Imbuída da curiosidade inerente à atitude de pesquisa, em setembro de 2011, procedi a uma troca de *e-mails* com o Prof. Saviani, no intuito de obter do próprio pesquisador informações sobre a motivação que o conduziu ao contato com o historiador da educação italiana Rugiu e ao encaminhamento para a tradução e publicação de um dos seus livros. Também, na oportunidade, indaguei sobre as repercussões da leitura do livro entre os professores brasileiros.

reconheceu isso explicitamente quando, ao tratar dessa segunda modalidade mencionada, além do médico, os docentes que atuam nas instituições de ensino após afirmar que, nessas circunstâncias, o modo capitalista de produção só tem lugar de maneira limitada e, **pela própria natureza da coisa**, não se dá senão em algumas esferas (IBIDEM, p. 79). A educação, portanto, segundo a hipótese que estamos formulando, contém em sua própria essência (*pela própria natureza da coisa*) características que a aproximam da forma própria do trabalho artesanal, impossibilitando a sua plena objetivação, exigência essa requerida pela forma de produção especificamente capitalista. Talvez esteja aí, ao menos no caso de Marx, a razão da atração exercida pelo artesanato. Nesse caso não se trataria, propriamente, de um saudosismo pelo passado mas do *germe da educação do futuro* (MARX, 1968, p. 554) que, entretanto, não brota do artesanato mas do próprio sistema fabril que, embora se opondo *diametralmente a esses fermentos de transformação* (IBIDEM, p. 559), os desenvolve por contradição. (SAVIANI, 1998, p. 5) (*grifos do original*)

Primeiramente, reiteramos a razão de Saviani ao anunciar que a relação entre trabalho de ofício e educação é pouco conhecida e, portanto, pouco clara para o pensamento pedagógico. Refere-se a um hiato no campo da pesquisa educacional, especialmente porque, no caso do Brasil, a tradição do artesanato foi reproduzida no tempo. Apesar da constatação, o movimento entre o velho (sistema produtivo artesanal) e o novo (sistema produtivo industrial) tem sido pouco aferido no debate da formação humana e da educação escolar. Mesmo diante do extraordinário desenvolvimento industrial, não raro, a discussão tem se pautado na retomada de pressupostos que guiaram a vida em sociedade noutros tempos, cotejando que lá tudo era melhor, as pessoas eram mais felizes, a vida era passível de controle, o esforço no trabalho era reconhecido e as relações eram menos individualistas e competitivas e mais voltadas à socialização, à experiência e ao bem comum. “Viver e deixar viver”, segundo Marx (2004 [1867], p. 107), era o lema generalizado dos bons e velhos tempos. Traçar como um objetivo de vida a reconquista de uma posição superada na sociabilidade transmite uma ideia e um sentimento romantizado das relações sociais, não a sua realidade e veracidade. Tudo isso age, conforme Rugiu (1998 [1988]), como um “fio invisível”<sup>10</sup> nas relações sociais, educacionais e culturais, criando certas raízes, ainda que pouco perceptíveis, no movimento de formulação da teoria pedagógica. No campo acadêmico, o impasse é observado de modo explícito nos congressos e nas publicações: alguns enaltecem uma pedagogia centrada no conhecimento universal; outros, uma pedagogia focada no saber espontâneo. Aos professores, que estão na ponta do processo, na escola propriamente dita, é comum a ausência de uma

---

<sup>10</sup> Para Rugiu (1998 [1988]), esse “fio invisível” caracteriza-se como um traço fino e ininterrupto, não perceptível e vistoso (pela sua cor, por exemplo). Pela existência obscura do “fio”, seu conteúdo e alcance final são pouco conhecidos.

visão crítica de ambas as teses, bem como das condições objetivas de trabalho, o que, em boa medida, conduz para uma atividade docente fragilizada e chavonística (por ouvir dizer) em termos de orientação política e pedagógica. Assim sendo, o que Ruggiu nomeia “fio invisível” deve ser explicitado, em suas múltiplas determinações, para que possamos entender a dinâmica que o mantém vivo e que o faz hegemônico nas relações pedagógicas.

Como segundo ponto da análise da tese precedente, é oportuno reconhecer que o objeto de estudo de Saviani, embora interligado reciprocamente, difere-se do objeto da tese em questão. Saviani pensa o trabalho artesanal ligado à “profissão do professor”; nesta tese, investigamos o trabalho de ofício em relação à “teoria pedagógica”. Em outras palavras, enquanto Saviani parece vislumbrar a presença do conteúdo e do método do trabalho de ofício na especificidade da atividade do professor, procuro transferir seu conteúdo e seu método para uma dimensão mais ampla e genérica, a do pensamento pedagógico, isto é, da “reflexão teórica em torno da formação, do crescimento humano e cultural do indivíduo” (CAMBI, 1999 [1995], p. 186). É importante admitirmos a diferenciação, pois, no desenvolvimento do raciocínio investigativo, poderá conduzir para desdobramentos também diferentes.

Sabedora, de um lado, da distinção dos objetos de investigação e, de outro, da concordância em relação à perspectiva teórica marxista em educação, como terceiro e último ponto da análise da tese precedente, é instigante a afirmação de Saviani (1998, p. 4) de que o trabalho artesanal “integre a essência mesma do fenômeno educativo”. O ser humano e a sociabilidade são indispensáveis para a existência do fenômeno da educação, formam sua essência. É por meio do trabalho que o homem produz a própria existência transformando a natureza e criando o que nela não existe (a cultura). Como sua existência está enraizada na história, precisar as diferenças entre o mundo antigo e o mundo contemporâneo torna-se inevitável no campo educacional: o primeiro é o mundo do trabalho artesanal; o segundo é o mundo do trabalho industrial. “O nosso tempo é a contemporaneidade, a atualidade” (MANACORDA, 2011, p. 1) (*tradução da autora*) e ele, por si e em tese, supera por incorporação os princípios e os modos de vida dos períodos históricos anteriores. Com base nessa prerrogativa, entendo que a formulação de Saviani é merecedora de problematização e de análise. Eis algo que acresce na motivação para a atividade de pesquisa. Por fim, cabe esclarecer que minha intenção não é a de produzir polêmica desenvolvendo uma crítica à construção teórica do filósofo da educação, antes, sim, de posse da explicitação de uma das suas ideias, pesquisar o objeto mais detalhadamente a fim de expor um raciocínio que contribua para o refinamento sempre mais consistente da teoria marxista na educação da qual comungamos.

## 1.2 O OBJETO DE ESTUDO NA TRAJETÓRIA FORMATIVA E PROFISSIONAL DA PESQUISADORA

A inspiração para a elaboração do inventário do objeto da tese no curso formativo e profissional tem origem no pensamento de Gramsci (2006a [1932-1933]), enquanto uma efetiva possibilidade de crítica da própria concepção de mundo e da filosofia em geral, que perpassou o contexto no qual vivi. O “conhece-te a ti mesmo” é, sem dúvida, parte da dinâmica histórica de superação dos traços primeiros e estreitos da vida cotidiana que conformam e alienam o desenvolvimento humano e o avanço da sociabilidade. De acordo com o pensador:

Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção de mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e levá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. Significa também, portanto, criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. Deve-se fazer, inicialmente, essa análise. (GRAMSCI, 2006a [1932-1933], p. 94)

A princípio, a tese motivadora de Saviani sistematiza uma série de fragmentos observados e registrados na trajetória formativa e profissional. Como mencionei anteriormente, o objeto de estudo desta tese não se caracteriza como um novo interesse de pesquisa, antes atravessa as condições existentes na formação humana e intelectual e na atividade docente no ensino superior na área de Fundamentos da Educação, com ênfase na disciplina de Sociologia da Educação. Em outras palavras, brota de uma práxis anterior ao doutorado em Educação, que gerou necessidade de continuidade, de aprofundamento teórico e de avanço na compreensão da relação entre trabalho e educação.

Em suma, o trabalho como princípio educativo se moveu *pari passu* na minha formação humana, nas relações sociais na família e na escola pública, na atividade profissional na formação de professores na universidade e na atividade política nos movimentos sociais. De uma forma ou de outra, no itinerário formativo e profissional, a

relação entre trabalho e educação, o grande e ambíguo tema que se arrasta da pedagogia moderna para a pedagogia contemporânea sempre se fez presente e evidente.

Parafraçando Marx e Engels (2007 [1845], p. 534), na Tese 6, a Feuerbach, o indivíduo é uma síntese resultante das relações sociais (e essas se ligam diretamente às forças produtivas), portanto, é “criação histórica, e não natureza” (GRAMSCI, 2004 [1916], p. 58). O indivíduo só é o que é em sociedade, de acordo com a sua produção material. É no movimento da história que as relações sociais, os princípios e as ideias se forjam. Nesse sentido, “tudo o que nos acontece deixa-nos rastros, tudo contribuiu, ainda que de maneira imperceptível, para nossa formação” (GOETHE, 2009 [1864], p. 406).

A minha trajetória e a reflexão sobre ela desencadeada, sinteticamente, pode ser assim descrita:

- a) Das relações sociais na família, no contexto da vida urbana de uma cidade polo do norte do estado do Rio Grande do Sul, nas décadas de 1970 e 1980, trago, na verdade, o nascedouro da categoria contraditória do *trabalho de ofício* como princípio de sociabilidade na formação humana recente.

Rugiu (1999, p. 39) cita um provérbio árabe lembrado por Le Goff: “os homens assemelham-se ao seu tempo mais do que aos seus pais”. Ainda que ciente do axioma pedagógico intrínseco ao provérbio, não há como não admitir que minha reflexão sobre a pedagogia artesanal tem origem na família. Nesse ambiente,<sup>11</sup> o trabalho de ofício, como princípio de sociabilidade, ocorreu de forma inteiramente natural. Além das costumeiras atividades escolares, tidas como tempo-prioritário da formação humana, das aulas de datilografia, língua estrangeira (inglês) e artes plásticas (pintura em tela), que me foram oportunizadas, da participação no coral da escola e no grupo de teatro, contribuía nos afazeres domésticos e em algumas atividades no ateliê de costura de minha mãe.<sup>12</sup>

Cresci observando sua atividade no ateliê, no âmbito do próprio lar, ouvindo o seu diálogo com os clientes, buscando entender o método de transformar as medidas em molde (na engenharia do papel jornal) e, posteriormente, vendo suas mãos cortar o pano com

---

<sup>11</sup> Nasci em 1968, na cidade de Erechim/RS, numa família de trabalhadores da cidade: pai, chefe de seção de uma indústria de cereais; mãe, costureira.

<sup>12</sup> Minha mãe aprendeu o ofício de costureira aos 15 anos de idade, em 1959. O aprendizado do corte e da costura ocorreu no Serviço Social do Comércio - SESC.

a tesoura, juntar as partes com alinHAVOS, costurar na máquina Singer,<sup>13</sup> provar a roupa, fazer os arremates, retirar os alinHAVOS e passar a ferro. Era uma obra processada por apenas uma pessoa, que planejava e executava a própria criação. Um trabalho eminentemente artesanal.

Sempre chamaram atenção suas diversas e diferentes produções; a capacidade criadora posta em seu trabalho; o reconhecimento profissional observado pelo número assíduo de clientes que a procuravam para o serviço; e o fortalecimento da economia familiar resultante do seu trabalho.

Das atividades ligadas ao atelier de costura, eu ajudava nas tarefas de aprendiz, tais como: pregar botões; retirar alinHAVOS; fazer barras; comprar aviamentos para costura e revistas de moda (no bairro e no centro da cidade); encomendar botões forrados; levar peças de roupa ao sapateiro para colocar botões de pressão e outros adornos; entregar roupas; e cobrar clientes que, por uma razão ou outra, deixavam de cumprir os prazos de pagamento do serviço.

Tudo era absorvido por mim e tudo me lançava raízes. Ainda menina, tematizei a opção política pela classe trabalhadora, a concepção do trabalho enquanto atividade produtiva, a organização das relações na atividade artesanal e a cooperação entre os profissionais do bairro, as transformações tecnológicas do mundo do trabalho (notadamente, da máquina de costura Singer e da máquina de escrever Olivetti) e a gestão cooperada da economia familiar. Contudo, as raízes lançadas na formação humana tendiam a fixar-se nos estreitos laços da comunidade e da cidade, nada além dessas fronteiras.

Considero a questão exposta de suma importância porque valida a premissa de Fernandes (2008 [1960], p. 71) sobre a condição humana: “O homem é expressão de seu meio social e mesmo quando o ultrapassa corresponde a algum incentivo de origem ou de consequência sociais”. Podemos ir além da sociabilidade primeira, de uma ilhota cultural. São muitos os fatores que impulsionam uma pessoa para isso. Mas algum estímulo ou resultado da formação primeira fixa-se como valor. É o caso: o estímulo para, em tempos atuais, desenvolver uma investigação sobre a sobreposição do trabalho de ofício no pensamento

---

<sup>13</sup> Em exposição sobre a história da maquinaria na França, no início do século 19, a historiadora francesa, Michelle Perrot, desenvolve a temática “as mulheres e as máquinas”. Quanto à máquina de costura Singer, Perrot (2001 [1977], p. 34) diz: “A *máquina de costura* selará a aliança das mulheres com as máquinas? Pela sua leveza, pelo caráter individual, ela preenchia as condições que as mulheres podiam desejar. Mas não se pode esquecer que as primeiras máquinas de costura foram inicialmente instaladas nas oficinas, e só depois se tornaram objeto de apropriação doméstica, ligada principalmente à distribuição da energia. Nos anos 1900, qual é a operária francesa que não sonha em ter sua Singer, comprada a prestações no sistema de crédito Dufayel?” (*grifos do original*) A autora acrescenta: “Inicialmente objeto de desejo por parte das mulheres, que nela viam o meio de conciliar suas tarefas e talvez ganhar tempo – a Singer faz bater muitos corações –, a máquina de costura assim se converteu no instrumento de sua servidão: a fábrica a domicílio” (PERROT, 2001 [1977], p. 199).

pedagógico se justifica no significado que essa concepção da atividade adquiriu na minha história formativa.

- b) A experiência como aluna da educação básica, na escola pública nas décadas de 1970 e 1980, reforçou a categoria do *trabalho de ofício* como princípio pedagógico à medida que a pedagogia oficial de ambas as décadas foi a pedagogia tecnicista.

A escolarização básica foi marcada pelo ideário da “escola populista e corporativa” (NOSELLA, 1999). Na escola de ensino fundamental, fui submetida ao reducionismo na apropriação do conhecimento sistematizado e da cultura universal (SAVIANI, 2003), substituídos, em larga escala pelas práticas da pedagogia oficial, ou seja, o tecnicismo pedagógico que se objetivava visivelmente em duas particulares ações pedagógicas: a) na preparação para o trabalho nas aulas das disciplinas de Técnicas Domésticas, Comerciais e Industriais, cuja tônica era o trabalho artesanal; b) no método de ensino que priorizava atividades grupais, espontâneas e cooperativas, próprias da pedagogia do “aprender fazendo”. Posso afirmar que essa escola foi mediatamente produtiva aos interesses da sociedade capitalista e imediatamente improdutiva aos interesses do próprio processo formativo, enquanto integrante da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 1989). A escola acessada, portanto, antes afirmou a educação centrada nos laços comunitários do que contribuiu para a educação profunda que, segundo Valéry (1998 [1919], p. 35), “consiste em desfazer-se da educação primeira”.

Na década de 1980, paralelamente à pedagogia oficial tecnicista, constatou-se o movimento da pedagogia crítico-reprodutivista como uma tentativa de ultrapassar o reprodutivismo pedagógico elevando a cultura da classe trabalhadora e democratizando o ensino. Foi no ensino médio, no curso profissionalizante “Auxiliar de Recreação”, que a função social da escola se fez operante na minha formação (contraditoriamente, porque o fato deu-se num curso profissionalizante). Vivi uma boa experiência formativa de pedagogia crítica, particularmente nas disciplinas de Literatura Brasileira e Organização Social e Política Brasileira. Na primeira, a professora inseriu a classe na leitura e no debate das obras clássicas da literatura brasileira situando-as em seus respectivos contextos históricos; e, na segunda, a professora nos introduziu à leitura crítica da sociedade capitalista e à projeção para a sociedade socialista, percebendo que as relações sociais, de trabalho e de educação, poderiam ser efetivamente transformadas na mudança do modelo econômico.

No percurso na escola pública, a dinâmica formativa apresentou-se em dupla face. A princípio, no ensino fundamental, o conhecimento universal foi secundarizado em função do método de ensino, colaborando para atestar a educação primeira. Após, no ensino médio, apreendi que existia outro movimento na sociedade, na cultura e na educação, um movimento que caminhava para além dos estreitos laços comunitários espontaneamente incorporados no ambiente social. Isso induziu para que visualizasse que, no mundo, existiam dois mundos: um, com olhar mais voltado ao passado; outro, com olhar fitado no futuro. O ensino médio foi um divisor no curso formativo por lançar-me na dinâmica reflexiva de grandes contradições, jamais resolvidas integralmente, mas nunca retiradas do pensamento. Acredito que, daqui, nascem o interesse e a busca pela compreensão crítica da estagnação e do atraso nas relações sociais, da “decadência ideológica”<sup>14</sup> (LUKÁCS, 1992 [1938]) dos que proclamam o fim da história e a formação do homem a-historicizado, da neutralidade das instituições educacionais e do reducionismo teórico da pedagogia escolar.

- c) Nos estudos acadêmicos iniciais, graduação em Pedagogia – Matérias Pedagógicas de Nível Médio (1985-1988) e, nos estudos posteriores, a especialização em Sociologia da Educação (1990-1992) e o mestrado em Educação (1999-2002), ficou ainda mais acentuada a ambiguidade e o desequilíbrio entre o contemporâneo (novo) e o antigo (velho), ou seja, os vestígios da tradição de outros tempos mesclados aos ideais propositivos dos novos tempos.

Cursei a graduação em Pedagogia na segunda metade da década de 1980, período em que o objetivo do ensino superior era a formação de profissionais para as atividades que requeriam, de modo imprescindível, formação científica. O cenário dos anos de 1980 é caracterizado como:

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. (SAVIANI, 2007a, p. 411)

---

<sup>14</sup> O conceito de “decadência ideológica” é apresentado no subitem 3.5 da tese – “O engodo do princípio pedagógico da experiência na educação escolar: uma análise do problema”.

O itinerário acadêmico vem marcado pela busca da afirmação e da contribuição com a perspectiva teórica marxista em matéria dos Fundamentos da Educação. Essa convicção ideológica e epistemológica criou raízes desde a formação acadêmica primeira. No pensamento pedagógico brasileiro, a década apresenta uma particular e inaudita importância em razão do surgimento das pedagogias contra-hegemônicas. Nesse sentido, sem qualquer dúvida, minha formação em Pedagogia confirma a evidência abaixo:

Uma particularidade da década de 1980 foi precisamente a busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem. Eis o problema que emergiu naquele momento: a necessidade de construir pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados. (SAVIANI, 2007a, p. 400)

O projeto do Curso, o currículo, as disciplinas, os ementários, as bibliografias e boa parcela do grupo de professores faziam o discurso contra-hegemônico prevalecer na então formação dos futuros professores. Desse modo, na instrução universitária primeira, aparece o viés da crítica à sociedade organizada sob a lógica capitalista e à educação reprodutora das relações de produção domesticadoras. Havia um esforço de alguns professores que propagavam o ideário da pedagogia do trabalho com o claro objetivo de formar professores engajados na luta pela transformação da sociedade. A tônica do debate era “a face oculta da escola” (ENGUITA, 1989), a releitura do pensamento clássico para os movimentos educativos então processados, a pedagogia que se orienta no “trabalho como princípio educativo” (GRAMSCI, 2006b [1932]) (MANACORDA, 2008 [1970]) (NOSELLA, 1992) e a “escola do trabalho” (PISTRAK, 2000 [1924]).

Muito embora o cenário fosse de efervescência, a formação traz ambiguidades que, certamente, não são peculiares à escolarização do sul do Brasil. Ou seja: uma formação que contém o germe das pedagogias contra-hegemônicas, portanto críticas e, ao mesmo tempo, os resquícios da educação com traços no pensamento jesuítico e no pensamento pragmatista. O primeiro pode ser justificado na formação religiosa de um significativo número de professores universitários que integraram o corpo docente dos centros de ensino superior e das faculdades isoladas emergentes no sul do Brasil naquela década. O segundo mantém traços do primeiro no que se refere à pedagogia do “aprender fazendo”, revelando uma provável contradição da sociedade capitalista ao difundir a tradição pedagógica de uma época na outra, a qual tudo é, realmente, diverso e diferente.

Essas naturezas reproduziam-se ocultadas na relação pedagógica. É o próprio Saviani (2007a, p. 400) quem chama atenção para os limites daquele contexto, alertando para o “caráter de transição [...] e a heterogeneidade dos participantes e das próprias propostas”. O primeiro, de caráter incerto, abriu as portas para a estratégia da conciliação; e o segundo, em estreita relação com o anterior, de caráter sociológico, apresentando significados distintos e classistas para a denominada “transição democrática”. Para concluir a análise, cabe memorar:

Nesse contexto as ideias pedagógicas contra-hegemônicas também continham certa ambiguidade e, de qualquer modo, revestiam-se de uma heterogeneidade que ia desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com a fundamentação marxista. (SAVIANI, 2007a, p. 412)

A ambiguidade enfatizada foi rompida nos estudos posteriores na pós-graduação *lato sensu* em Sociologia da Educação, nos primeiros anos da década de 1990. O eixo principal do curso foi a relação entre trabalho e educação que provocava para a efervescente matéria da pedagogia num respeitável e coeso debate desde a tradição de Marx. Na época, a aceitação e o prestígio do eixo nortearam os estudos do nexos entre sociedade e educação, o que, em boa medida, revigorou a utopia política e pedagógica na educação escolar. Os escritos dos pensadores Dermeval Saviani, Acácia Kuenzer, Paolo Nosella, Gaudêncio Frigotto, Maria Alice Nogueira, Lucília de Souza Machado, Wagner Rossi, Tomaz Tadeu da Silva, Miguel Arroyo, Pablo Gentili, etc. foram amplamente disponibilizados em nosso meio. Tal perspectiva criou raízes em mim, tanto na formação intelectual como na atividade profissional. Desde então, sempre procurei guiar a docência, a pesquisa e a militância política no grande tema da pedagogia moderna e contemporânea, ou seja, na relação entre trabalho e educação.

No início dos anos 2000, a ambiguidade e a heterogeneidade novamente tomam acento, diante do “reco da teoria” (MORAES, 2001) e do relativismo pedagógico<sup>15</sup> sinalizados na pós-graduação *stricto sensu*, o mestrado em Educação. Algumas disciplinas do curso, por exemplo, referenciavam as teorias do interacionismo simbólico, dos estudos culturais e da pedagogia freireana, naturalizando-as como atualização do marxismo no debate da mediação entre sociedade e educação para os novos tempos.

---

<sup>15</sup> Considero apropriada a ponderação de que “a relativização do conhecimento não é aceita vasta e irrestritamente – embora, ao que parece, seja mais amplamente aceita na educação do que no âmbito da epistemologia” (GINGELL; WINCH, 2007, p. 108).

Em minha dissertação, intitulada *Educação e classes populares: a pedagogia crítica fazendo-se*,<sup>16</sup> expressei preocupação com as dificuldades de elaboração da teoria pedagógica no interior dos contextos institucionais com os quais estive em relação (a universidade, a escola e os movimentos sociais) que, de fato, possibilitassem avanço qualitativo nos processos educacionais. A partir da afirmação de pesquisa, “as escolas e os movimentos sociais pouco têm desenvolvido processos educativos na perspectiva da integralidade, que contribuam efetivamente com a construção da sociedade socialista” (TRINDADE, 2002, p. 22), o estudo produziu formulações no campo da Pedagogia e na teoria pedagógica crítica, indicando algumas possibilidades à educação da classe trabalhadora nas escolas e nos movimentos sociais.

Daquele tempo ao atual, novas contradições a respeito do pensamento pedagógico foram percebidas na potencialidade da própria atividade docente. Reflexão essa entendida como necessária para a atualização, aprofundamento e avanço científico do campo da Pedagogia, uma forma de manter-me inserida no processo particular de desenvolvimento do pensamento pedagógico, do qual me entendo colaboradora. Por esse motivo, em 2008, resolvi prosseguir com os estudos na pós-graduação *stricto sensu*, no doutorado em Educação, em outra região que não a de origem, no sudeste brasileiro.

Neste ponto da apresentação da trajetória, não poderia deixar de mencionar um fato que considero singular na formação acadêmica por subsidiar a explicitação do interesse pelo objeto “o trabalho de ofício no pensamento pedagógico contemporâneo”. Em 2003, na condição de aluna ouvinte, cursei a disciplina “Tecnologia, Trabalho e Resistência”, no Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob a condução da Profa. Dra. Bernardete Wrublevski Aued. As leituras, os debates e o contato com as pesquisas da Professora, que tratam da história das profissões e dos trabalhadores de ofício que durante muito tempo exerceram funções imprescindíveis na sociabilidade e que, hoje, se encontram em pleno declínio ou já extintas,<sup>17</sup> colocaram-me frente à frente com a temática do trabalho artesanal como um fenômeno sociológico a ser investigado. Essas pesquisas agregaram um valor antes não atribuído ao objeto, suscitando curiosidade e vontade de pesquisar, de realizar um exame apurado e múltiplo (histórico,

---

<sup>16</sup> A dissertação de mestrado está publicada pela Editora da Universidade de Passo Fundo sob o título *Educação e classes populares: perspectivas de um fazer pedagógico crítico* (2002). Sua orientação foi de responsabilidade do Prof. Dr. Oswaldo Alonso Rays.

<sup>17</sup> Cito três pesquisas publicadas para as quais me dirigi à leitura: a) AUED, Bernardete Wrublevski. *Histórias de Profissões em Santa Catarina: ondas largas civilizatórias*. Florianópolis: Editora do Autor, 1999. b) AUED, Bernardete Wrublevski. *O sapateiro militante*: José Peba Pereira dos Santos. Campina Grande: EDUEP, 2006. c) AUED, Bernardete Wrublevski; EISSLER, Roberto João. *Alfaiates imprescindíveis: imigração, trabalho e memória*. Jaraguá do Sul: Design Editora, 2006.

sociológico, filosófico e pedagógico) e de analisar as repercussões da presença desse fenômeno na educação escolar. Atentar a isso não foi tarefa difícil, já que a formação do povo do sul do Brasil dá-se, predominantemente, pela imigração europeia do pós-guerra e suas gerações arrastam pelo tempo traços fortes das tradições (históricas e culturais), em particular, do trabalho de ofício de diversos matizes, que, vivo e valorizado se mostra cotidianidade e, assim, reproduzido nas relações pedagógicas.

- d) Na atividade profissional, como professora da educação superior, em instituições privadas de caráter comunitário do sul do Brasil, em quase duas décadas de trabalho (1990 – 2000),<sup>18</sup> a disputa pela hegemonia teórica na formação de professores foi motivo de consideráveis conflitos ideológicos no interior dos colegiados institucionais.

Em 18 anos de docência no ensino superior sempre reparei no fato de certa restrição dos Fundamentos da Educação ao enfoque histórico, filosófico ou psicológico; antes, a preocupação foi articular o aporte sociológico à configuração histórica, filosófica e psicológica, ambas já consolidadas em matéria de educação. Na especificidade da Sociologia da Educação, dimensionar a relação entre trabalho e educação na formação de professores foi o objetivo prioritário.

Nos cursos de Pedagogia, demanda primeira da atividade profissional, o conflito ininterrupto foi a dicotomia dos referenciais teóricos entre as disciplinas que engendram os currículos, o que denota a evidência das diferentes naturezas que, por vezes, tornam-se ininteligíveis diante de tamanha ambiguidade. De um lado, os Fundamentos da Educação procurando travar um debate no campo crítico. De outro, a Pesquisa e Prática de Ensino, as Didáticas e as Metodologias centrando as discussões nos referenciais do pragmatismo, do interacionismo simbólico ou dos estudos culturais. Em outras palavras: alguns professores direcionam o processo formativo para o conhecimento científico; outros o fazem no conhecimento espontâneo (prático), nele permanecendo. Isso gera conflitos sérios, quando não incontornáveis, nos processos de formação de professores comprometendo o objetivo geral da universidade. Concorro com Gramsci,

---

<sup>18</sup> De 1989 até 2006, exerci a profissão na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Erechim/RS; de 2002 até 2004, conciliei a atividade profissional entre a universidade citada e a Universidade Comunitária Regional de Chapecó/SC; e de 2005 a 2007, dediquei-me exclusivamente ao trabalho na Universidade de Passo Fundo/RS.

[...] a universidade tem a tarefa humana de educar os cérebros para pensar de modo claro, seguro e pessoal, libertando-o das névoas e do caos nos quais uma cultura inorgânica, pretensiosa e confusionista ameaçava submergi-lo, graças a leituras mal absorvidas, conferências mais brilhantes do que sólidas, conversações e discussões sem conteúdo. (GRAMSCI, 2006b [1933], p. 189)

É importante registrar a dificuldade das instituições de educação superior para salvaguardar, na formação de professores, um caminho formativo coeso, sólido, de cultura universal, que efetivamente auxilie para a superação da educação primeira, muitas vezes arraigada na asseveração dos regionalismos e das tradições perenes, concorrendo para que a futura atividade profissional possa ter um caráter mais amplo, claro e guiado por sólidos pressupostos que sejam empregados nas demandas da formação humana para a educação escolar. Ciente da necessidade das condições sociais objetivas para a formação humana e profissional, a tarefa educativa das instituições superiores, sobretudo no que se refere à formação dos professores, não pode ser negligenciada ou precarizada.

Paralelamente à atividade docente, por muitas vezes no curso das décadas 1990 e 2000, fui convidada, pela universidade ou de forma independente, a assessorar projetos de formação continuada de professores, organizados pelas Secretarias Municipais de Educação, em cidades de pequeno porte, administradas pelo Partido dos Trabalhadores, no norte do estado do Rio Grande do Sul e no oeste do estado de Santa Catarina.<sup>19</sup> No contato direto com os professores da educação básica, o assunto de maior polêmica sempre foi o currículo escolar, ou seja, quais conhecimentos ensinar. Persuadidos pela ideologia do Partido dos Trabalhadores – da cidadania, da democracia participativa, da igualdade de direitos e do desenvolvimento local – e de posse de uma formação profissional e cultural precária no que tange à cultura universal, na atividade profissional, os professores se deparam com o engodo (a isca sedutora) das políticas educacionais voltadas à construção de projetos pedagógicos adequados para cada escola, referenciados em conteúdos da realidade social e da experiência do sujeito e no método de ensino do “aprender fazendo”. Isso assume dimensão ainda mais alargada no que se refere às políticas educacionais afirmativas, como é o caso da Educação do Campo, e das políticas educacionais compulsórias, como se constata na Educação de Jovens e Adultos.

Essa atividade extensionista é de uma complexidade ímpar. Nela lida-se com conhecimentos e experiências oriundos da formação primeira dos professores, da formação

---

<sup>19</sup> Identifico os trabalhos de extensão em caráter sistemático: a) 1997 até 2001, Barão de Cotegipe/RS e Três Arroios/RS; b) 1998 a 2001, Florianópolis/RS; c) 2001 e 2002, Constantina/RS e Novo Xingu/RS; d) de 2004 até 2006 e, após, entre 2009 e 2011, Concórdia/SC.

acadêmica, dos conhecimentos construídos no curso da profissão e com as políticas educacionais, em geral, atreladas às ideologias partidárias. Ideologias e conhecimentos dúbios que precisam entrar em equilíbrio para que a proposição fim da escola possa ser apreendida e para que se assegure a contínua qualificação da profissão do professor na perspectiva da universalidade e da crítica.

Nos anos de profissão, acompanhei a “decadência ideológica” (LUKÁCS, 1992 [1938]) e o “reco da teoria” (MORAES, 2001) nos processos de formação de professores, esvaziando de sentido a própria profissão e o objetivo maior da escola ao reduzi-la ao seu fazer, à prática pedagógica. Tudo isso concorreu para fortalecer a ideia da contraposição à ciência positiva, ao conhecimento fragmentado, à “arte de reduzir as cabeças e a fabricação de sujeitos psicotizantes” (DUFOUR, 2005 [2003]), à “racionalidade instrumental da atividade do ensinar e do pesquisar” (ROUANET, 2005), à falsa neutralidade da educação (SAVIANI, 2003) e às teorias sociais e educacionais acríticas.

- e) Da atividade política nos movimentos sociais, no período que integra o final da década de 1990 e a primeira metade da década de 2000, no sul do Brasil, compus a constatação da imprecisão entre a natureza da concepção e a natureza do método de sociedade lá presente: a construção de outra sociedade, socialista, através de princípios e meios de velhas sociedades (antiga e até medieval).

A princípio, no final dos anos de 1990, participei da diretoria e fui coordenadora pedagógica de uma instituição de proteção social, em regime semiaberto, destinada a crianças e adolescentes em situação de risco social.<sup>20</sup> A instituição, fundada por uma congregação religiosa católica, mantinha, desde sua origem, o trabalho artesanal como atividade educativa nobre do seu projeto pedagógico. O significado dessas abstratas pedagogias na formação de trabalhadores para o mercado em vigor no final do século 20 é explicado:

Observa-se que certas posições pedagógicas assistencialistas, preocupadas com o desemprego e o aumento da marginalização, ao recorrerem a soluções, como aprender a produzir objetos artesanais para a venda, lembram as soluções pedagógicas rousseauianas de todos possuírem uma

---

<sup>20</sup> A instituição denomina-se Obra Promocional Santa Marta. Localiza-se no Bairro Progresso, um bairro periférico da cidade de Erechim/RS.

profissão artesanal [...]. Só que Rousseau escreveu há dois séculos, quando o marxismo não havia surgido. (NOSELLA, 1989, p. 39)

A atividade artesanal estava entranhada na cultura local, tanto dos sujeitos e suas famílias como da comunidade em geral. Contudo, o produto resultante (panos bordados e pintados, artesanato em gesso e madeira) não era distribuído na comunidade por duas razões: primeiro, devido a ela não dispor de recursos financeiros para a aquisição de objetos não necessários à sobrevivência; segundo, por não apreciar esteticamente produtos daquela natureza. A ideia da tradição pedagógica rousseauiana e jesuítica do trabalho artesanal, enquanto regeneradora do desenvolvimento humano, foi observada. O esforço pedagógico para retirarmos a respectiva atividade da rotina da instituição foi longo e árduo. A ordem religiosa não mais se fazia presente na administração e no cotidiano da instituição e a tradição pedagógica do trabalho de ofício continuava na ideologia das crianças, dos adolescentes, das suas famílias e da comunidade.

Nos primeiros anos da década de 2000, ora coordenando e ora assessorando coletivos de educação dos movimentos sociais do campo,<sup>21</sup> sempre notei uma idealização à memória das experiências empíricas do sujeito e à realidade imediata como princípios orientadores da formação dos militantes. A ênfase dos projetos da educação do campo está na vida cotidiana, nos valores comunitários e na cultura local com o intuito de permanência do homem no campo ou retorno daqueles que conservam tais vínculos, isto é, princípios que guiaram as relações sociais em outro tempo que não o vigente. Diz respeito a uma diretriz política desses movimentos. O retorno para as comunidades naturais até poderá assinalar uma alternativa paliativa de sobrevivência, mas não para a superação da sociedade do capital. Não é demais repetir que a base da relação entre campo e cidade é a grande indústria, não o artesanato.

Nesse sentido, os processos formativos oportunizados aos trabalhadores que militam nos movimentos sociais pouco concorrem para exaltar a vida cultural e intelectual para níveis mais elevados, gerais e universais, o que revela limites à formação humana. No caso dos movimentos sociais, embora num discurso não explícito, é essa a ideologia

---

<sup>21</sup> Foram quatro as atividades: 1) em 1999, a coordenação pedagógica do Projeto Terra Solidária, do Departamento Rural, da Central Única dos Trabalhadores – CUT/RS; 2) entre 1999 e 2001, a assessoria ao projeto Estado e Políticas Sociais Públicas, do Centro de Educação Popular – CEPO –, na cidade de Erechim/RS; 3) em 2004, a coordenação geral de um dos projetos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA –, em parceria com a Universidade Regional Comunitária de Chapecó – UNOCHAPECÓ, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA – e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST –, em 19 assentamentos e dois acampamentos no oeste do estado de Santa Catarina; 4) entre 2004 e 2005, a assessoria à criação do Coletivo Nacional de Educação do Movimento de Atingidos por Barragens – MAB – em 14 estados brasileiros.

dominante, sem contar a retórica da vanguarda no direcionamento político que, em muito, lembra certo provincianismo e o jesuitismo de épocas passadas.

Ciente dos três enunciados – (1) a história são os homens em sua existência trabalhando para melhorar a si mesmos e a sociabilidade; (2) não existe homogeneidade na natureza humana; (3) o ambiente não justifica o comportamento de um indivíduo, contudo, à medida que o explica, concede material pedagógico para a formação humana – , o inventário da minha trajetória formativa e profissional não omite o quanto os princípios e os métodos de outros tempos, das sociedades em que predominava a atividade artesanal, os laços comunitários e o valor da experiência, da transmissão da cultura por via oral e do “aprender fazendo” difundido de geração a geração, colocam-se na formação humana da época recente, a segunda metade do século 20 e a entrada do século 21. A própria elaboração do inventário pessoal do pensamento pedagógico, implícita ou explicitamente, mostra a análise crítica do passado e a sua superação. Em acordo com Gramsci (2006a [1932-1935], p. 422), “é todo um sistema de relações sociais que se desagrega e decai e outro sistema que surge e se firma”.

É com base na ideia de Gramsci que entendo esta tese como um duplo acerto de contas. Primeiramente, com a particular formação humana e trajetória acadêmica e profissional, enfrentando o árduo e solitário desafio do aprofundamento teórico do nexo entre sociedade e educação como parte do esforço comum de superação do relativismo impregnado nas relações sociais e institucionais da contemporaneidade e da permanente busca pelo refinamento teórico na perspectiva do marxismo em educação. Tal ajuste de contas sugere uma reflexão crítica sobre os vestígios da sociedade e da educação antigas na sociedade e na educação atuais. Além disso, desenvolver, sob o ponto de vista de uma investigação própria, de caráter bibliográfico, a tese precedente e motivadora do Prof. Dermeval Saviani, sobre a importância de se explicitar a obscuridade do trabalho de ofício no pensamento pedagógico. Realmente, é estimulante pensar sobre as diferentes interpretações dos clássicos, as transposições didáticas do ideário dos grandes pensadores para a educação e, em especial, a necessidade e o interesse de muitos pedagogos na nostálgica e diletante retomada de princípios, pressupostos e ideologias de uma sociedade anterior, passada.

A dificuldade de pensar o presente e o futuro da formação humana frente ao sistema industrial, não raro é reproduzida em indagações, tais como: Qual é o objetivo maior da educação escolar na dinâmica da sociedade em curso? A superação da sociedade do capital implica formação humana ligada ao conhecimento universal ou ao saber espontâneo? Tais indagações, comumente repetidas, de um lado sugerem que a proposição fim da escola

encontra-se ameaçada diante das forças ideológicas em luta pela hegemonia do sistema educacional; e, de outro, demonstram certa fragilidade da pesquisa educacional marxista no que tange à leitura das mediações entre sociedade e educação à luz das categorias da contradição, da totalidade e da ação recíproca, o que, dificulta o avanço na teorização do pensamento pedagógico nesta ótica.

### **1.3 A HIPÓTESE, OS OBJETIVOS E A FORMA DE TRATAMENTO DO OBJETO DE ESTUDO**

Gramsci é um dos pensadores que melhor incita para a problematização do objeto da tese. Em sua obra, o fenômeno cultural e social da relação entre o velho e o novo, entre o passado e o presente, é sempre destacado. Retomo uma das epígrafes gerais da tese:

De que modo o presente é uma *crítica* do passado, além de (e porque) uma “superação” dele. Mas, por isto, deve-se jogar fora o passado? Deve-se jogar fora aquilo que o presente criticou “intrinsecamente” e aquela parte de nós mesmos que a isto corresponde. O que significa isto? Que nós devemos ter consciência exata desta crítica real e dar-lhe uma expressão não só teórica, mas *política*. Ou seja, devemos ser mais presos ao presente, que nós mesmos contribuimos para criar, tendo consciência do passado e de sua continuação (e de seu reviver). (GRAMSCI, 2007 [1929-1930], p. 95) (*grifos do original*)

O pensador não titubeia ao expressar que o presente não representa apenas a crítica do passado, é a sua própria superação compreendida na perspectiva da continuidade da sociedade. É inevitável reconhecer que o trabalho de ofício é parte constitutiva da história do trabalho e dos trabalhadores, logo, da história da sociedade. Igualmente, a história da educação incorpora por superação a pedagogia artesanal. Uma provável presença ou redinamização (requalificação) do trabalho de ofício nas relações sociais atuais até pode representar uma alternativa de integração na economia da classe que não é absorvida pela indústria, contudo uma opção precária e paliativa antes ligada aos modelos pré-industriais do que à industrialização como padrão predominante e real do desenvolvimento. Temos, como hipótese, que essa alternativa poderá ser otimizada pelas demandas do próprio capital. A partir dessa óptica e no intuito do avanço da teorização da relação entre trabalho e educação no pensamento pedagógico, buscar entender a dinâmica do presente e permanecer preso a ela não parece um empreendimento banal.

Como já expus, o objeto de estudo desta tese é “o trabalho de ofício no pensamento pedagógico contemporâneo”. Esse objeto encontra-se envolto pela seguinte constatação: *na contemporaneidade, o pensamento pedagógico hegemônico tem referendado e difundido os fins, o conteúdo e a forma do trabalho artesanal na educação escolar como preceito para a formação das atuais e novas gerações*. Tal constatação funde-se na formulação de uma hipótese geral, a qual pretendo demonstrar: *em tempos em que a ciência, o industrialismo, a tecnologia e a técnica são a tônica das relações sociais, afirmar e propagar que a experiência, o “aprender fazendo” e o nominalismo, característicos do trabalho de ofício e das Corporações artesanais da sociedade pré-industrial, são princípios basilares da educação compõe um dos maiores entraves e atrasos à formulação do pensamento pedagógico e, como consequência, à proposição fim da educação escolar e ao desenvolvimento das gerações*.

Neste ponto da exposição, está claro que os “segredos” da antiga pedagogia artesanal não serão recuperados com a nostálgica ideia de renascimento nos processos formativos atuais e, sim, com o firme propósito de apontar o que desses “segredos” tem se reproduzido na educação escolar travando o direcionamento do pensamento pedagógico à inteligibilidade do seu tempo. Mesmo reconhecendo que as Corporações de ofícios no Brasil se diferenciaram das Corporações europeias no que tange às relações escravistas de produção e ao processo da colonização que manteve o ensino sob a égide dos jesuítas durante séculos, essa especificidade não será focalizada na tese.<sup>22</sup> Objetivo, portanto, explicitar os fins, o conteúdo e a forma do trabalho artesanal em seu contraste com o trabalho industrial, para proceder, então, a uma crítica aos desígnios que o primeiro recebe no campo da Pedagogia. Tornar visível a dinâmica e o movimento contraditório da educação escolar, no nexos das transformações do mundo do trabalho, é criar possibilidades efetivas para a superação dos atrasos que a rondam, concorrendo para enraizá-la na contemporaneidade. Mesmo que muitos não aceitem, ou não estejam habituados ao trabalho industrial, à técnica e à tecnologia, essa é a realidade objetiva que em situação alguma poderá ser negada pelo pensamento pedagógico.

A pesquisa proposta é de cunho bibliográfico. O método que me pareceu mais apropriado para desenvolvê-la foi aliar método de investigação a método de exposição, apresentando os resultados intrinsecamente ligados ao *corpus* do estudo. Como a realidade não se apresenta imediatamente em sua essência, senão de modo aparente, espontâneo e

---

<sup>22</sup> Há alguns estudos historiográficos que comprovam a existência das Corporações de ofícios no Brasil e analisam as diferenciações dessas em relação às Corporações europeias. É o caso das pesquisas de Fonseca (1986), Cunha (2005a [2000]) e Martins (2008).

empírico, Marx sugere a necessidade da investigação detalhada do objeto para elucidá-lo em suas múltiplas determinações, especificidades e em relação a sua totalidade. No Prefácio da segunda edição da obra *O Capital* [1873], ele diferencia, formalmente, o método de investigação do método de exposição.

É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar as suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção *a priori*. (MARX, 2006 [1873], p. 28) (*grifo do original*)

Na apresentação do “método da economia política”, Marx destaca a importância decisiva de compreensão da base econômica da sociedade para, então, decifrar os complexos sociais que dela emergem. Segundo ele: “A anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco. [...]. Do mesmo modo, a economia burguesa fornece a chave da economia antiga etc.” (2011 [1857-1858], p. 58). Ou seja: o menos desenvolvido, no caso em estudo, o trabalho de ofício, só poderá ser compreendido a partir do mais desenvolvido, o trabalho industrial; e a educação, que emerge do complexo social, enquanto uma particularidade histórico-concreta, só será decodificada quando incluída na base econômica que a determina. Conforme seu pensamento:

A sociedade burguesa é a mais desenvolvida e diversificada organização histórica de produção. Por essa razão, as categorias que expressam suas relações e a compreensão de sua estrutura permitem simultaneamente compreender a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, com cujos escombros e elementos edificaram-se, parte dos quais ainda carrega consigo como resíduos não superados, parte [que] nela se desenvolvem de meros indícios em significações plenas etc. (MARX, 2011 [1857-1858], p. 58)

É nesse pressuposto que se pode decifrar a formação humana em geral e a educação escolar em específico, como relações entranhadas ao nexo da sociedade. Utilizando a abordagem teórico-metodológica marxista, sumariamente indicada, e optando como aparato bibliográfico os pensadores da própria tradição marxista, em particular, Karl Marx (1818-1883) e Antonio Gramsci (1891-1937), procurei definir uma categoria geral. As categorias são compreendidas como “formas de ser, determinações de existência, com frequência, somente aspectos singulares dessa sociedade determinada, desse sujeito e que, por isso, a

sociedade, *também do ponto de vista científico*, de modo algum só começa ali onde o discurso é sobre ela *enquanto tal*” (MARX, 2011 [1857-1858], p. 59) (*grifos do original*). As categorias, “enquanto tais, formam por sua vez uma totalidade, só podendo ser compreendidas cientificamente enquanto elementos reais dessa totalidade, enquanto momentos do ser” (LUKÁCS, 1979 [1969], p. 67). É na dinâmica de exposição da categoria geral integrada aos seus respectivos conceitos (unidades mínimas de análise incorporadas à categoria nuclear) que a produção dos resultados da pesquisa se efetivou.

De posse da categoria “trabalho”, enquanto categoria universal e nuclear com “validade para todas as épocas, [...], produto das relações históricas” (MARX, 2011 [1857-1858], p. 58), busquei entender o movimento de transição histórica da sociedade pré-industrial até a sociedade industrial, de um “passado morto, e, ao mesmo tempo, difícil de morrer” (GRAMSCI, 2006a [1932-1935], p. 297). A “maquinaria” e o “industrialismo” foram os conceitos utilizados para articular internamente o movimento de transição entre uma sociedade e outra. Tão logo foi necessário perpassar a dimensão da formação humana aplicada no “sistema de Corporações de ofícios”, grande instituição formadora das sociedades tradicionais, para, então, desembocarmos hoje, no “sistema escolar”, impulsionado pela sociedade industrial como a forma principal e mais desenvolvida empregada na formação humana. Aqui, os conceitos em discussão foram a “unidade” entre as Corporações e as oficinas, a “experiência” como princípio pedagógico e a “didática” da oficina artesanal. Impreterivelmente, aproximamos a análise dos conceitos e problemas a eles concernentes aos desafios suscitados para o “pensamento pedagógico contemporâneo”. Nesse ponto, elaborei quatro fundamentos que concorrem para a síntese da pesquisa. São eles: (1) O grande tema da pedagogia contemporânea é a relação entre trabalho e educação; (2) O trabalho de ofício sobrepõe-se no pensamento pedagógico da “nossa época”<sup>23</sup>; (3) A herança do trabalho de ofício no pensamento pedagógico compromete o caráter universalista da educação escolar e do desenvolvimento das gerações; e (4) O desafio da pedagogia atual, enquanto proposta afirmativa para a formação humana e para a educação escolar como mediação entre os homens e as obras da cultura, é detectar as contradições decorrentes dessa operação ideológica e sugerir a sua superação.

Quanto ao aparato das fontes bibliográficas para a atividade da pesquisa, no que se refere à especificidade da pedagogia dos ofícios, dispunha de poucos subsídios. Para suprir a lacuna, desafiei-me a um estágio de pesquisa na Itália. Mundialmente, a Itália é

---

<sup>23</sup> Os termos “nossa época” e “nosso tempo”, comumente usados nesta tese como sinônimos de contemporâneo, foram cunhados em Bauman (2011).

reconhecida como o país que concentrou o maior número de registros das Corporações medievais de artesãos (SAVIANI, 1998). Também, entre Florença e Roma, acessei o conjunto da obra do historiador da educação, Antonio Santoni Rugiu, que versa sobre a pedagogia do artesão. Outra razão para a escolha da Itália liga-se diretamente ao referencial teórico que, no percurso do doutoramento, me propus a aprofundar, ou seja, o ideário do italiano Antonio Gramsci.

O estágio aconteceu no período de 23 de outubro de 2011 até 20 de janeiro de 2012. O vínculo institucional foi formalizado com o Departamento de Ciências Humanas da Universidade de Cassino (cidade de Cassino), sob a tutoria do Prof. Dr. Giancarlo Schirru. A atividade de pesquisa ocorreu centralmente em duas bibliotecas: na Biblioteca Nacional Central (cidade de Roma) e na Biblioteca da Fundação Instituto Gramsci (cidade de Roma). Complementarmente, algumas fontes foram angariadas na Biblioteca Angelo Broccoli, da Faculdade de Ciências da Formação da Universidade de Roma Três (cidade de Roma). Outra atividade integrante do estágio de pesquisa foram entrevistas com os seguintes professores: os historiadores da educação Dario Ragazzini e Franco Cambi, na Universidade de Florença;<sup>24</sup> o historiador da educação Mario Alighiero Manacorda, em Roma;<sup>25</sup> o pedagogo Donatello Santarone, na Universidade de Roma Três;<sup>26</sup> a filósofa da educação Amélia Broccoli, na Universidade de Cassino.<sup>27</sup> Fragmentos de algumas dessas entrevistas encontram-se expostos na tese.

Não menos importante, agregado à pesquisa bibliográfica que alia método de investigação a método de exposição, não deixei de trazer o aparato de documentação empírica do objeto da tese que se faz valer no inventário da particular trajetória formativa e profissional

---

<sup>24</sup> As entrevistas com ambos os professores ocorreram nos dias 11 e 16 de janeiro de 2012, em Florença. O Prof. Dario Ragazzini tem traduzido para o português e publicado pela Autores Associados, um dos seus principais livros: *Teoria da personalidade na sociedade de massa: a contribuição de Gramsci* (2005). Igualmente, o Prof. Franco Cambi conta com a tradução para o português e a publicação pela Editora da UNESP do livro: *História da pedagogia* (1999 [1995]).

<sup>25</sup> A entrevista com o Prof. Mario Alighiero Manacorda aconteceu nos dias 29 de dezembro de 2011 e 19 de janeiro de 2012, em Roma. O Prof. Manacorda integra a geração de historiadores da educação italiana de Antonio Santoni Rugiu. Por iniciativa do Prof. Paolo Nosella, orientador desta tese, o Prof. Manacorda tem quatro livros traduzidos em português e publicados no Brasil. Pelas Editoras Cortez e Autores Associados: *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias* (1989 [1982]) e *Marx e a pedagogia moderna* (1991 [1986]). Pela Alínea: *O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo* (2008 [1970]) e *Karl Marx e a liberdade* (2012 [2007]).

<sup>26</sup> No dia 9 de janeiro de 2012, entrevistei o Prof. Donatello Santorone, em Roma. O Prof. Santarone coordena o Centro de Estudos sobre Marxismo e Educação (Cesme), da Faculdade de Ciências da Formação da Universidade de Roma Três.

<sup>27</sup> A Profa. Amélia Broccoli coordena o Curso de Pedagogia na Universidade de Cassino. É filha do pedagogo marxista Angelo Broccoli (Roma, 1933-1987), que, além de ter sido aluno de Antonio Santoni Rugiu, assim como Mario Alighiero Manacorda, na Itália, é reconhecido como um dos maiores estudiosos da dimensão pedagógica do pensamento de Gramsci. A entrevista com a Profa. Broccoli ocorreu em 17 de janeiro de 2012.

que abarca os anos de 1970 até a atualidade. Também não omiti a presença do objeto na literatura e nas artes, como vivas expressões da realidade. Na literatura atribuí destaque a quatro romances e a um conto: *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (2009 [1795]), de Johann Wolfgang Von Goethe; *Memórias do Subsolo* (2000 [1864]), de Fiódor Dostoiévski; *O evangelho segundo Jesus Cristo* (2000 [1991]) e *A Caverna* (2008 [2000]), de José Saramago; *Pai contra mãe* (1975 [1885]), de Machado de Assis. Já nas artes, o significado particular foi concedido ao Museu de Artes & Ofícios (MAO), de Belo Horizonte (Minas Gerais),<sup>28</sup> por ser um espaço cultural que não apenas conserva, mas difunde o universo do trabalho e das artes de ofício do período pré-industrial no Brasil. Tanto o MAO como as obras literárias citadas atribuíram contributos para reafirmar a importância e a relevância do objeto da tese, e para somar elementos na problematização de cada um dos capítulos.

#### 1.4 ESTRUTURA DA TESE

A tese está organizada em três capítulos.

No **Capítulo 1**, “O trabalho de ofício nas “sombras” do trabalho industrial: uma contradição histórica entre capital e trabalho”, apresento o pilar que sustenta a análise da presença do trabalho de ofício no pensamento pedagógico contemporâneo. Seu objetivo é compreender criticamente, no âmbito da sociabilidade, os fins, o conteúdo e o método do trabalho de ofício no movimento das transformações do processo de produção, circulação e consumo da sociedade pré-industrial para a sociedade vigente, em que a hegemonia está com a maquinaria e o industrialismo. O capítulo aponta para o problema da face contraditória do trabalho artesanal na “nossa época”.

No **Capítulo 2**, “A herança da pedagogia das Corporações de ofícios na educação escolar: o engodo do princípio pedagógico da experiência”, em linhas gerais, investigo a unidade entre as Corporações e as oficinas artesanais na educação dos ofícios, o princípio pedagógico da experiência, a didática das oficinas artesanais e o processo da decadência do sistema produtivo e reprodutivo das Corporações. A exposição conduziu para o

---

<sup>28</sup> Em 2009, descobri a existência do MAO. Informalmente, o visitei pela primeira vez em 27 de agosto de 2009. Posteriormente, entre os dias 16 e 20 de maio de 2010, em atividade de pesquisa no interior do Museu, me apropriei do seu conteúdo com atitude de pesquisadora. Para informações *on-line* do MAO, acessar o site: <<http://www.mao.org.br>>

reconhecimento do problema do engodo do princípio pedagógico da experiência na educação escolar.

No **Capítulo 3**, “Desafios para o pensamento pedagógico: em questão a relação entre trabalho e educação”, desenvolvo uma crítica aos desígnios que a herança não superada e a tentativa de redinamização do trabalho artesanal têm transferido ao pensamento pedagógico a partir de quatro fundamentos essenciais que recolocam a questão da relação entre trabalho e educação. Termino o capítulo examinando o problema da incompatibilidade entre os princípios pedagógicos do trabalho e da experiência na educação escolar.

E, por fim, a **Conclusão** remete para uma síntese da ideia principal defendida na tese – a sobreposição do trabalho artesanal no pensamento pedagógico entrava e atrasa a proposição fim da educação escolar e o desenvolvimento das gerações –, indicando a inexequibilidade da combinação entre trabalho e experiência no pensamento pedagógico e a disputa ideológica pela hegemonia no campo da Pedagogia que ambos representam. Argumento, ainda, que o trabalho – a atividade vital e princípio pedagógico – é um livro aberto para a objetivação da vida genérica do homem e para a educação escolar na qual ele se forma contemporâneo do seu tempo.

## **CAPÍTULO 1**

### **O TRABALHO DE OFÍCIO NAS “SOMBRAS”<sup>29</sup> DO TRABALHO INDUSTRIAL: UMA CONTRADIÇÃO HISTÓRICA ENTRE CAPITAL E TRABALHO**

Só todos os homens juntos compõem a humanidade; só todas as forças reunidas, o mundo. Estas estão com frequência em conflito entre si e, enquanto buscam destruir-se mutuamente, a natureza as mantém juntas e as reproduz. [...]. Toda disposição é importante e deve ser desenvolvida. [...]. Uma força domina a outra, mas nenhuma pode formar a outra; em cada disposição só se encontra subjacente a força para aperfeiçoá-la; poucos homens o entendem, mas apesar disso pretendem ensinar e agir. (GOETHE , 2009 [1795], p. 524-525)

---

<sup>29</sup> O termo “sombas” foi tomado, por empréstimo, de Saramago (2008 [2000]).

No limiar do século 21, é cena comum, tanto nas grandes como nas pequenas cidades, encontrarmos vestígios do trabalho de ofício – especialidade singular diretamente associada ao domínio da concepção e da execução da atividade que a tradição oral e a experiência no “saber fazer” conferiram ao trabalhador e que a sociedade reconhece e sanciona – diante da presença hegemônica do trabalho industrial. Muito embora a sociedade industrial tenha forjado uma nova ordem e uma nova racionalidade, independente de classe social, cotidianamente, consomem-se objetos oriundos de ambos os processos produtivos e, em múltiplas situações, requisitam-se serviços das oficinas de reparos ou consertos, considerados necessários, onde se utilizam meios e relações predominantemente da atividade artesanal. A diferença em relação aos séculos anteriores, em que a hegemonia esteve com a produção artesanal, é que, na época atual, esse tipo de produção pretende aliar tradição e inovação, isto é, criam-se objetos do legado da cultura sob o controle de todas as etapas da produção, portanto, não aderindo ou aderindo parcialmente à divisão social do trabalho, mas empregando meios, técnicas e tecnologias recentes. A distribuição desses objetos envolve uma nostálgica e diletante atração que, em muito, transfere elementos da antiga vida cultural para a vida cultural presente.

A realidade é essa, afinal? E, sobretudo: o que faz a realidade ser essa? O curioso fenômeno remete-nos à tese gramsciana: “O que existe em cada momento é uma combinação variável de velho e novo, um equilíbrio momentâneo das relações culturais correspondentes ao equilíbrio das relações sociais” (GRAMSCI, 2007 [1933-1934], p.39-40).

O sistema industrial de produção e de distribuição, organizado na lógica do capital e da sua cultura do consumo, de certa forma permite que o artesanato exista, mas por esferas que não aquela preponderantemente desenvolvida pelo modo de produção. Uma das características do produto artesanal, seguramente, não a mais importante, é o seu valor de uso numa existência individual feita para durar. Uma das particularidades do produto industrial, igualmente não a principal, é o duplo valor (de uso e de troca), criado em série e feito para acabar, para ser frequentemente substituído.<sup>30</sup> Na vida cotidiana a existência do produto

---

<sup>30</sup> Na sociedade industrial o valor de uso é, ao mesmo tempo, veículo material do valor de troca. Marx (2006 [1867], p. 69) sugere: “quanto maior a produtividade do trabalho, tanto menor o tempo de trabalho requerido para produzir uma mercadoria, e, quanto menor a quantidade de trabalho que nele se cristaliza, tanto menor seu valor. Inversamente, quanto menor a produtividade do trabalho, tanto maior o tempo de trabalho necessário para produzir um artigo e tanto maior seu valor”. Um produto/mercadoria apenas incorpora valor quando expressa o trabalho vivo: “seu valor é, portanto, uma realidade apenas social, só podendo manifestar-se, evidentemente, na relação social em que uma mercadoria se troca por outra” (MARX, 2006 [1867], p. 69). Toda mercadoria pode ser trocada. Trata-se de um valor que manifesta o trabalho humano (o seu tempo) e transforma o dinheiro em medida universal do valor. Fica claro, então, que é na produção capitalista que o valor de uso é mediado pelo valor de troca.

durável e do produto descartável e até degradável<sup>31</sup> é corrente, tida como algo natural ou adaptável. O fenômeno nos coloca diante de um passado morto e, ao mesmo tempo, difícil de morrer. Marx (2006 [1867]) (1989 [1859]) e Gramsci (2006a [1932-1935]) explicam a dinâmica de forças produtivas concomitantes numa mesma sociabilidade:

O que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz. Os meios de trabalho servem para medir o desenvolvimento da força humana de trabalho e, além disso, indicam as condições sociais em que se realiza o trabalho. (MARX, 2006 [1867], p. 214)

[...] nenhuma sociedade deixa de existir antes de haver expressado todo o seu conteúdo potencial. (GRAMSCI, 2006a [1932-1935], p. 315)

Uma sociedade jamais desaparece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas que possa conter, e as relações de produção novas e superiores não tomam jamais seu lugar antes que as condições materiais de existência dessas relações tenham sido incubadas no próprio seio da velha sociedade. (MARX, 1989 [1859], p. 233)

Tornar inteligível os rudimentos do passado que permanecem vivos e em desenvolvimento, os meios que garantem a sua reprodução e o que justifica a sua necessidade na sociabilidade presente é imprescindível para o avanço das forças produtivas e, por conseguinte, para a superação dos entraves e atrasos que rondam a educação e o pensamento pedagógico. O fenômeno descrito aponta, necessariamente, para a apropriação da subsequente ideia: “O que será conservado do passado no processo dialético não pode ser determinado *a priori*, mas resultará do próprio processo, terá um caráter de necessidade histórica e não de escolha arbitrária por parte dos chamados cientistas e filósofos” (GRAMSCI, 2006a [1932-1935], p. 394) (*grifo do original*).

O ser humano é um ser que trabalha. Não vive sem essa atividade. É o trabalho que o diferencia dos demais seres vivos. O trabalho empresta ao homem sua característica histórica. Por meio dessa atividade, o ser humano atua sobre as forças da natureza, apropriando-se dela, transformando-a em algo útil para a sua existência, e, nesse processo, no qual coloca em ação as suas energias físicas e mentais, objetiva a si mesmo. Eis a sua essência como ser humano e a condição primeira para a sua existência. O trabalho é o que há em

---

<sup>31</sup> Um exemplo característico de produto degradável é o da indústria automobilística, onde “um número constantemente diminuído de trabalhadores produz, década após década, um número cada vez maior de produtos cada vez mais degradados que, à medida que são lançados nas ruas e rodovias, envenenam e dilaceram toda a atmosfera social – enquanto ao mesmo tempo as cidades onde os veículos motorizados são produzidos tornam-se centros de trabalho degradado de um lado e de permanente desemprego de outro” (BRAVERMAN, 1987 [1974], p. 178).

comum entre todas as sociabilidades. É, desse modo, “a atividade teórico-prática do homem” (GRAMSCI, 2006b [1932]), a sua atividade vital, inalienável para a existência e para a reprodução do gênero humano e da sociedade. Tanto Marx (2006 [1867]) como Gramsci (2006b [1932]) afirmam:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 2006 [1867], p. 211)

Trabalho é [...] a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente. (GRAMSCI, 2006b [1932], p. 43)

Os pensadores tornam compreensível, na exposição, que a matéria-prima do trabalho é a natureza. A atividade de trabalho é colocada entre o homem e a natureza resultando na modificação de ambos. A isso denomino mediação.<sup>32</sup> O trabalho é, em síntese, uma atividade proposital, consciente e social. Proposital, porque guiada pela inteligência. Consciente, porque ligada à realidade objetiva. E social é o seu caráter, o que dá significado à atividade. Como o ser humano organiza a atividade, estabelece finalidades (não age às cegas) e fixa relações entre causa e efeito, sua mente antecipa a ação, as estratégias para alcançá-la e os prováveis resultados. Também, ele tem a capacidade de distinguir o objeto (o que ele é) da sua necessidade (o que ele indica). Essa possibilidade elucida que a unidade de concepção (força motivadora) e execução (o trabalho em si mesmo), a partir da maquinaria e do industrialismo, pode ser dialeticamente dissolvida no indivíduo e restaurada no grupo.

Há autores que atribuem precisão para a matéria. Braverman (1987 [1974]), por exemplo, sugere que a separação entre concepção e execução na atividade é possível porque, para atingir o resultado final (o produto), o trabalhador introduz formas, materiais e instrumentos ao processo produtivo de modo que esse assume características externas a sua mente, as quais implicam operações manuais. Para ele:

---

<sup>32</sup> A mediação é uma categoria da dialética. “Em seu sentido literal, refere-se ao estabelecimento de conexões por meio de algum intermediário” (BOTTOMORE, 2001 [1983], p. 263). A mediação só existe para os seres humanos. Sua condição distingue-se por ser social. A mediação insere algo entre dois polos e transforma ambos. “Marx indicou o trabalho (ou “diligência”) como o mediador entre o homem e a natureza, identificando assim na atividade produtiva do “ser natural auto-mediado” a condição vital de autoconstituição humana” (BOTTOMORE, 2001 [1983], p. 264). É um conceito considerado ímpar para a educação escolar, pois, quando o indivíduo apropria-se do conhecimento, revigora a sua individualidade, controla a particular atividade, o próprio psiquismo e, como resultado, se desenvolve.

O trabalho em geral é um processo cujas formas determinadas são modeladas pelo resultado final, o produto. Os materiais e instrumentos utilizados pelo sapateiro, alfaiate, açougueiro, carpinteiro, mecânico ou fazendeiro podem variar com o estágio da tecnologia, mas devem adaptar-se à produção de calçados, vestuário, carne, objetos de madeira, de metal e cereais. O produto típico, embora não exclusivo, do trabalho mental consiste de sinais no papel. O trabalho mental é feito no cérebro, mas uma vez que assume a forma no produto externo – símbolos linguísticos, números e outras formas de representação – implica operações manuais tais como escrever, desenhar, operar máquinas de escrever etc. – para fins de criar o produto. É, portanto, possível separar as funções de concepção e execução: tudo o que se exige é que a escala de trabalho seja suficientemente grande para tornar esta subdivisão econômica para a empresa. (BRAVERMAN, 1987 [1974], p. 268).

A concepção pode continuar e orientar a execução, a ideia projetada por uma pessoa pode ser realizada por outra de modo que a força diretriz do trabalho permaneça na consciência. É a marca distintiva da inteligência que permite essa adaptabilidade e que produz as condições para o aumento da produtividade.

O processo de trabalho relaciona-se com o movimento qualitativo da produção. Ele envolve três componentes, a saber: (1) a atividade adequada a um fim; (2) o objeto – matéria-prima – sobre o qual o trabalho é desenvolvido; (3) os meios de produção. Como sintetiza Bottomore (2001 [1983], p. 299), “é um processo com uma finalidade e um conteúdo definidos e que produz um determinado tipo de produto”. Sendo assim, independentemente do objeto que o ser humano produza, o que diferencia a história econômica das sociedades são os meios, ou seja, o instrumental de trabalho que ele utiliza para a produção. Por meios de produção, entendo “uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir sua atividade sobre esse objeto” (MARX, 2006 [1867], p. 213).<sup>33</sup> Ou melhor: tanto os objetos como os meios de trabalho, em conjunto, denominam-se meios de produção.

O que distingue o trabalho artesanal do trabalho industrial não é, portanto, o produto (artesanato ou mercadoria) gerado na atividade, mas sim aquilo que o trabalhador introduz entre a atividade e o produto que dela resultará. Enquanto, no trabalho artesanal, o trabalhador conta com ferramentas de trabalho, no trabalho industrial, utiliza máquinas. Ao passo que “na manufatura, o ponto de partida para revolucionar o modo de produção é a força de trabalho, na indústria moderna, o instrumental de trabalho” (MARX, 2006 [1867], p. 427).

---

<sup>33</sup> Liedke (2002, p. 248) salienta: “O conhecimento científico é constitutivo, por excelência, dos meios de produção distintivos do potencial de desenvolvimento atingido pelo processo de trabalho em uma determinada época histórica”.

A indústria retira a ferramenta manual das mãos do trabalhador e introduz a máquina que maneja os instrumentos. Acrescentando,

Na manufatura e no artesanato, o trabalhador se serve da ferramenta; na fábrica, serve à máquina. Naqueles, procede dele o movimento do instrumental de trabalho; nesta, ele tem de acompanhar o movimento do instrumental. Na manufatura, os trabalhadores são membros de um mecanismo vivo. Na fábrica, eles se tornam complementos vivos de um mecanismo morto que existe independente deles. (MARX, 2006 [1867], p. 482)

Em relação à manufatura e ao artesanato, a máquina e a indústria introduziram uma mudança imensurável e irreversível para a atividade vital do homem. Seu absolutismo passou a dividir espaço com os meios de produção e, como bem caracteriza Marx, ele se tornou complemento da produção.

Nas artes e na literatura, expressões da sociabilidade, encontramos diversas amostras do caso em estudo. Citarei duas na intenção de destacar sua relevância para a cultura universal e, ao mesmo tempo, de mostrar abordagens interpretativas diferentes para o similar fenômeno social.

- a) Na literatura, a obra *A Caverna* (2008 [2000]), do dramaturgo português José Saramago.

Nessa peça literária, Saramago narra a trajetória profissional e de trabalho do oleiro Cipriano Algor: um trabalhador artesanal de 74 anos de idade, que fabricava cerâmicas na olaria da família e as comercializava no mercado local. Na peça, o dramaturgo registra a contraditória relação entre capital e trabalho engendrada no desaparecimento do ofício de oleiro ante ao desenvolvimento das cidades, às tecnologias da indústria e aos novos padrões de consumo.

Algor não é indiferente à situação de o artesanato por ele produzido (utensílios de cozinha em cerâmica) não mais interessar ao consumidor. No Centro Comercial, onde os produtos eram comercializados, os utensílios de cerâmica foram substituídos por utensílios de material plástico. Ciente de “que o estado de espírito do criador não é o mesmo que o do destruidor” (SARAMAGO, 2008 [2000], p. 125), que as pessoas estão pensando outra coisa e que tudo é passível de mudança, com o apoio da filha Marta, aconselhada por Marçal (seu

esposo), Algor resiste e luta para manter-se na profissão que investiu toda uma vida. Saramago narra:

Neste momento, o mais importante para o teu pai é o trabalho que faz, não a utilidade que tenha, se lhe tirares o trabalho, qualquer trabalho, tirar-lhes-às, de certa maneira, uma razão de viver, e se lhes disseres que o que ele está a fazer não serve para nada, o mais provável, mesmo que a evidência do facto lhe esteja a rebentar os olhos, será não acreditar, simplesmente por não poder. (SARAMAGO, 2008 [2000], p. 232)

A proposta de inovação (ornamentos em cerâmica para a casa) igualmente não foi bem recebida pelo Centro Comercial e pelos consumidores que consideraram o produto secundário para as necessidades objetivas da vida. Em profundo desconforto moral, não mais contemplando a profissão ou esperando algum reconhecimento social pelo seu trabalho, Algor fecha a olaria e aposenta-se: “aceitaria com outra coragem a dura tarefa de ter de destruir os frutos do meu próprio trabalho, que é o mesmo que destruí-los não ter a quem os vender, e, pior ainda, não achar quem os queira, mesmo dados” (SARAMAGO, 2008 [2000], p. 282).

Na história do capitalismo, muitas profissões da tipologia da profissão do oleiro foram e estão desaparecendo. Saramago (2008 [2000], p. 72) comenta: “Não demasiado antigas, há muitas profissões que desapareceram, hoje ninguém sabe para que serviam aquelas pessoas, que utilidade tinham”.<sup>34</sup>

Na peça literária, o dramaturgo contesta a realidade da anulação do trabalho artesanal pela indústria e pela tecnologia, utilizando-se do mito da caverna de Platão para justificar quem vive nas “sombras” da sociedade da tecnologia. Eis uma importante afirmação: *na sociedade contemporânea o trabalho de ofício vive nas “sombras” do trabalho industrial*. O assunto deve ser abordado como uma contradição da relação entre capital e trabalho, não como uma incoerência dos meandros da trajetória profissional de quem não se qualificou e não buscou a *expertise* própria à profissão. Saramago (2008 [2000], p. 26) conclui: “saberíamos muito mais das complexidades da vida se nos aplicássemos a estudar com afinco as suas contradições em vez de perdermos tanto tempo com as identidades e as coerências, que essas têm obrigação de explicar-se por si mesmas”.<sup>35</sup>

<sup>34</sup> Na forma de artigo científico, publiquei um estudo com a temática “profissões em vias de desaparecimento” (TRINDADE, 2010).

<sup>35</sup> Saramago (2008 [2000], p. 218) diferencia contradição e incoerência na exposição do caráter de uma pessoa, isto é, da sua personalidade: “Admitem-se na personagem todas as contradições, mas nenhuma incoerência, e neste ponto insistimos particularmente porque, ao contrário do que soem preceituar os dicionários, incoerência e contradição não são sinônimos. É no interior da sua própria coerência que uma pessoa ou uma personagem se vão contradizendo, ao passo que a incoerência, por ser, bem mais do que a contradição, uma constante de comportamento, repele de si a contradição, elimina-a, não se entende a viver com ela”.

- b) Nas artes, o Museu de Artes & Ofícios (MAO), localizado na Praça da Estação, no centro de Belo Horizonte, a capital do estado de Minas Gerais.

Fundado em 14 de dezembro de 2005, no MAO adentramos ao universo do trabalho, da sua história, dos seus instrumentos e das profissões de ofício do período pré-industrial, das artes e dos fazeres populares oriundos das atividades produtivas do meio rural, essencialmente ligadas aos elementos constitutivos da formação da sociedade brasileira: o latifúndio, a escravidão e a imigração.

O projeto de criação do MAO é de responsabilidade do museólogo francês Pierre Catel, que assim o define:

Nosso museu é, antes, um museu que mostra o *know-how*, a habilidade de uma sociedade, ao longo dos séculos, mas também com um certo cuidado ao mostrar esse *know-how*. [...]. Nós nos demos conta de que estamos na aurora do século XXI, mas ainda com um pé no século XX, e nos demos conta também de que talvez fosse preciso parar com essa imagem dessa sociedade tradicional, que se arrasta no tempo e que olhamos com emoção. Ao contrário, sentimos bem que a realidade não é essa; que a realidade é muito mais dar uma identidade às pessoas que trabalham manualmente e hoje são pouco respeitadas na nossa sociedade tão avançada tecnologicamente. (CATEL, 2005, p. 325-326)

Importante, outrossim, é o desenrolar do pensamento do museólogo:

Hoje ainda há lugar para um artesanato de qualidade, que está prestes a se perder na nossa sociedade ocidental. E o que eu digo se aplica para a França e para o Brasil. Hoje, nos demos conta de que um marroquineiro, um seleiro, pessoas que trabalham com o couro e têm perfeito conhecimento de seu trabalho, têm uma grande capacidade inventiva nesse trabalho, são mais procurados – e raros – no mercado de trabalho do que um técnico em informática. Portanto, talvez o dever desse museu, com essa coleção, seja mais de redinamizar, de fato, essa imagem de qualidade do trabalho do artesão e da manufatura. (CATEL, 2005, p. 326)

Catel atenta para o fato de suspendermos a ideia de nos mantermos atados ao século 20; a sociedade tradicional, fundamentalmente porque a realidade do século 21, de uma sociedade densamente tecnológica, não é mais aquela. Contudo, observa que, na sociedade atual, existe lugar para o artesanato de qualidade. É nesse modo peculiar de raciocínio que o museólogo justifica a proposta do MAO de redinamizar a imagem do trabalho do artesão na mutação da sua identidade profissional.

O MAO caracteriza-se como um espaço de sociedade, de preservação e de difusão da cultura que abriga a história do trabalho pré-industrial no Brasil, através de um representativo acervo de ferramentas, utensílios, máquinas e instrumentos do século 18 ao século 20. São 14 as temáticas de ofício: transporte, ambulantes, proteção ao viajante, comércio, energia, mineração, fogo, madeira, cerâmica, lapidação e orivesaria, couro, terra, conservação e transformação dos alimentos, fio e tecidos. Na memória das atividades produtivas dos ofícios, o MAO registra a técnica e a tecnologia, os recursos naturais, o conhecimento e o método, as relações de produção e o contexto socioeconômico dos quais se originaram e se desenvolveram. O acervo alia objetos de um passado remoto a recursos tecnológicos e multimeios que informam pormenores da história do trabalho, dos instrumentos e meios de produção, das relações sociais no trabalho de muitos ofícios que deram origem a algumas profissões contemporâneas ou que foram totalmente dizimadas, inclusive disponibilizando indicações bibliográficas para os interessados em aprofundamento teórico das temáticas retratadas. Na própria organização do espaço do Museu, nota-se a presença dos dois mundos: do passado, da sociedade tradicional e pré-industrial; e do presente, da sociedade industrial e tecnológica.

No intuito de mostrar as capacidades e a dimensão do *know-how* em cada profissão descrita, o MAO organiza múltiplas atividades pedagógicas, que vão desde a visitação livre ou monitorada até a formação profissional, encontros entre profissionais do ofício e profissionais de tecnologia e técnicos, oficinas de práticas educativas, exposições temporárias, projetos editoriais e apresentação de trabalhos de artistas diversos. Constata-se a preocupação de que, mesmo diante de condições e técnicas diferentes, na originalidade da cultura brasileira, está o princípio da troca do conhecimento, o que, de certa forma, poderá ser observado nos comentários do público transeunte, onde a memória do vivido ou do imaginário narrado por gerações próximas é oralmente anunciada ou reeditada em nostálgico contentamento.

É notório que o MAO privilegia a história do trabalho artesanal própria da sociedade tradicional da fazenda e da sociedade pré-industrial. Segundo o seu museólogo idealizador:

[...] temos um museu que se construiu sobre demonstração da evolução das técnicas, efetivamente: a energia humana, a energia animal, a energia hidráulica, a energia elétrica – e em cada uma delas, historicamente, talvez possamos explicar melhor por que a escravidão desapareceu. [...]. Mas o que quisemos mostrar, sobretudo, é que o lado positivista do progresso se demonstra todos os dias, e que é por causa desse progresso, efetivamente,

que temos comportamentos diferentes, também sociologicamente. (CATEL, 2005, p. 329)

O MAO pretende estabelecer-se como um espaço de encontro entre dois mundos, o passado e o presente, onde o sujeito, em diálogo com a memória coletiva, é colocado como principal ator, não as coleções de objetos e o contexto em que se inserem.

Indiscutível a relevância de um Museu dessa natureza e das suas atividades pedagógicas como força viva para a preservação do patrimônio cultural brasileiro, sobretudo porque se configura um País com pouca tradição no campo da história e da memória. Parafraseando Gramsci (2006b [1932]), correlato à escola, a sociedade precisa desenvolver uma rede de instituições acessíveis ao grande público que se empenhem na difusão da cultura universal a todos os indivíduos. Nesse sentido, reconheço e salvaguardo a força viva que o MAO representa para a organização e difusão da história do trabalho e dos trabalhadores na vida cultural das gerações somando positivamente à formação humana e à atividade da educação escolar.

As duas amostras, a peça literária *A Caverna* e o MAO, enaltecem o valor do objeto em estudo nesta tese, “o trabalho de ofício no pensamento pedagógico contemporâneo”, e somam para a sua problematização, inclusive contribuindo para vislumbrar as diferentes perspectivas teóricas que um mesmo objeto poderá receber na compreensão da sociabilidade. O primeiro, numa visão marxista, ao criar uma história fictícia de um trabalhador de ofício, manifestando que esse tipo de trabalho permanece nas “sombras” do trabalho industrial, não naturaliza o fenômeno sociológico, antes o apresenta a partir do conceito de contradição das determinações históricas da relação trabalho e capital. O segundo, na perspectiva do interacionismo simbólico,<sup>36</sup> o trabalho de ofício sai das “sombras” da realidade que o soterrou numa natural harmonia entre o passado e o presente, prevalecendo a ideia de redinamizar a imagem identitária do trabalho do artesão que, na mutação das

---

<sup>36</sup> No campo da Sociologia das Profissões, a vertente do “interacionismo simbólico” introduz o caráter da socialização profissional. Esse modelo sugere a superação da homogeneidade da profissão, mostrando as diversas e as diferentes facetas que uma mesma profissão poderá apresentar na configuração do emprego. Para Giddens (2005, p. 35), o “interacionismo simbólico” é “uma escola de pensamento que se tornou particularmente conhecida nos Estados Unidos. O interacionismo simbólico foi apenas indiretamente influenciado por Weber. Suas origens mais diretas estavam no trabalho do filósofo norte-americano G. H. Mead (1863-1931)”. A preocupação principal do interacionismo simbólico é com a linguagem e o significado. Para esse modelo analítico, o mundo resulta de múltiplas interações e negociações, de significados criados e internalizados pelos sujeitos, de ação interpessoal, onde a comunicação torna-se condição essencial para a democracia como um tipo de ordem social. “Assim concebida, a ordem social não exige a “unanimidade” dos membros da sociedade” (JOAS, 1999, p. 141). Giddens (2005, p. 36) complementa: “Embora a perspectiva do interacionismo simbólico possa contribuir para a percepção profunda da natureza de nossas ações no decorrer da vida social cotidiana, ele tem sido criticado por ignorar as questões maiores do poder e da estrutura dentro da sociedade e como eles servem para restringir a ação individual”.

sociedades, se encontra na origem de muitas profissões recentes que inovou a atividade ofertando produtos diferenciados com alto padrão de qualidade.

Assim como na sociabilidade convive-se com tais fenômenos, visivelmente ambíguos, no pensamento pedagógico, a matéria não se diferencia. Visões contrastantes de um fenômeno geram ações diferentes sobre ele, limitando ou perdendo a dimensão de universalidade, imprescindível à formação humana.

“A contradição é incitada a explicar toda a história humana” (MANACORDA, 2011, p. 1) (*tradução da autora*). É “movimento conceitual explicativo [...] que reflete o movimento original do real” (CURY, 1995, p. 27). Ela “sempre expressa uma relação de conflito do devir do real” (CURY, 1995, p. 30), “é destruidora, mas também criadora, já que obriga à superação, pois a contradição é intolerável” (CURY, 1995, p. 30). Qual força tem o trabalho de ofício diante da maquinaria e do industrialismo? Se os fins, o conteúdo e o método do trabalho artesanal contrastam com os fins, o conteúdo e o método do trabalho industrial, por que, no movimento do real, o primeiro não foi totalmente superado? Com base no pressuposto “O capital é a potência econômica da sociedade burguesa que tudo domina” (MARX, 2011 [1857-1858], p. 60), é possível dizer que este se beneficiaria dos resquícios do trabalho artesanal, por isso, de certa maneira, permitiria a sua reprodução? A conservação ou redinamização do trabalho artesanal não seria algo idílico ou nostálgico diante da realidade industrial e tecnológica?

O fenômeno em discussão sugere, sim, uma multiplicidade de questões. Não obstante, para fins de introdução da formulação da tese que me proponho a construir, é sempre bom lembrar, em caráter afirmativo, que o próprio Marx (2011 [1857-1858]) não deixou de exaltar a dimensão potencialmente humanizadora do capitalismo na história da sociedade e do gênero humano. Isso pode ser verificado na seguinte passagem:

Indivíduos universalmente desenvolvidos, cujas relações sociais enquanto relações próprias e coletivas, estão submetidas a seu próprio controle coletivo, não são um produto da natureza, mas sim da história. O grau e a universalidade do desenvolvimento das faculdades, nas quais se faz possível esta individualidade, pressupõem precisamente a produção sobre a base do valor de troca que cria, primeiramente, ao mesmo tempo que a universalidade da alienação do indivíduo frente a si mesmo e aos demais, a universalidade e a multilateralidade de suas relações e de suas habilidades. Em estágios de desenvolvimento precedentes, o indivíduo se apresenta com maior plenitude precisamente porque não elaborou ainda a plenitude de suas relações e não as pôs frente a si mesmo como potências e relações autônomas. É tão ridículo sentir nostalgia daquela plenitude primitiva como crer que é preciso deter-se nesse esvaziamento completo. (MARX, 2011 [1857-1858], p. 447)

A tese afirmativa que “o trabalho de ofício se sobrepõe no pensamento pedagógico contemporâneo” nos remete para a indicação das razões que levam a determinados princípios, no caso em estudo, da manifestação da sociedade pré-industrial nos tempos atuais. A provável saída para a comprovação da tese passa pela investigação de como eram os homens daquele passado, quais eram as suas necessidades, o seu modo de produção, as forças produtivas, os meios e as matérias-primas utilizadas, enfim, quais eram as relações resultantes das condições da existência daquela sociabilidade.

Defino, assim, que o ponto de partida é a história da sociedade. De acordo com Gramsci (2005a [1937], p. 429), “História, [...] se refere aos homens, ao maior número possível de homens, a todos os homens do mundo enquanto se unam entre si em sociedade, trabalhem, lutem e melhorem a si mesmos”. Logo, posso dizer que a realidade é a história. Complementando o conceito, Cambi traz à memória o filósofo italiano Benedetto Croce (1866-1952), amplamente estudado por Gramsci:

Já lembrava Croce: fazer história é sempre fazer história contemporânea, mas – podemos acrescentar –, para fazer história contemporânea, temos de reler o presente sobre o fundo do passado e de um passado reconstruído *à part entière*, isto é, inteiramente, em todas as suas possibilidades e ramificações, [...]. Para colher não só as causas diretas do presente, mas também aquele possível que está diante de nós; aquele diferente que perdemos e que pacientemente podemos esperar recuperar, aquele novo, aquele “não-ainda”, do qual vivemos, ao mesmo tempo, a aurora e a expectativa. (CAMBI, 1999 [1995], p. 40) (*grifos do original*)

Conhecer os resultados do movimento histórico precedente é condição para transformá-lo em conteúdo crítico. Trata-se de um esforço para reentendimento do contemporâneo como expressão dos efeitos da herança e das transformações das quais a situação presente é formada.<sup>37</sup> Esse movimento tem no trabalho o elemento primeiro e definidor da sociabilidade.

Sabedora do alerta de Marx (2006 [1867], p. 101), o “processo da produção material só pode desprender-se do seu véu nebuloso e místico no dia em que for obra dos homens livremente associados, submetida a seu controle consciente e planejado”, penso que a

<sup>37</sup> Esse esforço carrega a marca historicista. Radice explica: “Um grande filósofo italiano, Benedetto Croce, disse uma vez que o *historicismo* era “o parto viril dos nossos tempos”. Historicista é aquele que não acredita em verdades absolutas e eternas, colocadas *fora* ou *antes* da história; o historicista acredita na verdade como história, como vida, como desenvolvimento. O historicismo é o fundo ideal comum das principais correntes de pensamento e de opinião da sociedade contemporânea: existem materialistas e idealistas, socialistas e liberais, ateus e teístas, que se acham em desacordo e polêmica na interpretação da história, mas estão substancialmente de acordo em considerar que a realidade é a história e em ver na história [...] um desenvolvimento autônomo, dramático e livre, e não um “plano” pontualmente previsto e executado por uma providência transcendente” (RADICE, 1968 [1961], p. 124) (*grifos do original*).

compreensão dos fins, do conteúdo e do método, tanto do trabalho artesanal e do seu produtor, o trabalhador de ofício, como do trabalho industrial e do seu produtor, o trabalhador industrial, deve ser buscada no modo de produção, isto é, na atividade de trabalho e nos meios pelos quais essa atividade se faz, e não no produto gerado (artesanato ou mercadoria).

O primeiro capítulo da tese constitui pilar de sustentação para a análise posterior da presença do trabalho de ofício no pensamento pedagógico contemporâneo. De posse da categoria “trabalho”, enquanto categoria universal com “validade para todas as épocas, [...], produto das relações históricas” (MARX, 2011 [1857-1858], p. 58), examinamos o movimento de transição histórica da sociedade pré-industrial até a sociedade industrial, de um “passado morto, e, ao mesmo tempo, difícil de morrer” (GRAMSCI, 2006a [1932-1935], p. 297). Seu objetivo é compreender criticamente, no âmbito da sociabilidade, os fins, o conteúdo e o método do trabalho de ofício no movimento das transformações do processo de produção, circulação e consumo da sociedade pré-industrial para a sociedade atual, onde a hegemonia está com a maquinaria e o industrialismo. O capítulo é finalizado com a exposição do problema da face contraditória do trabalho artesanal na contemporaneidade.

## **2.1 DA SOCIEDADE PRÉ-INDUSTRIAL PARA A SOCIEDADE INDUSTRIAL: UM POUCO DA HISTÓRIA**

A sociedade pré-industrial é a sociedade feudal ou medieval, mas também designa sociedade antiga. Um período longo da história da humanidade: aproximadamente do século 5 ao século 15. É Le Goff, historiador francês especialista em Idade Média, quem confirma:

A longa Idade Média é justamente a história da sociedade pré-industrial. [...]. Essa longa Idade Média é [...] o momento da criação da sociedade moderna, de uma sociedade moribunda ou já morta nas suas formas agrícolas tradicionais, mas ainda viva para ela que criou o essencial da nossa estrutura social e mental. Ela criou a cidade, a nação, o estado, a universidade, o moinho, a máquina, a hora e o relógio, os livros, o garfo, a roupa, a pessoa, a consciência e finalmente a revolução. (LE GOFF, 1976, p. VIII-XIX) *(tradução da autora)*

O historiador faz referência às criações da sociedade pré-industrial pontuando o paradoxo entre morbidez e vivacidade. De qualquer maneira, foram as modificações da sociedade pré-industrial que produziram as condições para a formação da sociedade industrial. Retomo, ainda que brevemente, as características predominantes da primeira: (1) A riqueza do homem era medida pela propriedade da terra; (2) A vida nas cidades era regida pelo patriarcado; (3) A servidão era de origem camponesa; (4) A Igreja era parte e membro da sociedade; (5) A prosperidade da indústria doméstica no campo e, posteriormente, nas pequenas cidades ocorreu com o desenvolvimento das oficinas organizadas pelas Corporações dos artesãos, mestres e artífices; (6) O mercado tinha âmbito local (da cidade e do seu entorno).

Até o século 10, as cidades eram pequenas vilas. Os seus habitantes restringiam-se a alguns artesãos que trabalhavam para o senhor feudal em condições similares à dos servos. A partir do século 11, com o crescimento do comércio e a circulação do dinheiro, o senhor feudal permitiu aos artesãos, mediante retribuição econômica, que trabalhassem para terceiros. Foi dessa maneira que as cidades, enquanto centros militares e judiciais, que mantiveram o apogeu na Idade Média, se transformaram em centros de comércio. Em resumo:

A economia do senhor feudal repousava, em primeiro lugar, sobre um aglomerado de produtores servis que trabalhavam para ele sem se ajustar a um plano comum e, em segundo lugar, sobre as riquezas aleatórias que as guerras e os saques lhe proporcionavam. A economia monástica, por outro lado, se apoiava numa organização do trabalho que estava submetida a estritas regras disciplinares. O castelo feudal era quase que só uma tenda de campanha, em que o senhor repousava dos saques efetuados, enquanto se preparava para outra incursão. O monastério, ao contrário, era uma lição viva de trabalho organizado e “racionalizado”, a tal ponto que deveria vir a influir não pouco sobre as burguesias posteriores. Toda riqueza que chegava às mãos do nobre era para ser gasta; o fausto e a prodigalidade são características do senhor. Por outro lado, todas as riquezas que chegavam ao monastério eram entesouradas e aumentadas. (PONCE, 1986 [1937], p. 89)

No âmbito do sistema artesanal, a cidade representou um vasto tecido no qual as relações sociais tornaram-se instrumento indispensável para a confirmação de uma política comercial e econômica produtiva. Nas características citadas por Ponce, assim como na história de todas as sociedades, a divisão de classes e as lutas inerentes a cada uma delas são imediatamente percebíveis. Segundo Marx e Engels:

A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor feudal e servo, mestre de corporação e companheiro, em resumo, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em conflito. (MARX; ENGELS, 2005 [1848], p. 40)

Na formação da sociedade pré-industrial, os senhores (a nobreza), os vassallos, os mestres artesãos e os artífices das Corporações (o artesão, no sentido *lato*, é oriundo do povo) e os servos eram as classes sociais. A nobreza e o clero eram as classes sociais dominantes e governantes. O poder do senhor feudal associava-se ao número de camponeses sob o seu domínio; e a produção dava-se pela repartição da terra pelo maior número de camponeses (terra cedida). O mundo feudal repousou, portanto, sobre os camponeses. Já o artesão (mestre) era um membro da Corporação, patrão interno, não um dirigente como era nomeado o senhor feudal. Nas Corporações e em suas oficinas, os trabalhadores eram divididos em três categorias:

[...] os aprendizes, os companheiros (ou parceiro criador) e os mestres (ou operário qualificado). Não está incluído nessa distribuição os assalariados agrícolas e pintores que eram aproveitados e uma mão-de-obra não especializada genérica, isto é, de trabalhos braçais, porque eram considerados como “servos” mais que como trabalhadores. Somente os mestres e companheiros faziam parte da Corporação. Os aprendizes não eram excluídos, até que demonstrassem adquiridas as capacidades profissionais dos operários ou dos companheiros, e após eventualmente dos mestres. (ZAGO, 2003, p. 19) (*tradução da autora*)

Nesse contexto, nota-se a emergência de uma nova classe, a classe dos mercadores. À medida que os mercadores ampliam e fortalecem seus capitais, origina-se a burguesia, que se reproduz como classe dominante até na sociedade contemporânea.

A sociedade industrial criou novas classes sociais, modificou radicalmente os meios de produção e gerou novas relações de trabalho, contudo não deixou de reproduzir o antagonismo de classe da sociedade anterior. É nesse momento da história da humanidade que a burguesia se estabelece como classe dominante e a divisão do trabalho é introduzida como forma de organização da produção nas primeiras oficinas industriais. A manufatura tem seu nascedouro aqui:

A organização feudal da indústria, em que esta era circunscrita a corporações fechadas, já não satisfazia às necessidades que cresciam com a abertura de novos mercados. A manufatura a substituiu. A pequena burguesia industrial

suplantou os mestres das corporações; a divisão do trabalho entre as diferentes corporações desapareceu diante da divisão do trabalho dentro da própria oficina. (MARX, 2005 [1848], p. 41)

O parcelamento da terra e a dispersão dos meios de produção – as duas principais características da transição pré-industrial para a sociedade industrial –, pela particular circunstância, excluem a cooperação simples e a divisão do trabalho no interior do processo produtivo, o domínio social e o controle da natureza, o livre desenvolvimento das forças produtivas. Isso, em verdade,

Só é compatível com limitações estreitas e ingênuas à produção e à sociedade. Pretender eternizá-lo significaria, conforme a acertada expressão de Pecquer, “decretar a mediocridade universal”. Chegando a certo grau de desenvolvimento, este modo de produção gera os meios materiais de seu próprio aniquilamento. (MARX, 2009 [1867], p. 875)

É sabido o papel revolucionário que a burguesia e o capital representam para a história da sociedade: destruíram as relações do sistema feudal; impuseram a ideia de civilização ligada ao modelo industrial de produção; criaram mecanismos de mudança constante dos instrumentos e as relações de produção; transformaram a atividade de trabalho em valor de troca; instituíram o comércio como a única fonte de liberdade; estabeleceram o intercâmbio e a interdependência entre as Nações; submeteram o campo à cidade; suprimiram a dispersão da população, da propriedade e dos meios de produção, etc. Por meio dessas mudanças, que atingiram todas as esferas da sociabilidade, a burguesia, membro máximo da nova potência produtiva, conquistou, também, a centralização política (das Nações, dos governos, da legislação, dos interesses de classe). Nesse processo, as classes hegemônicas da antiga sociedade foram deslocadas para a posição do assalariamento. Marx assim descreve aspectos desse processo:

As camadas inferiores da classe média de outrora, os pequenos industriais, pequenos comerciantes os que vivem de rendas [rentiers], artesãos e camponeses, caem nas fileiras do proletariado; uns porque seu pequeno capital não permite empregar os processos da grande indústria e sucumbem na concorrência com os grandes capitalistas; outros porque sua habilidade profissional é depreciada pelos novos métodos de produção. Assim, o proletariado é recrutado em todas as classes da população. (MARX, 2005 [1848], p. 47)

E mais:

O produtor direto, o trabalhador, só pode dispor de sua pessoa depois que deixou de estar vinculado à gleba e de ser escravo ou servo de outra pessoa. Para vender livremente sua força de trabalho, levando sua mercadoria a qualquer mercado, tinha ainda de livrar-se do domínio das corporações, dos regulamentos a que elas subordinavam os aprendizes e oficiais e das prescrições com que entravavam o trabalho. (MARX, 2009 [1867], p. 828-829)

O pequeno capital, a depreciação da habilidade profissional e o desaparecimento da proteção corporativa (intrínseca à estrutura organizacional das Corporações de ofício) foram fatores do movimento do real que contribuíram para alterar a estrutura das classes sociais. Aqueles que sobreviveram à depreciação dos meios de produção e das garantias das instituições tradicionais transferiram-se para o nível de assalariamento. Desta maneira, os capitalistas industriais, representantes máximos da recente potência produtiva, modificaram a situação social dos artesãos e dos senhores feudais que até então dominavam a riqueza. Marx avalia:

Sob esse aspecto, representa-se sua ascensão como uma luta vitoriosa contra o poder feudal e seus privilégios revoltantes, contra as corporações e os embaraços que elas criavam ao livre desenvolvimento da produção e à livre exploração do homem pelo homem. (MARX, 2009 [1867], p. 829)

Quanto à indústria, nos primórdios, o seu caráter e as suas condições em muito se diferenciam da atualidade. Com um perfil predominantemente doméstico, a indústria produzia objetos tão somente para suprir necessidades imediatas das famílias, dos senhores e do clero, sem pretensão comercial. Essa indústria

[...] era realizada na casa do próprio camponês, qualquer que fosse seu gênero. A família precisa de móveis? Não se recorria ao carpinteiro para fazê-los, nem eram comprados numa loja de rua do Comércio. Nada disso. A própria família do camponês derrubava a madeira, limpava-a, trabalhava-a até ter os móveis de que necessitava. Precisavam de roupa? Os membros da família tosquiavam, fiavam, teciam e costuravam – eles mesmos. A indústria se fazia em casa, e o propósito da produção era simplesmente o de satisfazer as necessidades domésticas. Entre os servos domésticos do senhor havia os que ocupavam apenas dessa tarefa, enquanto os outros trabalhavam no campo. Nas casas eclesiásticas também havia artesãos que se especializavam numa arte, e com isso se tornavam bastante hábeis em suas tarefas de tecer ou de trabalhar na madeira ou no ferro. Mas isso nada tinha da indústria comercial que abastece o mercado – era simplesmente um serviço para atender às necessidades da casa. O mercado tinha de crescer, antes que os artesãos, como tal, pudessem existir em suas profissões isoladas. (HUBERMAN, 1986 [1936], p. 53)

Com a progressiva e extensiva ampliação dos mercados e das novas cidades, a manufatura não mais garantia a produção necessária ao abastecimento das populações.<sup>38</sup> O crescimento do comércio exigiu um número sempre maior de pessoas na atividade da produção. Aglomerados populacionais deslocaram-se das antigas cidades feudais e das terras agrícolas para as novas cidades com o objetivo de obter algum trabalho. Foi o caso, em específico, dos artesãos que passam a vender a sua força de trabalho porque não mais dispõem dos meios para subsidiá-la. De acordo com Huberman:

O progresso das cidades e o uso do dinheiro deram aos artesãos uma oportunidade de abandonar a agricultura e viver de seu ofício. O açougueiro, o padeiro e o fabricante de velas foram então para a cidade e abriram uma loja. Dedicaram-se ao negócio das carnes, padaria e fabrico de velas, não para satisfazer suas necessidades, mas sim para atender à procura. Dedicavam-se a abastecer um mercado pequeno, mas crescente. (HUBERMAN, 1986 [1936], p. 53-54)

Os instrumentos de trabalho até aqui empregados requeriam processos individuais de trabalho, eram feitos para uso do próprio trabalhador. São esses os instrumentos que estão na base da pequena indústria. Marx explica:

A propriedade privada do trabalhador sobre os meios de produção serve de base à pequena indústria, e esta é uma condição necessária para desenvolver-se a produção social e a livre individualidade do trabalhador. Sem dúvida, encontramos essa pequena indústria nos sistemas de escravatura, servidão e em outras relações de dependência. Mas ela só floresce, só desenvolve todas as suas energias, só conquista a adequada forma clássica quando o trabalhador é o proprietário livre das condições de trabalho (meios e objeto de trabalho) com as quais opera, a saber, o camponês é dono da terra que cultiva, e o artesão, dos instrumentos que maneja com perícia. (MARX, 2009 [1867], p. 875)

O desenvolvimento dos mercados e a burguesia (classe em ascensão) concentraram e transformaram os meios de produção, isolados e primitivos, na força que hoje conhecemos. Em contraste com a riqueza da terra, os mercados acenderam o dinheiro como nova fonte de riqueza.

Por fim, é legítimo dizer que o conceito de “acumulação primitiva” (MARX, 2009 [1867]) sintetiza o processo de transição da sociedade pré-industrial para a sociedade industrial: “É considerada primitiva porque constitui a pré-história do capital e do modo de

---

<sup>38</sup> Huberman (1986 [1936]) identifica a Itália e a Holanda como os primeiros países onde surgiram as cidades de novo tipo, diretamente ligadas à expansão do comércio.

produção capitalista” (MARX, 2009 [1867], p. 828). Um período marcado pelo deslocamento de grandes massas rurais para as cidades, pela acumulação do capital pela burguesia, pela transformação dos meios de produção individualmente dispersos em meios de produção socialmente concentrados (no âmbito da indústria), pela impulsão do mercado e pela formação da classe dos trabalhadores assalariados. Estamos na pré-história do capital: “A expropriação do produtor rural, do camponês, que fica assim privado de suas terras, constitui a base de todo o processo” (MARX, 2009 [1867], p. 830). Também:

Certa acumulação de capital em mãos de produtores particulares de mercadorias constitui condição preliminar do modo de produção especificamente capitalista. Por isso, temos de admiti-la na transição do artesanato para a exploração capitalista. Pode ser chamada de acumulação primitiva, pois, em vez de resultado histórico, é fundamento histórico da produção especificamente capitalista. (MARX, 2009 [1867], p. 727)

Ao reunir os trabalhadores, a burguesia dinamizou o método da produção, introduzindo a cooperação (ainda que simples) e a aliança entre ciência e tecnologia, o que garantiu uma constante expansão da força produtiva. Do processo de cooperação simples, passou-se à manufatura e, desta, à grande indústria. Marx aprofunda:

[...] desenvolve-se, cada vez mais, a forma cooperativa do processo de trabalho, a aplicação consciente da ciência ao progresso tecnológico, a exploração planejada do solo, a transformação dos meios de trabalho em meios que só podem ser utilizados em comum, o emprego econômico de todos os meios de produção manejados pelo trabalho combinado, social, o envolvimento de todos os povos na rede do mercado mundial e, com isso, o caráter internacional do regime capitalista. À medida que diminui o número dos magnatas capitalistas que usurpam e monopolizam todas as vantagens desse processo de transformação, aumentam a miséria, a opressão, a escravidão, a degradação, a exploração; mas cresce também a revolta da classe trabalhadora, cada vez mais numerosa. (MARX, 2009 [1867], p. 876)

A antiga sociedade medieval foi desintegrada, mas o progresso civilizatório não deixou de ser alicerçado na exploração do capital sobre o trabalho, na sujeição dos trabalhadores (raiz da relação entre capital e trabalho) e na centralização dos capitais e da elevação cumulativa da extração da mais valia (leis imanentes à produção capitalista).

Essa situação histórica sugere uma maior compreensão do conteúdo e do método empregado no trabalho de ofício, bem como das características dos seus trabalhadores que não sucumbiram totalmente no tempo, continuam existindo: uns em contínua decadência; outros no ímpeto da requalificação sob a base da inovação técnica e tecnológica.

## **2.2 O TRABALHO ARTESANAL E OS TRABALHADORES DE OFÍCIO NA TRANSIÇÃO DA SOCIEDADE PRÉ-INDUSTRIAL PARA A SOCIEDADE INDUSTRIAL**

O período pré-industrial é o período do artesanato e dos ofícios. O artesão e o seu trabalho não pertencem à era da indústria e da metrópole; pertencem sim, à era da oficina, da pequena cidade, das relações sociais de comunidade. Mas o que é o trabalho de ofício? Qual o seu conteúdo e método? Quem é o trabalhador de ofício?

Início com o conceito de artesanato e com os desígnios que o termo ofício poderá denotar. O vocábulo artesanato vincula-se ao termo arte, sempre referendado no virtuosismo, na habilidade criativa e na qualidade do produto criado pelo seu criador, o artesão. Era composto, tanto por ofícios humildes como por ofícios de elevada atividade para a época (o caso do pintor, do escultor, do arquiteto, do engenheiro, do médico ou do cirurgião, do ourives, do alquimista, do astrônomo etc., e do próprio comerciante). Braunstein completa:

O termo “artesanato” evoca em primeira instância uma capacidade prática. O vocábulo deriva de “arte”, que implica a qualidade, quando não diretamente o virtuosismo na execução de uma série de operações técnicas a partir de um material ou de um conjunto de matérias primas; a finalidade é aquela de obter um produto comercializável. (BRAUNSTEIN, 2003 [1999], p. 65) *(tradução da autora)*

Já o termo artesão, conforme sugere Cunha, pode ser empregado em três sentidos:

No sentido mais estrito, o ofício era o conjunto de práticas definidoras de uma mesma profissão (o ofício de carpintaria de casa, por exemplo). Em sentido um pouco mais amplo, o ofício designava o conjunto de praticantes de uma mesma profissão (todos os carpinteiros de casa, por exemplo). Em sentido ainda mais amplo, finalmente, o termo ofício era sinônimo de *corporação*, abrangendo mais de um ofício-profissão (os carpinteiros de casa estavam na mesma corporação dos pedreiros, dos canteiros, dos ladrilheiros e dos violeiros). (2005 [2000], p. 42) *(grifo do original)*

Hobsbawm (2008 [1984], p. 361) utiliza-se do dicionário trabalhista britânico do início do século 19,<sup>39</sup> para conceituar o vocábulo ofício: “1) uma ocupação ou habilidade específica no campo do emprego manual, ou 2) o grupo coletivo de trabalhadores exercendo um único ofício ou ocupação específica”. O termo poderá integrar o trabalhador individualmente ou um grupo de trabalhadores do mesmo ramo do ofício. O historiador inglês explica a constituição do ofício argumentando que:

[...] compreendia todos aqueles que tinham adquirido as técnicas peculiares de uma ocupação mais ou menos difícil, através de um processo específico de educação, completado por testes e avaliação que garantiam conhecimento e desempenho adequado do ofício. Em compensação, estas pessoas esperavam o direito de exercer seu ofício e ganhar o que consideravam uma vida decente, correspondente a seu valor na sociedade e a seu *status* social. [...] na verdade muito do que os ofícios fizeram serviu para restringir a produção e a oferta de trabalho de forma a manter a renda média ao nível exigido. (HOBSBAWM, (2008 [1984], p. 363) (*grifo do original*)

Independentemente dos significados atribuídos ao termo, o trabalho artesanal é caracterizado por especializações. Sua máxima era objetivada “na “criação produtiva”; [...], quando a personalidade do trabalhador se refletia inteiramente no objeto criado, quando era ainda muito forte a ligação entre arte e trabalho” (GRAMSCI, 2007 [1929-1930], p. 267). Diz respeito a um trabalho particular, uma especialidade que une intrinsecamente concepção e execução da atividade. A base técnica é uma singularidade conservada na mente do artesão. Ele é seguro do seu saber, tem experiência prática, habilidade e talento que garantiam a prosperidade das artes e da manufatura na sociedade pré-industrial. A especialidade do ofício é adquirida na tradição oral e na experiência do “saber fazer” que a sociedade reconhece e sanciona. “Cada artesão particular, o ferreiro, o oleiro etc., realiza todas as operações pertinentes ao seu ofício, de maneira tradicional, mas independente e sem reconhecer qualquer autoridade acima dele em sua oficina” (MARX, 2006 [1873], p. 413). A referência tecnológica do trabalhador de ofício é a oficina artesanal, entendida como unidade básica da produção, “tendo um mestre como empregador em pequena escala, trabalhando lado a lado com seus ajudantes” (HUBERMAN, 1986 [1936], p. 54). O movimento geral da oficina tem o mestre artesão como ponto de partida da atividade e o responsável pelo produto final, não existindo uma nítida separação entre os meios de produção e o produtor. O trabalhador de ofício tem autonomia sobre o tempo e o ritmo da atividade. Na tradição dos ofícios, o artesão

---

<sup>39</sup> Na nota de rodapé 5, Hobsbawm (2008 [1984], p. 381) indica o respectivo dicionário: Waldo R. Browne, *What's What in the Labor Movement: A Dictionary of Labor Affairs and Labor Terminology*. Nova Iorque, 1921, p. 497.

orgulha-se pelo controle do tempo da atividade. Cada artesão trabalha no ritmo que o ofício exige. Perícia no serviço, qualidade da matéria-prima utilizada e domínio de um saber especializado, são elementos imprescindíveis ao trabalho. Em suma, o ofício foi a unidade básica do processo produtivo pré-industrial. De acordo com Braverman:

Desde tempos imemoriais até a Revolução Industrial o ofício ou profissão qualificada eram a unidade básica, a célula elementar do processo de trabalho. Em cada ofício, admitia-se que o trabalhador era senhor de um acervo de conhecimento tradicional, e dos métodos e procedimentos que eram deixados a seu critério. Em cada um desses trabalhadores repousava o conhecimento acumulado de materiais e práticas pelas quais a produção era realizada no ofício. Oleiro, curtidor, ferreiro, tecelão, carpinteiro, pedreiro, moleiro, vidreiro, sapateiro e outros, cada qual representando um ramo da divisão social do trabalho, era um repositório da técnica humana para os processos de trabalho daquele ramo. O trabalhador combinava, no corpo e na mente, os conceitos e habilidades físicas da especialidade. (BRAVERMAN, 1987 [1974], p. 100)

A sociedade concedia aos artesãos o direito à propriedade. Os meios de produção (apesar de simples) e o trabalho gerado pelo artesão eram de sua integral posse e domínio. Por isso, o tratamento que a sociedade reconhecia a ele era de proprietário. Os ofícios aceitam e assumem o dever do trabalho bem feito. Thompson (2002 [1963], p. 96) memora: “Grande parte dos ofícios do século 18 dedicavam-se à fabricação de artigos de luxo, exigindo uma qualidade artesanal.” É o artesão quem fixa o preço do produto que tem, no valor de uso, uma das suas características. Pessoalmente ele ocupa-se de vender os próprios produtos para a clientela. A fórmula era “do produtor ao consumidor”. A produção e a comercialização ocorriam no mesmo espaço. Não raro, nas oficinas, era usual uma janela aberta para a rua, onde se mantinham expostos os artigos à venda e a comercialização, inclusive, ocorria ali no contato direto com o produtor. É perceptível, então, que o mestre foi mais do que fabricante de produtos. O elemento determinante do preço dos produtos era fixado mais pelos costumes e pelo prestígio social (habilidade, orgulho e reconhecimento) do artesão do que pelo custo propriamente dito da produção ou pela oferta e demanda no mercado. Isso porque a indústria ainda era dispersa. A habilidade técnica, o bom trabalho e o material utilizado estavam, portanto, na base do custo real do trabalho e eram vendidos exatamente por essa soma, sem qualquer outro acréscimo. O “justo preço” se fazia valer, não

o preço de mercado.<sup>40</sup> Hobsbawm esclarece:

[...] o ofício não era somente uma maneira de fazer dinheiro, mas, na realidade, a renda que ele proporcionava era o reconhecimento pela sociedade e pelas autoridades constituídas do valor do trabalho decente executado decentemente por grupos de homens respeitáveis, adequadamente treinados nas tarefas de que a sociedade necessitava. A situação ideal, e, na verdade, a situação esperada, era aquela em que as autoridades permitiam ou conferiam estes direitos à corporação do ofício coletivamente assegurava que eles fossem exercidos e salvaguardados da melhor maneira. (HOBSBAWM, 2008 [1984], p. 364)

Além da produção, o mestre realizava a venda dos artigos no espaço da oficina artesanal. Ele agregava cinco funções básicas, a saber:

Quando procurava e negociava a matéria prima que utilizava, era negociante ou mercador; tendo jornaleiros ou aprendizes sob seu mando, era empregador; ao supervisionar o trabalho deles, era capataz; e como vendia ao consumidor, no balcão, o produto acabado, era também um comerciante lojista. (HUBERMAN, 1986 [1936], p. 109-110)

Thompson (2002 [1963]) faz referência ao conteúdo oculto no termo “artesão” identificando as categorias possíveis dos trabalhadores: mestre, artesão autônomo (ou artífice) e trabalhador não qualificado (ou companheiro). A organização e a regulamentação do conjunto dos ofícios sucediam-se na chamada sociedade dos ofícios. Essa sociedade integra as Corporações, as associações, os sindicatos e as confederações.

As Corporações eram associações de artesãos que atuavam numa determinada cidade e que congregavam interesses econômicos, ideológicos, assistenciais e até religiosos do ramo do ofício e, ao mesmo tempo, regulavam o exercício da respectiva atividade. Dolch as descreve:

Constituídas de *mestres*, *companheiros* e *aprendizes*, a Corporação medieval foi uma liga de interesses econômicos (limitação de membros, segredo profissional, aquisição de matéria-prima, controle de qualidade e do preço do trabalho, etc.), organização assistencial em favor dos membros, agrupamento social com usos próprios, fator de potência da classe média, associação

---

<sup>40</sup> O conceito de “justo preço” remonta ao conceito medieval do bem e do mal da doutrina da usura e se trata de uma economia de mercado pequeno, local e estável. Huberman (1986 [1936], p. 59) explica: “No regime de troca da velha economia natural, o comércio não tinha objetivos de lucros, mas sim de beneficiar tanto o comprador como o vendedor. Nenhum dos dois esperava obter mais vantagem do que o outro. Um capote podia ser trocado por cinco galões de vinho sem prejuízo para ninguém, porque o custo da lã e os dias de trabalho necessários para fazer o capote eram iguais ao custo das vinhas e o tempo necessário para preparar o vinho. Quando surgiu o dinheiro, eram ainda apenas esses os fatores que predominavam. O artesão sabia o que lhe custavam o material e o trabalho, e estes determinavam o preço pelo qual era vendido o produto acabado”.

religiosa com altares, capelas e sacerdotes próprios. (DOLCH, 1958, p. 577-578) (*grifos do original*) (*tradução da autora*)

Por sua vez, para Zago:

As Corporações medievais eram associações mercantis e artesanais, livres de todas as imposições do poder político (ao menos no período inicial), tendo a capacidade de se autoregularem. Essas visavam principalmente a promover uma ação coletiva de consolidação do mercado, através da oferta de produtos de excelente qualidade, do aperfeiçoamento da técnica produtiva (da qual se procurava manter os segredos) e da defesa dos meios do trânsito comercial. (ZAGO, 2003, p. 19) (*tradução da autora*)

As Corporações estavam ao cargo dos mestres de ofícios que formavam as unidades produtivas (oficinas) e o sistema educacional reprodutor dos ofícios. Mestres, artífices, ajudantes e aprendizes participavam da organização, comungavam ideais e lutavam por causas comuns ao ramo do ofício.

Marx (2006 [1867]) identifica algumas das leis das Corporações, tais como: número de trabalhadores empregados; trabalhadores de um único ofício; o comerciante compra produtos, não o trabalho do artesão, não aderindo ao capital mercantil. Nesse sentido:

As leis das corporações da Idade Média impediam metodologicamente, [...], a transformação de um mestre artesão em capitalista limitando severamente o número de companheiros que ele tinha o direito de empregar. Também só lhe era permitido empregar companheiros no ofício em que era mestre. A corporação se defendia zelosamente contra qualquer intrusão do capital mercantil, a única forma livre de capital com que se confrontava. O comerciante podia comprar todas as mercadorias, mas não o trabalho como mercadoria. (MARX, 2006 [1867], p. 413-414)

No século 19, quando o intermediário entrou em cena, ou seja, quando alguém entregou ao mestre a matéria-prima e recebeu o produto final da sua atividade, suas funções são reduzidas; e ele, o mestre, foi transferido para as categorias de trabalhador, empregador ou capataz, não mais mercador e comerciante. O intermediário passou a mediar a relação entre o mestre artesão e o comprador. Já o artífice permaneceu na produção capitalista como trabalhador contratado pela manufatura.

O artífice foi o trabalhador manual qualificado, especializado (dominava a habilidade técnica do ofício adquirida no longo aprendizado dirigido pelo mestre no interior da oficina) e que retinha o monopólio das ferramentas indispensáveis ao trabalho (pequenos meios de produção), o que lhe permitia independência no sentido de trabalhar em diversos

lugares (na oficina, na estrada, nos mercados, nas comunidades, nas indústrias manufatureiras, etc.). Enquanto o mestre concentrava sua atividade na oficina, o artífice a disseminava na sociedade, onde existia demanda para a atividade. O artífice era independente, um pequeno patrão ou alguém que ambicionava tornar-se um deles, todavia sempre se conservou ligado à Corporação do ramo do ofício por lhe garantir apoio e segurança no exercício profissional. A independência do artífice pode ser duplamente justificada: de um lado, na crença de que o domínio técnico era vital para a produção; de outro, a posse das ferramentas de trabalho avalizava autonomia em relação à administração. Os aprendizes, inseridos nas oficinas durante três ou quatro anos no aprendizado do ofício, beneficiam-se do contato com os artífices, já que, nesses locais, eles permaneciam pelo período máximo de seis meses.

Os aprendizes eram jovens de origem social humilde ou até miserável, quase sempre analfabetos, que trabalhavam com o mestre artesão para aprender o ofício. O ramo da atividade artesanal definia a extensão do aprendizado que, em geral, oscilava entre dois e sete anos. Para a época, qual desígnio era atribuído ao aprendiz? Segundo Huberman:

Tornar um aprendiz era um passo sério. Representava um acordo entre a criança, seus pais e o mestre artesão, segundo o qual em troca de um pequeno pagamento (em alimento ou dinheiro) e a promessa de ser trabalhador e obediente, o aprendiz era iniciado nos segredos da arte, morando com o mestre durante o aprendizado. (HUBERMAN, 1986 [1936], p. 54)

Um aprendiz, quando aprovado nos exames pelo mestre e dispendo de recursos, poderia abrir a própria oficina. Do contrário, existia a possibilidade de permanecer trabalhado para o mestre ou, então, empregar-se em outra oficina. Em ambas as situações, integrava-se à categoria de ajudante, recebendo um salário.

Podemos observar que a produção artesanal e o trabalho dos ofícios não se limitaram à sociedade pré-industrial. Para Hobsbawm (2008 [1984]), a atividade ultrapassou as fronteiras do seu período hegemônico adentrando, de certa forma, ao século 20.

Suas características, valores, interesses e, na verdade, seus mecanismos de proteção, estavam profundamente enraizados no passado pré-industrial dos “ofícios”, que fornecia o modelo até mesmo para qualificações que não poderiam ter existido antes da Revolução Industrial [...]. O trabalho qualificado continuou a deixar suas marcas até mesmo no século XX; sob alguns aspectos, ele sobreviveu vigorosamente até a Segunda Guerra Mundial. (HOBSBAWM, 2008 [1984], p. 358)

As oficinas – o local de trabalho do artesão, do artífice e do aprendiz – se tornaram um modelo ultrapassado enquanto um modelo de produção bem mais complexo, organizado em unidades maiores e no aglomerado de muitos trabalhadores, passou a ser estruturado. Contudo, “o diferencial fundamental, [...], dava-se pela ausência de controle sobre a produção e circulação das obras, antes exercido pelas corporações de ofícios” (MARTINS, 2008, p. 156). A circunstância produziu mudanças significativas para a força de trabalho. No caso em específico,

[...] a mão-de-obra dos artífices foi liberada, rompendo-se os elos de compromisso com o mestre, com o ofício e com o trabalho em uma oficina. Isso possibilitou o deslocamento dos trabalhadores para o emprego em funções diferentes, conforme os seus interesses e necessidades, embora ele fosse restrito em uma sociedade com baixo poder de consumo e um mercado consumidor pequeno. Neste processo, a liberalização da mão-de-obra representou uma iniciativa fundamental para o desenvolvimento das manufaturas, uma vez que possibilitava o deslocamento dos trabalhadores. (MARTINS, 2008, p. 156)

A utilização da força de trabalho do artífice na indústria aconteceu por razões tecnológicas, isto é, a organização da produção, desde os seus primórdios, sempre exigiu trabalho qualificado. Hobsbawm (2008 [1984], p. 358) expõe: “o trabalhador qualificado substituía parcialmente o projeto, a perícia tecnológica e a administração; e, por razões ainda mais fundamentais, as da racionalização empresarial”. O artífice remunerado pelo capital não impedia o lucro (seus salários não eram onerosos), os custos para trocá-lo ou os incidentes que sua substituição poderia causar não justificavam o lucro obtido pelo seu trabalho. Embora o capitalismo industrial tenha destinado aos ofícios um espaço restrito na produção, o artífice adequou-se a ele, sobretudo porque o capital aceitou as reivindicações da habilidade técnica, do respeito moral e de certo privilégio. A administração não determinava como eles executariam o trabalho.

O incentivo para o capital suprimir integralmente os artífices só ocorreu, depois, no final do século 19, diante da produção de mercadorias em massa e em série. Agora sim o capital dispunha das condições técnicas para reduzir os artífices a trabalhadores comuns (operadores das máquinas semiqualificadas), sem os privilégios das velhas premissas do ofício. Progressivamente, os artesãos independentes vão desaparecendo “e em seu lugar surgem os assalariados, que cada vez dependem mais do capitalista-mercador-intermediário-empresendedor” (HUBERMAN, 1986 [1936], p. 114). Aqueles que sobreviveram, em relação aos fundamentos de origem dos ofícios, tornaram-se precarizados. Contudo, a debilidade, a

escassez e a incerteza não significaram o seu total desaparecimento. De acordo com Hobsbawm:

Alguns sobrevivem, mas num mundo que eles não mais entendem bem. Trabalha-se por tanto dinheiro quanto se consegue obter, e nada mais. Isto representa uma quebra fundamental na tradição, que, [...], tinha um ganho correspondente ao *status* do artífice como grupo. [...] A habilidade técnica, o *bom trabalho*, não era mais a base essencial para bons ganhos. No mínimo, ela era agora um problema, pois impedia o acesso aos altíssimos salários que podiam ser atingidos por homens que deliberada e inconscientemente colocavam a rapidez e a falta de cuidado à frente do trabalho perfeito. (HOBBSAWM, 2008 [1984], p. 379) (*grifos do original*)

A habilidade do artífice foi superada pelo conhecimento teórico transmitido pela ciência; e a técnica passou a ser concedida pelos diplomas. O acesso aos diplomas expandiu-se para as escolas e universidades. Os artífices não mais se reproduziram e, paulatinamente, foram substituídos. Aqueles que sobrevivem na atualidade formam uma geração velha que exerce a atividade predominante nas oficinas de reparos ou conserto, não mais na produção propriamente dita. Vale mencionar que, na tradição dos ofícios, o conserto sempre foi avaliado como um ramo inferior da atividade.

O cenário conduz para algumas indagações:

Quando será nossa sociedade sem este grande grupo de homens, que, de uma forma ou de outra, tinham um senso de dignidade e de auto-estima, derivado do trabalho manual difícil, bom e útil à sociedade, que também é um senso de uma sociedade governada não pelas leis de mercado nem pelo dinheiro: uma sociedade diferente da nossa e potencialmente melhor? Como será um país sem o acesso à auto-estima proporcionada pela habilidade técnica, em conjunto com a mão, os olhos e o cérebro, aos homens – e também às mulheres – que por acaso não conseguem se sair bem em exames? (HOBBSAWM, 2008 [1984], p. 380)

À formulação de Hobsbawm, acrescento os questionamentos de Perrot (2001 [1977], p. 54): “De onde a indústria moderna tirou sua mão-de-obra? Como camponeses, artesãos [...] foram transformados em operários? Por quais meios?” Eis a matéria sobre a qual discorrerei no subitem 2.4 deste capítulo da tese: o trabalho artesanal e os trabalhadores de ofício nas circunstâncias da sociedade contemporânea.

### 2.3 A HISTÓRIA DA INDÚSTRIA: MANUFATURA E MAQUINARIA

O industrialismo não se caracteriza como um movimento de caráter espontâneo, é, sim, uma força interessada no desenvolvimento geral da sociabilidade. Na dinâmica histórica, concebida na perspectiva da superação em vista da própria continuidade, foi sendo determinado um padrão para esse desenvolvimento, da manufatura para a maquinaria.

A expansão do mercado é, sem dúvida, a principal chave de leitura para explicarmos as forças que originaram a indústria: um episódio de ordem econômica que provocou alterações no conjunto de toda sociedade. Huberman (1986 [1936]) descreve o fenômeno diferenciando-o do período medieval:

Produzir mercadorias para um mercado pequeno e estável, onde o produtor fabrica o artigo para o freguês que vem ao seu local de trabalho e lhe faz uma encomenda, é uma coisa. Mas produzir para um mercado que ultrapassou os limites de uma cidade, adquirindo um alcance nacional, ou mais, é outra coisa inteiramente diferente. A estrutura das corporações destinava-se ao mercado local; quando este se tornou nacional e internacional, a corporação deixou de ter utilidade. Os artesãos locais podiam atender e realizar o comércio de uma cidade, mas o comércio mundial era coisa totalmente diversa. A ampliação do mercado criou o intermediário, que chamou a si a tarefa de fazer com que as mercadorias produzidas pelos trabalhadores chegassem ao consumidor, que podia estar a milhares de quilômetros de distância. (HUBERMAN, 1986 [1936], p. 109)

O modelo produtivo da indústria transformou-se na configuração da sociabilidade. A manufatura, enquanto indústria manual, foi o seu primeiro estágio. Nela, o conjunto de atos individuais da atividade produtiva converteu-se numa série de atos coletivos e o trabalho do artesão foi distribuído em tarefas e executado em série por grupos de trabalhadores parcelados. Na história da sociedade é aqui que encontramos o desmonte do trabalho de ofício, do seu conteúdo e do seu método. A organização do trabalho sofre as primeiras alterações retirando do artesão individualmente o controle do processo produtivo. O capital apropria-se dos conhecimentos esparsos dos artesãos, sistematiza-os e concentra-os sob o jugo da gerência. O trabalhador passa a ser uma ferramenta humana da gerência que serve a máquina e acompanha o conjunto dos seus movimentos. A existência da máquina independente da existência do trabalhador. Foi assim que a indústria delineou o seu formato. Os muitos ofícios e o seu “saber fazer” na atividade não deixam de existir imediatamente. O

seu conteúdo potencial continua presente no nascedouro da indústria. Thompson (2002 [1963]) discorre sobre a situação histórica:

O funileiro, o afiador ou o mascate levavam suas mercadorias ou as suas habilidades de fazenda em fazenda e feira em feira. Nos grandes povoados, havia pedreiros, construtores de telhados, carpinteiros, reparadores de rodas, sapateiros e ferreiros; nos mercados das pequenas cidades, havia seleiros, fabricantes de arreios, curtidores, alfaiates, sapateiros, tecelões e, possivelmente, algumas especialidades locais, como a fabricação de estribos ou renda, assim como as atividades de estalajaria, transporte de produção agrícola e do carvão, moagem, panificação, entre outras. Muitos desses artífices rurais recebiam uma educação mais aprimorada e versátil, e consideravam-se superiores aos trabalhadores urbanos – tecelões, tecedores de meias ou mineiros – com os quais entraram em contato quando emigraram para as cidades. Eles trouxeram seus próprios costumes, que, sem dúvida, influenciaram na fixação e na diferenciação dos salários dos vários ofícios das pequenas cidades, que deram origem a grandes indústrias urbanas – a construção, a fabricação de veículos e a de máquinas. (THOMPSON, 2002 [1963], p. 72-73)

É no estágio subsequente, da maquinaria, que a modificação mais contundente ocorreu: o instrumento de trabalho é retirado das mãos do trabalhador e transferido à máquina. Eis a objetivação dos conhecimentos humanos em *softweres* e *hardweres*. O capital passa a controlar as operações individuais no processo da produção. Agora a mudança radicaliza-se porque mexe nos instrumentos de trabalho.

Posteriormente, no século 20, ocorre a introdução da revolução técnico-científica (inovação produtiva baseada na ciência). Essa foi uma revolução integradora, atingindo a totalidade do processo de produção: a força de trabalho, os instrumentos de trabalho, os materiais de trabalho e o produto do trabalho. Os materiais são aproveitados, adaptados e substituídos de acordo com as necessidades da grande indústria. Os instrumentos operam pelos princípios da física. Os produtos são livremente inventados de acordo com as demandas do mercado. Os métodos e a maquinaria são cada vez mais rápidos e eficientes. A gerência evoca para si o controle total da atividade produtiva; e o faz por meio da administração, que tem o objetivo de eliminar todo e qualquer emperramento da linha de produção.

Passo a expor em separado e mais minuciosamente as duas fases da indústria: a manufatura e a maquinaria.

### 2.3.1 Manufatura: a indústria manual

Grosso modo, a manufatura predominou de meados do século 16 até meados de 1800. A indústria da manufatura não é a indústria moderna com a sua maquinaria, tampouco a indústria dos artesãos da Idade Média<sup>41</sup> ou a indústria doméstica<sup>42</sup>. É na verdade a indústria corporativa:

[...] em 1830, o empregado industrial típico não trabalhava nas fábricas, mas (no caso dos artesãos ou dos “mecânicos”) em pequenas oficinas ou na sua própria casa, ou (no caso dos trabalhadores não qualificados) em atividades mais ou menos eventuais nas ruas, nos pátios dos edifícios ou nas docas. (THOMPSON, 2002 [1963], p. 71)

A manufatura não alterou substancialmente o método da produção. O que ela fez foi incorporar a cooperação baseada na divisão do trabalho; juntar os trabalhadores, a matéria-prima e os instrumentos de trabalho num único local; separar as operações, cada trabalhador realizando uma tarefa simples no âmbito de uma dada especialidade; implantar os primórdios da produção em escala, em série e de forma padronizada; e o controle da totalidade das atividades produtivas foi transferido para o capital. A base principal da manufatura é “a separação do trabalhador de seus meios de produção e a conversão desses meios em capital” (MARX, 2006 [1867], p. 414). O alcance objetivo da manufatura situa-se na concentração da força e dos instrumentos de trabalho que atingiram a produção numa escala sempre maior. Neste percurso, os meios de produção adquiriram caráter social antes da atividade produtiva em seu todo.

O negociante tornou-se o chefe da manufatura, não o antigo mestre das Corporações. Alguns fatores contribuíram para que o negociante acumulasse e ampliasse o seu capital, dentre eles: a descoberta das Américas gerou aumento da circulação de mercadorias; o comércio marítimo; o regime colonial; a dispensa dos servos do serviço pelos senhores feudais (classe social em decadência); a expulsão de numerosos camponeses das propriedades rurais.

---

<sup>41</sup> A indústria dos artesãos ou indústria de Corporações é a indústria da Idade Média: “produção realizada por mestres artesãos independentes, com dois ou três empregados, para o mercado, pequeno e estável. Os trabalhadores eram donos tanto da matéria-prima que utilizavam como das ferramentas com que trabalhavam. Não vendiam o trabalho, mas o produto do trabalho” (HUBERMAN, 1986 [1936], p. 115).

<sup>42</sup> A indústria doméstica é a indústria dos séculos 16 até 18: “produção realizada em casa para um mercado em crescimento, pelo mestre artesão com ajudantes, tal como o sistema de corporações. Com uma diferença importante: os mestres já não eram independentes; tinham ainda a propriedade dos instrumentos de trabalho, mas dependiam, para a matéria-prima, de um empreendedor que se interpusera entre eles e o consumidor. Passaram a ser simplesmente tarefeiros assalariados” (HUBERMAN, 1986 [1936], p. 115).

Na história da manufatura, destacam-se duas fases. Na primeira, antes da Revolução Industrial, usa-se basicamente o trabalho manual. Na segunda, após a Revolução Industrial, emprega-se a maquinaria que, por conseguinte, gerou uma produtividade maior em tempo menor. Tudo isso aconteceu gradativamente, ou melhor, a empresa corporativa (oficina artesanal), pouco a pouco, é transformada em empresa capitalista, isto é, o caráter corporativo da relação entre o mestre da Corporação, os artífices e os aprendizes foi subsumido por uma forma ainda limitada do nexo entre capital e trabalho. Trata-se de uma relação entre compradores e vendedores. Já existem os salários, mas o mestre artesão e o artífice permanecem salvaguardados na correspondente autonomia e liberdade da antiga sociedade dos ofícios. Para Marx:

Base tecnológica desta relação é a oficina artesanal, na qual o fator decisivo é a maior ou menor arte no manejo do *instrumento de trabalho*; o trabalho pessoal autônomo e, portanto, o seu desenvolvimento profissional, que exige um período de aprendizagem maior ou menor, determina neste caso o resultado do trabalho. (MARX, 2004 [1867], p. 98) (*grifos do original*)

Ao mestre, pertenciam o produto do trabalho, as condições de trabalho e os seus instrumentos (ressalvando que, muitas vezes, alguns instrumentos pertenciam ao artífice). Isso é um capitalismo, porém, não é como capitalista que é mestre. Marx elucida:

Ele próprio é também, em primeiríssimo lugar, um *artesão* e terá que (*is supposed to. Ing.*) ser mestre no seu ofício. No interior do próprio processo de produção, atua como artesão, da mesma forma que os seus oficiais, e inicia os aprendizes nos segredos da arte. Estabelece com os aprendizes exatamente a mesma relação que media entre o professor e os alunos. Consequentemente, a sua relação com os aprendizes e os oficiais não é a do capitalista enquanto tal, mas a do *mestre* no ofício, que, nessa condição, ocupa um lugar hierárquico mais elevado na corporação, lugar que se pressupõe (*is supposed. Ing.*) estar baseado na sua própria mestria na arte. (MARX, 2004 [1867], p. 98) (*grifos do original*)

O capital do mestre não adquiriu a forma livre do capital, não se apropriou do valor e do método, é antes um capital vinculado à sua forma material e ao volume do seu valor. O mestre só investirá capital como meio de explorar trabalho alheio quando superadas as categorias de aprendiz e artífice e quando criada a própria obra-prima. Como afirma Marx (2004 [1867], p. 99): “O seu capital está ligado a determinada forma de *valor de uso* e, portanto, não se confronta com os seus trabalhadores como *capital*” (*grifos do original*). Há uma série de elementos que impedem o mestre seja um capitalista. Dentre eles, o método de trabalho, a qualidade do produto e o preço do trabalho, são identificados por integrarem a

tradição dos ofícios, uma das leis das Corporações. Para Huberman (1986 [1936], p. 111), “Os velhos métodos, o velho mercado, o velho monopólio, os negócios de sempre – isso agradava à maioria dos seus membros”. Os métodos de trabalho empregados se baseavam na experiência e nos preceitos da Corporação de ofício, não na uniformidade da empresa corporativa. O objetivo final da atividade não era o valor de troca ou o duplo valor, e, sim, predominantemente, o valor de uso. Fixava-se um máximo para o volume da produção ajustando-a ao consumo previamente estabelecido. O preço do trabalho não era deixado ao arbítrio e aos critérios do mestre, mas sim ao “justo preço”. Marx (2004 [1867] pontua, ainda, a relação entre os mestres no interior da Corporação:

Há por fim a relação do mestre com os outros mestres como membros de uma mesma corporação; nessa qualidade, o mestre fazia parte de uma corporação com certas condições comuns de produção (vínculos corporativos, etc.), direitos políticos, participação no governo da cidade, etc. À exceção dos seus trabalhos para os comerciantes, trabalhava por encargo, com vista ao valor de uso imediato, e, em conformidade com isso, o número de mestres estava regulamentado. Não defrontava os seus trabalhadores como *mero comerciante*. Menos ainda pode o comerciante transformar o seu dinheiro em capital produtivo; só pode “comandar” (*verlegen. Al.*) mercadorias, não tem o direito de as produzir ele. O que aqui se apresenta como objetivo e resultado da exploração do trabalho alheio não é o valor de troca enquanto tal, nem o enriquecimento enquanto tal, mas uma *existência conforme à sua posição social*. O decisivo é aqui o *instrumento*. Em muitos ramos de trabalho (por exemplo na alfaiataria), são os próprios clientes que fornecem a matéria-prima ao mestre. É lei aqui limitar ajustando-a ao total do consumo previamente existente; a produção não é pois regulada pelos limites do próprio capital. (MARX, 2004 [1867], p. 99) (*grifos do original*).

No processo de transformação formal da oficina artesanal para empresa capitalista, não de uma só vez, as restrições surgidas foram eliminadas e a relação de hegemonia e subordinação foi radicalmente alterada. Os ofícios restringiam a produção. As Corporações, com suas inúmeras regras e regulamentos, impediam o desenvolvimento da indústria. Os seus dias de glória haviam acabado. A expansão do mercado tornou seu sistema obsoleto, incapaz de competir com uma gama sempre mais excedida e diversificada de mercadorias apresentadas para o consumidor. Segundo Marx:

O mestre agora já não é capitalista por ser mestre; é mestre porque é capitalista. A sua produção já não é condicionada pelas limitações impostas ao seu capital. O capital (dinheiro) pode ser trocado à vontade por *qualquer* tipo de trabalho e, por conseguinte, por qualquer tipo de condições de trabalho. O mestre pode até deixar de ser artesão. Com a repentina expansão do comércio e, conseqüentemente, da procura de mercadorias pelo corpo dos comerciantes, a empresa corporativa transbordou espontaneamente para lá

dos seus limites e teve que transformar-se formalmente em empresa capitalista. (MARX, 2004 [1867], p. 100) (*grifos do original*)

Na empresa capitalista, a atividade do trabalhador tem um ritmo mais intenso do que aquele mantido pelo artesão no âmbito da oficina. O trabalho não se limita às dispersas necessidades de um ou outro cliente, são os interesses do mercado que o definem. O trabalhador vê-se responsável pela mercadoria que produz e com o respectivo padrão de qualidade e, assim, se obriga a permanecer na relação com o capital, já que a sua existência e a dos seus depende da contínua renovação da venda da sua capacidade de trabalho ao capitalista.

A manufatura se formou, então, a partir do artesanato. Sob o prisma do método, isso ocorreu de duas maneiras interpostas: ora introduziu ou aperfeiçoou a divisão social do trabalho, ora combinou ofícios distintos que lhe retiraram a autonomia. Marx descreve:

De um lado, surge da combinação de ofícios independentes diversos que perdem sua independência e se tornam tão especializados que passam a constituir apenas operações parciais do processo de produção de uma mercadoria. De outro, tem sua origem na cooperação de artífices particulares, isolando-as e individualizando-as para tornar cada uma delas função exclusiva de um trabalhador especial. A manufatura, portanto, ora introduz a divisão do trabalho num processo de produção ou a aperfeiçoa, ora combina ofícios anteriormente distintos. (MARX, 2006 [1867], p. 393)

A este lugar, o caráter da operação continua manual, associando força física, habilidade e segurança do trabalhador individual no manejo dos instrumentos de trabalho. O ofício seguiu como base técnica do processo de produção que ainda não incorporou a ciência. Marx (2006 [1867], p. 393) argumenta: “é justamente por continuar sendo a habilidade profissional do artesão o fundamento do processo de produção que o trabalhador é absorvido por uma função parcial e sua força de trabalho se transforma para sempre em órgão dessa função parcial”. Nesse caso, a manufatura tem a marca do trabalhador coletivo constituído por um conjunto de muitos trabalhadores parciais. Em decorrência, o valor da força de trabalho decresceu. A manufatura desenvolveu uma hierarquia nas forças de trabalho e fez surgir a escala de salários. O artesanato é posto de lado e a classe dos trabalhadores é composta, a princípio, sem uma destreza especial.

É cabível alegar, portanto, que a manufatura criou as condições materiais para a existência da maquinaria. Por meio dela as ferramentas de trabalho foram simplificadas,

aperfeiçoadas e diversificadas, adaptando-se à atividade parcial e fornecendo as condições para a formação capitalista da produção. Marx conclui:

Sendo a produção e a circulação de mercadorias condições fundamentais do modo de produção capitalista, a divisão manufatureira do trabalho pressupõe que a divisão do trabalho na sociedade tenha atingido certo grau de desenvolvimento. Reciprocamente, a divisão manufatureira do trabalho, reagindo, desenvolve e multiplica a divisão social do trabalho. Com a diferenciação das ferramentas, diferenciam-se cada vez mais os ofícios que fazem essas ferramentas. Se a manufatura se apodera de um ofício que até então era exercido por uma espécie de artesão em conjunto com outros ofícios, como atividade principal ou acessória, sobrevirão imediatamente a separação e a independência entre esses ofícios. Se a manufatura se apodera de um estágio particular de produção de uma mercadoria, os demais estágios de produção se transformam em diversas indústrias independentes. (MARX, 2006 [1867], p. 408)

Tanto a cooperação como a divisão social do trabalho são conceitos importantes para a história da indústria.

### 2.3.1.1 Cooperação

A cooperação (trabalho combinado) no processo produtivo está no início da história da civilização. É na manufatura, contudo, que a cooperação assume sua forma clássica. Para Marx (2006 [1867], p. 378), cooperação é a “forma de trabalho em que muitos trabalham juntos, de acordo com um plano, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, mas conexos”. Essa definição independe de qualquer modo de produção. Liga-se, assim, ao valor de uso e deriva da força coletiva do trabalho.

Na sociedade industrial e maquinaal a cooperação assumiu características distintas da Antiguidade e da Idade Média, enfim, das sociedades pré-industriais. Nestas, o emprego esporádico da cooperação se baseou em relações diretas de domínio e servidão que se desenvolveram em oposição à pequena economia camponesa e aos ofícios independentes, alicerce da economia nos tempos antigos. Já a indústria “cria para si uma base técnica adequada na qual o caráter cooperativo do PROCESSO DE TRABALHO passa a ser uma necessidade técnica e que trata o trabalhador como uma condição material de produção preexistente” (BOTTOMORE, 2001 [1983], p. 233). No capitalismo, a cooperação adquiriu a forma peculiar do assalariamento livre: o trabalhador vende a sua força de trabalho para o capital. Eis a fórmula fundamental, isto é, a maior e a mais rentável força produtiva do capital. De acordo com Marx:

Não se trata aqui da elevação da força produtiva individual através da cooperação, mas da criação de uma força produtiva nova, a saber, a força coletiva. Pondo de lado a nova potência que surge da fusão de muitas forças numa força comum, o simples contato social, na maioria dos trabalhos produtivos, provoca emulação entre os participantes, animando-os e estimulando-os, o que aumenta a capacidade de realização de cada um. (MARX, 2006 [1867], p. 379)

O trabalho cooperado possibilita que as diversas partes do produto, que a princípio estão separadas no tempo, possam ser realizadas concomitantemente. Isso ocorre porque “o trabalhador coletivo tem olhos e mãos em todas as direções e, possui, dentro de certo limite, o dom da ubiquidade” (MARX, 2006 [1867], p. 380). Igualmente, a execução simultânea de diferentes operações diminui o tempo de trabalho necessário para a conclusão da tarefa, o que é essencial para determinados ramos da produção em que a peculiar natureza da atividade fixa o tempo para início e para conclusão do processo e, dessa exatidão, dependem a quantidade e a qualidade do trabalho, o seu resultado.

A soma das jornadas de trabalho isoladas, individuais, produz maior quantidade de valor de uso e reduz o tempo de trabalho necessário para a produção da utilidade. Esse tipo de jornada adquire máxima produtividade: eleva a potência mecânica do trabalho, amplia o espaço de atuação da atividade, reduz o tempo em relação à escala da produção, mobiliza muito trabalho quando necessário, desperta entusiasmo entre os trabalhadores, imprime continuidade e multiformidade para as tarefas semelhantes, realiza diversas operações simultâneas, poupa os meios de produção devido ao seu uso comum, empresta ao trabalho individual o caráter de trabalho social.

A produtividade da jornada de trabalho tem origem na cooperação e caracteriza-se como uma lei da produção capitalista. “Ao cooperar com outros de acordo com um plano, desfaz-se o trabalhador dos limites de sua individualidade e desenvolve a capacidade de uma espécie” (MARX, 2006 [1867], p. 382). Para que a cooperação aconteça, ou melhor, para que os trabalhadores se aglomerem em determinado local, um único capital deverá empregar, em igual intervalo, as forças de trabalho. Marx explica:

A concentração de grandes quantidades de meios de produção em meios de cada capitalista é, portanto, condição material para a cooperação dos assalariados, e a extensão da cooperação ou a escala da produção dependem da amplitude dessa concentração. (MARX, 2006 [1867], p. 283)

Em suma, refere-se à produção do máximo de produtos com um mínimo da força de trabalho. Isso requer necessariamente uma organização (supervisão) associada ao

disciplinamento dos trabalhadores no processo da produção que tem por fim a extração da mais-valia.

### **2.3.1.2 Divisão social do trabalho**

A divisão do trabalho é atributo de todas as sociedades. Em linhas gerais, a divisão social do trabalho define-se na “totalidade das formas heterogêneas de trabalho útil, que diferem em ordem, gênero, espécie e variedade” (MARX, 2006 [1867], p. 64).

Cabe considerar que existem duas divisões do trabalho relacionadas, contudo com origem e desenvolvimento diversos. Uma primeira – a divisão social do trabalho – que é:

[...] entendida como o sistema complexo de todas formas úteis diferentes de trabalho que são levadas a cabo independentemente uma das outras por produtores privados, ou seja, no caso do capitalismo, uma divisão do trabalho que se dá na troca entre capitalistas individuais e independentes que competem uns com os outros (BOTTOMORE, 2001 [1983], p. 112).

Essa primeira existe em todos os tipos de sociedade e associa-se diretamente às diferenças da fisiologia humana e à diversidade de comunidades que acessam os meios de produção, o que impulsiona a especialização da produção e, como consequência, a divisão do trabalho. Uma segunda – a divisão de trabalho entre trabalhadores – “aquilo que constitui o trabalho de um único homem num estado primitivo da sociedade passa a ser efetuado por diversos homens numa sociedade mais evoluída” (SMITH, 1979 [1776], p. 8). Essa é uma especificação característica do modo de produção capitalista. Ela ocorre na produção, no confronto entre o capital e o trabalho. Tal processo resulta de três situações: (1) “aumento da destreza do trabalhador” (SMITH, 1979 [1776], p. 8): a destreza dos trabalhadores aumenta a quantidade de trabalho por eles realizada; e a sua divisão restringe a intervenção de cada um a uma única operação; (2) “economia de tempo que antes era desperdiçado na passagem de uma operação a outra” (SMITH, 1979 [1776], p. 8): isso traz vantagens porque é impossível passar rapidamente de uma tarefa para outra quando efetuadas em lugares diferentes e com ferramentas diferentes; (3) “invenção de um grande número de máquinas que facilitam ao trabalho porque reduzem o tempo necessário para realizá-lo e permitem que um único trabalhador faça o trabalho de muitos” (SMITH, 1979 [1776], p. 9): o trabalho é facilitado e

reduzido com o uso de maquinaria adaptada à tarefa que se realiza; e a atenção dos trabalhadores tende a direcionar-se para um único objetivo.

A divisão social do trabalho é condição para a produção de mercadorias. A forma da divisão do trabalho deriva do caráter social do trabalho. Na oficina artesanal, a divisão do trabalho ocorria na distribuição de tarefas entre os ofícios imposta pelo planejamento e pelo controle do mestre artesão. Na manufatura a divisão do trabalho dependia da qualificação e das habilidades humanas (princípios de ordem subjetiva). Ao dividir os ofícios, a manufatura barateou os custos das partes individuais da produção, aumentando a lucratividade do produto. A força de trabalho foi convertida em mercadoria. O tempo de uns foi transformado em algo valioso e o tempo de outros (dos simples) passou a ter pouco ou nenhum valor. Diz-se, então, que:

A divisão social do trabalho divide a sociedade entre ocupações, cada qual apropriada a certo ramo de produção; a divisão pormenorizada do trabalho destrói ocupações consideradas neste sentido, e torna o trabalhador inapto a acompanhar qualquer processo completo de produção. (BRAVERMAN, 1987 [1974], p. 72)

Com a maquinaria essa dependência é substituída por um processo objetivado constituído de relações entre o número, o tamanho e a velocidade das máquinas e, assim, pela introdução da automação; e com o industrialismo a divisão social do trabalho orienta-se pelas demandas do mercado.

O capital inaugura a subdivisão sistemática do trabalho para cada especialidade, parcelando o processo de produção em diversas operações sob a execução de muitos trabalhadores, inclusive, em separado. Braverman descreve o caso do funileiro para exemplificar a separação do trabalho em seus elementos constitutivos. Segundo ele:

[...] um funileiro faz um funil: ele desenha o traçado plano na folha de metal e daí desenvolve o esboço de um funil retificado e o bico inferior. Corta então cada peça com aparadores e tesouras; enrola a chapa conforme o modelo e solda ou rebita a junção. Depois enrola a borda superior, solda as junções, solda uma asa de segurar, lava o ácido utilizado na soldagem e dá o acabamento definitivo. Mas quando ele aplica o mesmo processo a muitos funis idênticos seu modo de agir modifica-se. Em vez de desenhar o esboço diretamente no material ele faz um gabarito e o utiliza para riscar a quantidade total de funis desejados; corta todos eles, um após o outro, enrola-os etc. Neste caso, em vez de fazer um só funil durante uma ou duas horas, leva horas ou mesmo dias em cada fase do processo, criando, em cada caso, fixadores, ganchos, dispositivos etc., que não valeria a pena fazer para um só funil mas que, no caso de grande quantidade de funis, acelera cada fase a ponto de que o tempo ganho justifica o tempo investido. Ele descobriu

que maiores quantidades serão produzidas com menos trabalho e maior economia de tempo deste modo do que acabando cada funil individualmente antes de começar o seguinte. (BRAVERMAN, 1987 [1974], p. 74)

No caso do ofício de funileiro, constata-se que a atividade mudou em razão do aumento da quantidade de trabalho e, como consequência, a divisão do trabalho ocorreu. A divisão social do trabalho possibilitou maior destreza de cada trabalhador, economia de tempo na produção; e a invenção das máquinas facilitou a atividade do trabalhador. Depois disso, para além da separação das operações, diferentes trabalhadores tornam-se responsáveis pela sua realização. Tudo isso sempre atrelado à escala da produção: quanto maior, maior será o parcelamento do processo de trabalho e do trabalho em si.

### **2.3.2 Industrialismo: a indústria da maquinaria**

A origem da maquinaria data do final do século 18, período em que a indústria incorporou as forças naturais e a ciência no processo produtivo. Esse fenômeno pode ser explicado sob diferentes prismas. No enfoque do engenheiro, por exemplo, que vê as ligações internas da tecnologia (peças que se arranjam e que, quando acionadas, desencadeiam um movimento em conexão), a máquina é um evento técnico que se define em relação a si mesma. Na perspectiva social, em que a tecnologia associa-se reciprocamente à sociedade, a máquina é um artefato social que se manifesta em relação ao processo de trabalho e ao trabalhador. Para efeito deste estudo, o prisma da máquina “em si mesma” pouco contribui para a compreensão crítica do papel que ela assume na história da sociedade. Isso porque as características técnicas da máquina se integram à produção, seja sob o controle do capital, seja para além desse.

Paulatinamente, a indústria apoderou-se do instrumento da máquina para produzir máquinas por meio de máquinas. A conversão exigiu a substituição da força humana na rotina da atividade, até então empírica, para a aplicação da ciência e da tecnologia.<sup>43</sup> Marx (2006 [1867]) apresenta o caráter subjetivo e a cooperação simples da organização da

---

<sup>43</sup> As atividades humanas são mediadas pela tecnologia. Para Marx (2006 [1867], p. 428): “A tecnologia revela o modo de proceder do homem para com a natureza, o processo imediato de produção de sua vida, e, assim, elucida as condições mentais que dela decorrem”. É produto do trabalho humano materializado em valor e que tem valor de uso. No processo de trabalho a tecnologia tem importância fundamental, pois “a natureza não fabrica máquinas, locomotivas, ferrovias, telégrafo elétrico, máquina de fiar automática, etc. Tais coisas são produto da indústria humana; material natural transformado em órgãos da vontade humana que se exerce sobre a natureza, ou da participação humana na natureza. São órgãos do cérebro humano, criados pela mão humana: o poder do conhecimento objetivado” (MARX, 2011 [1857-1858], p. 706).

produção na manufatura e o caráter objetivo e a cooperação, enquanto necessidade técnica ao funcionamento da maquinaria, como elementos de diferenciação entre a manufatura e a maquinaria, nos seguintes termos:

Na manufatura, a organização do processo de trabalho social é puramente subjetiva, uma combinação de trabalhadores parciais. No sistema de máquinas, tem a indústria moderna o organismo de produção inteiramente objetivo que o trabalhador encontra pronto e acabado como condição material da produção. Na cooperação simples e mesmo na cooperação fundada na divisão do trabalho, a supressão do trabalhador individualizado pelo trabalhador coletivizado parece ainda ser algo mais ou menos contingente. A maquinaria, [...], só funciona por meio do trabalho diretamente coletivizado ou comum. O caráter cooperativo do processo de trabalho torna-se uma necessidade técnica imposta pela natureza do próprio instrumental de trabalho. (MARX, 2006 [1867], p. 442)

O industrialismo e a maquinaria transformaram a oficina artesanal do antigo mestre artesão numa grande indústria sob a regência do capital. Assim: “A manufatura se constituiu [...] em base técnica imediata da indústria moderna. A primeira produzia a maquinaria com que a segunda eliminava o artesanato e a manufatura nos ramos de produção que se apoderava” (MARX, 2006 [1867], p. 438). A maquinaria criou uma nova relação de sociabilidade: remodelou o espaço da indústria; determinou o tempo da produção e o ritmo da atividade do trabalhador; estabeleceu o controle das matérias-primas; e fixou a quantidade da produção e um padrão de qualidade para os produtos. Ela alterou o lugar do trabalhador no processo de trabalho. Progressivamente, trocou as funções de manejo e de controle das ferramentas parciais por um dispositivo mecânico controlado pela gerência externa ao processo imediato da atividade. Seu ponto de partida é, portanto, a alteração do instrumental de trabalho. Enquanto na manufatura o trabalhador servia-se das ferramentas; na indústria, é ele quem serve a máquina. Esse instrumental metamorfoseado assume uma forma mais desenvolvida e orgânica no sistema industrial. Segundo Marx (2006 [1867], p. 555): “Na manufatura, os trabalhadores são membros de um mecanismo vivo. Na fábrica, eles se tornam complementos vivos de um mecanismo morto que existe independente deles”.

A máquina, enquanto uma nova relação de sociabilidade, objetivou o conhecimento técnico, dando-lhe existência material. Ela é empregada na atividade humana como força produtiva obrigando o trabalhador a interpretá-la; e, no produto gerado, como valor. A princípio, as máquinas entram no processo produtivo como trabalho materializado que opera em grande escala como se fosse uma força natural. A especialidade do trabalhador

individual desaparece diante da ciência, das forças naturais e da enorme quantidade de trabalho social incorporado pela maquinaria que

[...] representa uma expansão das capacidades humanas, um aumento do controle humano sobre o meio ambiente, através da capacidade de retirar dos instrumentos de produção uma gama crescente e rigor de resposta. Mas, é na natureza da maquinaria, e um corolário do desenvolvimento técnico, que o controle da máquina não mais necessite pertencer ao seu operador imediato. Esta possibilidade é aproveitada pelo modo capitalista de produção e utilizada ao mais alto grau. (BRAVERMAN, 1987 [1974], p. 168)

Ainda no que se refere à força produtiva, a máquina incide sobre os movimentos físicos e os hábitos do trabalhador. Estamos diante de um novo método de trabalho que, como bem pontua Gramsci (2007 [1924]), é indissociável do modo de viver, de sentir e de pensar a vida. Para ele:

[...] a vida na indústria exige um aprendizado geral, um processo de adaptação psicofísica a determinadas condições de trabalho, de nutrição, de habitação, de costumes, etc., que não é algo inato, “natural”, mas exige ser adquirido, ao passo que as características urbanas adquiridas são transferidas por herança ou absorvidas no decorrer da infância e da adolescência. (GRAMSCI, 2007 [1924], p. 251)

Gramsci enfatiza que a maquinaria e o industrialismo concorrem, positiva e humanamente, para a vida coletiva. A junção de ambos provocou alteração dos instintos naturais e primeiros do homem em razão de hábitos mais precisos, complexos e rígidos. Segundo esse pensador:

A história do industrialismo foi sempre (e se torna hoje de modo ainda mais acentuado e rigoroso) uma luta contínua contra o elemento “animalidade” do homem, um processo ininterrupto, frequentemente doloroso e sangrento, de sujeição dos instintos (naturais, isto é, animais e primitivos) a normas e hábitos de ordem, de exatidão, de precisão sempre novos, mais complexos e rígidos, que tornam possíveis as formas cada vez mais complexas de vida coletiva, que são a consequência necessária do desenvolvimento do industrialismo. (GRAMSCI, 2007 [1924], p. 262)

Assim como a maquinaria transformou o modo do trabalhador produzir, ingressou no processo de transferência do valor ao produto gerado na atividade. Como qualquer outra força produtiva, o emprego da maquinaria pelo capital tem o objetivo de baratear as mercadorias, diminuindo o uso da força de trabalho do homem: “A maquinaria é meio para produzir mais-valia. [...]. A produtividade da máquina mede-se, por isso, pela

proporção em que ela substitui a força de trabalho do homem” (MARX, 2006 [1867], p. 447). A máquina integra os componentes do valor como elemento do capital constante.<sup>44</sup> É preciso ficar claro que:

Como qualquer outro elemento do capital constante, as máquinas não criam valor, mas transferem seu próprio valor ao produto para cuja feitura contribuem. Enquanto a máquina possui valor e, conseqüentemente, transfere valor ao produto, ela constitui um componente do valor do produto. Em vez de barateá-lo, encarece-o na proporção de seu próprio valor. (MARX, 2006 [1867], p. 443)

Na estrutura das relações capitalistas, tudo isso é invertido. Os meios de produção convertem-se em propriedade do capitalista e o trabalho passado (morto) assume a forma de capital. Eis o ideal perseguido pelo capital: a subjugação do trabalho morto (do trabalhador) sobre o trabalho vivo (do capital).

Nos primórdios da indústria, o capital contou com o trabalho domiciliar e a subcontratação, como período de transição, quando ainda não assumia a gerência na forma de direção e de controle da totalidade da produção. Comprava trabalho do mesmo modo como adquiria matéria-prima, pouco diferenciando força de trabalho e o trabalho que pode ser dela obtido.<sup>45</sup>

Nessa linha de raciocínio, Braverman (1987 [1974]):

A maquinaria entra no mundo não como serva da ‘humanidade’, mas como instrumento daqueles a quem a acumulação de capital proporciona a *propriedade* das máquinas. A capacidade humana para controlar o processo de trabalho mediante maquinaria é dimensionada pelo gerenciamento desde o início do capitalismo como *o meio principal pelo qual a produção pode ser controlada não pelo produtor imediato mas pelos proprietários e representantes do capital*. Assim, além de sua função técnica de aumentar a produtividade do trabalho – que seria uma característica da maquinaria em qualquer sistema social -, a maquinaria tem também no sistema capitalista a função de destituir a massa de trabalhadores de seu controle sobre o próprio trabalho. (BRAVERMAN, 1987 [1974], p.167-168) (*grifos do original*)

<sup>44</sup> Capital constante é o montante de valor dos meios de produção empregados no processo de trabalho.

<sup>45</sup> O trabalho em domicílio não é um episódio social apenas da primeira fase do capitalismo industrial. Na atualidade, entrada do século 21, esse método da gerência continua em vigor. A indústria a domicílio “só tem o nome em comum com a antiga, que pressupunha o artesanato urbano independente, a economia camponesa independente e a casa da família do trabalhador. A indústria a domicílio se converteu hoje na seção externa da fábrica, da manufatura e dos artesãos, que concentra em grande número num mesmo local e comanda diretamente, o capital põe em movimento, por meio de fios invisíveis, um grande exército de trabalhadores a domicílio, espalhados em grandes cidades e pelo interior do país. A especialização de manejar uma ferramenta parcial, por uma vida inteira, se transforma na especialização de servir sempre a uma máquina parcial” (MARX, 2006 [1867], p. 525).

Por sua vez Perrot (2001 [1977]) afirma:

A máquina é uma arma de guerra dirigida contra essas barreiras de resistência que são os operários de ofício. Ela permite eliminá-los, substituí-los por uma equipe de engenheiros ou técnicos, racionalizadores por natureza, mais ligados à direção das empresas. Ela permite que o patronato se assenhereie da totalidade do processo de produção. (PERROT, 2001 [1977], p. 24)

Muitos transferem o notável fenômeno social do desenvolvimento da maquinaria que, em tese, representa uma fonte de liberdade do homem, de domínio técnico da atividade e de alargamento das potencialidades humanas, para uma relação de escravidão, de desamparo e de confinamento ao dever de servir ao capital.

Perrot (2001 [1977], p. 30) esclarece que os trabalhadores de ofício jamais resistiram ao uso das pequenas máquinas que auxiliavam o trabalho manual, ao contrário, foram “muito receptivos aos instrumentos que os trabalhadores a domicílio ou em oficinas esforçaram-se em melhorar, para reduzir a labuta e valorizar seu trabalho. [...]. A atitude [...] não é absolutamente hostil ao progresso técnico, desde que ela o governe”. A recusa foi com as grandes máquinas que pressupunham reordenamento do espaço produtivo (da oficina para a indústria) e com a substituição do trabalho especializado. Por certo, existiu uma defesa ao ritmo próprio do trabalho (sem a disciplina empregada pela mecanização) e ao estilo autônomo de vida (de liberdade individual), preconizados pelos trabalhadores de ofício.

A maquinaria multiplicou a produtividade do trabalho e forneceu à gerência recursos mecânicos para a organização e disciplina na atividade. Fez isso pela aplicação da ciência, da técnica e da tecnologia nos processos de trabalho.<sup>46</sup> Ainda que a máquina não seja tão aperfeiçoada, pode isso garantir. Isso pode ser constatado em dois exemplos: a esteira rolante e o controle numérico.

*A esteira rolante*, quando usada numa linha de montagem, embora seja uma primitivíssima parte da maquinaria, corresponde perfeitamente às necessidades do capital na organização do trabalho que não pode ser mecanizado de outro modo. Seu ritmo está nas mãos da gerência, e é determinado por um dispositivo mecânico cuja construção não poderia ser mais simples mas que capacita a gerência a aproveitar-se do único e essencial elemento de controle do processo. (BRAVERMAN, 1987 [1974], p. 169) (*grifo da autora*)

Com o *controle numérico*, o processo mecânico é suscetível de controle por uma unidade separada, que recebe instruções de duas fontes: sob forma numérica de uma fonte externa, e sob forma de sinais a partir de dispositivos

---

<sup>46</sup> Marx (2011 [1857-1858], p. 446) afirma que o desenvolvimento da ciência é “a forma mais sólida da riqueza”.

controladores que conferem o processo em curso no ponto de contato entre ferramenta e peça em execução. [...] o processo oferece [...] destruição do ofício e o barateamento das peças resultantes do trabalho parcelado. (BRAVERMAN, 1987 [1974], p. 172) (*grifo do original*)

O capital determina a produtividade do trabalho no emprego da maquinaria. A produtividade crescente atende aos reclames do capital, não à satisfação das necessidades humanas. Os níveis de produtividade jamais são suficientes. Cada avanço reduz o número dos trabalhadores produtivos, ampliando o número dos trabalhadores disponíveis e ociosos, o que inverte a pirâmide social que alarga a base sempre menor do trabalho útil. Como as prioridades são fixadas exclusivamente pelo critério da lucratividade, não raro, os resultados da ciência são pouco dimensionados na sociabilidade. Aqui está a contradição insolúvel entre o desenvolvimento dos meios de produção e as relações sociais de produção no capitalismo.

Em resumo: Marx (2006 [1867]) expõe os cinco grandes marcos que o industrialismo (indústria da maquinaria) trouxe à sociabilidade, a saber: (1) “Eliminação da cooperação baseada no ofício e na divisão do trabalho (p. 522): para movimentar a máquina a indústria substitui a força muscular humana pela força mecânica; (2) “Repercussões do sistema fabril sobre a manufatura e o trabalho a domicílio” (p. 524): a maquinaria penetra nos processos da manufatura transformando a composição do trabalho combinado, introduzindo o emprego de trabalho suplementar (mulheres, crianças, jovens, trabalhadores sem qualificação) para baratear a mão-de-obra e convertendo a indústria a domicílio (nas residências dos trabalhadores ou em pequenas oficinas) numa seção externa à indústria; (3) “A manufatura moderna” (p. 526): trabalho em excesso, atividades insalubres, degradação moral do trabalhador; (4) “O moderno trabalho a domicílio” (p. 529): emprego de mulheres e crianças na indústria caseira; o local de trabalho é parte da residência; muitos problemas de saúde; salários miseráveis; (5) “Transição, para a indústria mecanizada, da manufatura e do trabalho a domicílio modernos. A aplicação das leis fabris a essas atividades acelera a transição” (p. 534): a exploração ao trabalho suplementar, o trabalho em excesso ou noturno, os baixos salários, etc., conduzem à prescrição das primeiras leis da indústria regulamentando a jornada e o emprego do trabalho que, em verdade, não deixa de representar os interesses do capital no senso de igualar as condições da concorrência dos mercados.

### 2.3.2.1 Gerência científica do trabalho

Gerenciar, sinônimo de administrar, é, fundamentalmente, controlar. Cada circunstância histórica vem imbuída de novas relações sociais que, por sua vez, definem as formas da gerência. Isso não é diferente na organização da produção que tem como princípio a maquinaria e o industrialismo, pois:

Todo trabalho diretamente social ou coletivo, executado em grande escala, exige com maior ou menos intensidade, uma direção que harmonize as atividades individuais e preencha as funções gerais ligadas ao movimento de seus órgãos isoladamente considerados. [...]. Essa função de dirigir, superintender e mediar, assume-o o capital logo que o trabalho a ele subordinado se torna cooperativo. (MARX, 2006 [1867], p. 384)

Na oficina artesanal, o controle se mistura à obediência hierárquica que os costumes da época exigiam dos aprendizes e dos artífices em relação ao mestre artesão que os contratava para o serviço. Na unidade familiar industrial, o domínio ficava por conta de uma pessoa que garantia a produção de acordo com a quantidade de trabalho determinada pelo patrão. Na indústria, o proprietário, ou o gerente, exerce o controle da produção através da cooperação e da obediência. Foi no movimento do industrialismo que a gerência adquiriu caráter científico. Gramsci (2007 [1930-1932]) conceitua o vocábulo científico. Para ele:

[...] “científico” significa “racional” e, mais precisamente, “racionalmente conforme o fim” a ser alcançado, isto é, produzir o máximo com o mínimo de esforço, obter o máximo de eficiência econômica, etc., escolhendo e determinando racionalmente todas as operações e os atos que conduzem ao fim. (GRAMSCI, 2007 [1930-1932], p. 306)

A indústria está na fundação da gerência científica. Muitos trabalhadores da tradição e da perícia dos ofícios são empregados, inicialmente, por um único capitalista e em pequenas unidades que se utilizam dos antigos métodos de trabalho para o comando da produção. Tão logo os trabalhadores foram reunidos e os meios de produção e os processos de trabalho concentrados, a gerência superou o enfoque da coordenação geral de uma oficina (ordenamento de operações, escalamento de prioridades, atribuição de funções, registros dos custos (matérias-primas, produtos), das vendas, dos lucros e perdas, etc.) em função do planejamento, da coordenação e do controle da produção industrial de propriedade do capital. Esse processo é assim explicado:

Como o capitalismo cria uma sociedade na qual ninguém por hipótese consulta qualquer coisa senão o interesse próprio, e como prevalece o contrato de trabalho entre as partes nada mais prevendo senão evitar que uns prevaleçam sobre os de outros, a gerência torna-se um instrumento perfeito e sutil. Tradição, sentimento e orgulho no trabalho desempenham papel cada vez menor e mais esporádico, e são considerados por ambas as partes como manifestações de uma natureza melhor que seria tolo oferecer. (BRAVERMAN, 1987 [1974], p. 68)

A formulação completa da teoria da gerência científica ocorreu entre o final do século 19 e a entrada do século 20. O engenheiro mecânico estadunidense Frederick Winslow Taylor (1856-1915) é precursor da administração científica do trabalho. Para ele: “O principal objetivo da administração deve ser o de assegurar o máximo de prosperidade ao patrão e, ao mesmo tempo, o máximo de prosperidade ao empregado” (TAYLOR, 2011 [1911], p. 24).<sup>47</sup> Esse modelo, baseado na ciência, altera profundamente o anterior, fundado na experiência, no qual o trabalhador assumia quase a inteira responsabilidade pelo plano geral e pelos pormenores da produção. Agora, cabe à gerência a máxima regulação e controle, tanto na preparação como na execução das tarefas, retirando do trabalhador toda e qualquer decisão sobre o processo produtivo.

São quatro os princípios da administração científica do trabalho em Taylor (2011 [1911]). Primeiro princípio – “O desenvolvimento (pela direção e não pelo operário) da ciência [...], com normas rígidas para o movimento de cada homem, aperfeiçoando e padronizando de todas as ferramentas e condições de trabalho” (TAYLOR, 2011 [1911], p. 67). Esse princípio dissocia o processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores. O ordenamento da atividade deve ser independente do ofício e da sua tradição, ou seja, não mais dependente do saber, da experiência e da perícia do trabalhador; é submetido às políticas da gerência que imprime regras, leis e métodos mais rápidos, econômicos e precisos à produção. Trata-se, portanto, do desenvolvimento da ciência do trabalho. Segundo princípio – “A seleção cuidadosa e subsequente treinamento dos [...] trabalhadores [...], com a eliminação de todos os homens que se recusem a adotar os novos métodos, ou são incapazes de segui-los” (TAYLOR, 2011 [1911], p. 67). Terceiro princípio – “Adaptação [...] à ciência [...], pela constante ajuda e vigilância da direção” (TAYLOR, 2011 [1911], p. 67). O segundo e o

---

<sup>47</sup> A expressão “prosperidade” é utilizada por Taylor (2011 [1911], p. 24) “em sentido amplo, compreendendo não só grandes dividendos para a companhia ou empregador, como também desenvolvimento, no mais alto grau, de todos os ramos do negócio, a fim de que a prosperidade seja permanente. Igualmente, máxima prosperidade para o empregado significa, além de salários mais altos do que os recebidos habitualmente pelos obreiros de sua classe, [...] o aproveitamento dos homens de modo mais eficiente, habilitando-os a desempenhar os tipos de trabalho mais elevados para os quais tenham aptidões naturais e atribuindo-lhes, sempre que possível, esses gêneros de trabalho”.

terceiro princípios estão em complementaridade já que dizem respeito à seleção e ao treinamento científico dos trabalhadores. A ideia da gerência “é que cada operário tornou-se mais especializado em seu próprio ofício do que é possível a qualquer um ser na gerência e que, em consequência, os pormenores de como o trabalho será mais bem feito devem ser deixados a ele” (BRAVERMAN, 1987 [1974], p. 107-108). O trabalho é inteiramente regulado pela gerência. O trabalhador recebe instruções escritas que descrevem a tarefa a ser realizada, os meios empregados e o tempo permitido para execução. O monopólio do conhecimento é utilizado pela gerência para controlar sempre mais e melhor cada uma das fases do processo de produção. Quarto princípio – “Divisão equitativa do trabalho e responsabilidades entre o operário e a direção” (TAYLOR, 2011 [1911], p. 67). Para o modelo taylorista existem tipos de homens diferentes: uns, para planejar; outros, para executar. Nesse sentido, o taylorismo dispersou o trabalho intelectual da produção para concentrá-lo no departamento de planejamento. Essa é a chave da gerência científica: a separação entre concepção e execução da atividade. Os processos de trabalho devem ser elaborados pela administração e a sua realização, sim, é tarefa do trabalhador.

Foi o domínio do conhecimento e da experiência no ofício que tornou o trabalhador o melhor ponto de partida para a formulação da gerência científica. Entretanto não seria por ele desenvolvida porque, segundo a lógica do capital, o trabalhador não dispõe do tempo e dos recursos apropriados para a experimentação, o ensaio, o erro, o registro, o novo ensaio e o acerto, intrínsecos à ciência. Em outras palavras, se o trabalhador estiver investigando e estudando os movimentos da peculiar atividade, ninguém o remunera pelo serviço. É a gerência quem pode e deve pagar por esse serviço, assim como lhe pertencem as máquinas e os demais meios de produção. O próprio trabalho humano tornou-se parte constitutiva do capital. O tempo de trabalho de posse do trabalhador não poderá ser utilizado ao seu bel prazer, antes vendido como meio de subsistência. Por fim, a separação entre concepção e execução proporcionou para a gerência o controle da totalidade do processo produtivo e o barateamento da força de trabalho.

Os quatro princípios deram existência objetiva à atividade da administração como um construto teórico e uma prática sistemática das transformações dos processos espontâneos de trabalho em processos alicerçados no conhecimento científico e na técnica.<sup>48</sup>

Nessa ótica, o propósito final da gerência,

---

<sup>48</sup> Técnica é “não só o conjunto de noções científicas aplicadas na indústria como habitualmente se entende, mas também os instrumentos “mentais”, o conhecimento científico” (GRAMSCI, 2006a [1932-1935], p. 414). Essas noções científicas são as propriedades físicas, biológicas e químicas dos materiais e dos processos que embasam a produção. O conteúdo da produção tem, dessa forma, fundamento técnico.

[...] era tornar consciente e sistemática a tendência antigamente inconsciente da produção capitalista. Era para garantir que, à medida que os ofícios declinassem, o trabalhador mergulhasse ao nível da força de trabalho geral e indiferenciado, adaptável a uma vasta gama de tarefas elementares, e à medida que a ciência progredisse, estivesse concentrada nas mãos da gerência. (BRAVERMAN, 1987 [1974], p. 109)

Ao analisar o taylorismo, Gramsci (2007 [1924]) percebeu com muita propriedade a correlação entre o desenvolvimento do novo mundo (a América) e a formação de um novo nexos psicofísico para o homem. Uma correlação carregada pela contradição: o sistema é humanamente brutal e, ao mesmo tempo, traz em si a possibilidade do pleno desenvolvimento humano e da sociabilidade. Em suas palavras:

Com efeito, Taylor expressa com brutal cinismo o objetivo da sociedade americana: desenvolver em seu grau máximo, no trabalhador, os comportamentos maquinais e automáticos, quebrar a velha conexão psicofísica do trabalho profissional qualificado, que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal. Mas, na realidade, não se trata de novidades originais: trata-se apenas da fase mais recente de um longo processo que começou com o próprio nascimento do industrialismo, uma fase que é apenas mais intensa do que as anteriores e se manifesta sob formas mais brutais, mas que também será superada através da criação de um novo nexos psicofísico de um tipo diferente dos anteriores e, certamente, de um tipo *superior*. Ocorrerá inelutavelmente uma seleção forçada: uma parte da velha classe trabalhadora será impiedosamente eliminada do mundo do trabalho e talvez do mundo *tout court*. (GRAMSCI, 2007 [1924], p. 266) (*grifos do original*)

De fato, o taylorismo desenvolveu métodos para a organização do trabalho, contudo, não contribuiu para a ciência do trabalho e para o desenvolvimento da tecnologia. O taylorismo assumiu o ponto de vista do capital, da sua gerência, que pretendia resolver o crescente problema da regulação do trabalho na grande indústria. Para Braverman (1987 [1974], p. 83), o taylorismo “investiga não o trabalho em geral, mas a adaptação do trabalho às necessidades do capital. Entra na oficina não como representante da ciência, mas como representante de uma caricatura de gerência nas armadilhas da ciência”. Sua especialidade é o estudo da organização do trabalho e a definição de métodos que possibilitem melhoria do desempenho de cada trabalhador no processo de trabalho. É evidente que o uso do método experimental no estudo do trabalho já era empregado pelo artesão como parte da prática do ofício, porém foi no capitalismo que essa investigação passou a ser feita por aqueles que o administram (o capitalista), ou que servem aos seus interesses (o gerente e os supervisores). O

capital não exerce essa função especial como derivação da natureza do processo produtivo em curso, tem como condição o antagonismo entre a exploração da força de trabalho e da matéria-prima. Refere-se a uma vontade alheia que subordina a ação dos trabalhadores a um objetivo específico e próprio. Para tanto:

O industrial [...] se preocupa em manter a continuidade da eficiência física do trabalhador, de sua eficiência muscular-nervosa: é de seu interesse ter um quadro estável de trabalhadores qualificados, um conjunto permanentemente harmonizado, já que também o complexo humano (o trabalhador coletivo) de um empresa é uma máquina que não deve ser excessivamente desmontada com frequência ou ter suas peças individuais renovadas constantemente sem que isso provoque grandes perdas. (GRAMSCI, 2007 [1924], p. 267)

Logo, a função de direção emana do caráter capitalista do sistema produtivo, do antagonismo da relação entre capital e trabalho que requer domínio ininterrupto e orgânico. Segundo Braverman:

O capitalista não é capitalista por ser dirigente industrial, mas ele tem o comando industrial porque é capitalista. O comando supremo na indústria é atributo do capital, como no tempo feudal a direção da guerra e a administração da justiça eram atributos da propriedade da terra. (BRAVERMAN, 1987 [1974], p. 385-386)

Se olharmos no nível mais imediato o conteúdo humano e a espiritualidade do trabalhador foram dilacerados. Gramsci (2007 [1924]) pondera que foi o desenvolvimento do industrialismo que possibilitou a nova condição social ao homem, desprendendo-o do objeto/produto criado. Para ele:

Essa “humanidade e espiritualidade” só pode se realizar no mundo da produção e do trabalho, na “criação” produtiva; ela era máxima no artesanato, no “demiurgo”, quando a personalidade do trabalhador se refletia inteiramente no objeto criado, quando era ainda muito forte a ligação entre arte e trabalho. Mas é precisamente contra esse “humanismo” que luta o novo industrialismo. (GRAMSCI, 2007 [1924], p. 267)

A segunda etapa do desenvolvimento da gerência científica é nominada fordismo. A estrutura de produção e de gestão automotiva foi concebida pelo empresário estadunidense Henry Ford (1863-1947), na indústria *Ford Motor Company*, em 1913. O sistema Ford simboliza, ainda nos tempos atuais, a produção em massa. “Trata-se de um sistema de produção em massa baseado no fluxo do trabalho, por vezes denominado sistema

de automação” (OHNO, 1997 [1978], p. 105). Ou seja: a matéria bruta é movimentada em correias e transformada em peças de montagem. Aqui a ação do trabalhador “se limita a mediar o trabalho entre as máquinas, ou seja, a ação da máquina sobre a matéria-prima e sobre os produtos intermediários” (ROSTAN; EMMA, 1969, p. 161) (*tradução da autora*). Outra forma de produção e outro método de organizar o trabalho que, conforme Gramsci (2007 [1924]), representou o maior esforço coletivo empreendido pela sociedade para criar um novo tipo de trabalhador para uma economia programática. O pensador utiliza-se da expressão “americanismo e fordismo” a fim de explicar o fenômeno. Conforme a sua compreensão:

[...] o americanismo e o fordismo resultam da necessidade imanente de chegar à organização de uma economia programática e que os diversos problemas examinados deveriam ser os elos da cadeia que marcam precisamente a passagem do velho individualismo econômico para a economia programática: estes problemas nascem das várias formas de resistência que o processo de desenvolvimento encontra em sua evolução, formas que provêm das dificuldades presentes na *societas rerum* e na *societas hominum*. (GRAMSCI, 2007 [1924], p. 241) (*grifos do original*)

A nova racionalidade produtiva exigiu um novo ambiente, um novo tipo de trabalhador adequado à indústria fordista, uma estrutura social e o Estado liberal “no sentido mais fundamental da livre iniciativa e do individualismo econômico que chega com meios próprios, como “sociedade civil”, através do próprio desenvolvimento histórico, ao regime da concentração industrial e do monopólio” (GRAMSCI, 2007 [1924], p. 259). Essa racionalidade é, na verdade, “um prolongamento orgânico e de uma intensificação da civilização europeia, que apenas assumiu uma nova epiderme no clima americano” (GRAMSCI, 2007 [1924], p. 281). Em resumo: a gerência científica, em sua primeira fase taylorista e, em seguida, fordista, define-se como uma forma criada pelo capital com o fim de manter o equilíbrio psicofísico do trabalhador demandado pelos novos métodos produtivos que racionalizam a atividade a patamares máximos. Coerção, persuasão e consenso é a combinação que a administração estabelece no processo de produção e de trabalho. Neste sentido:

[...] o método Ford é “racional”, isto é, deve se generalizar; mas, para isso, é necessário um longo processo, no qual ocorra uma mudança das condições sociais e dos costumes e hábitos individuais, o que não pode ocorrer apenas através da “coerção”, mas somente por meio de uma combinação entre coação (autodisciplina) e persuasão, sob a forma também de altos salários, isto é, da possibilidade de um melhor padrão de vida, ou talvez, mais

exatamente, da possibilidade de realizar o padrão de vida adequado aos novos modos de produção e de trabalho, que exigem um particular dispêndio de energias musculares e nervosas. (GRAMSCI, 2007 [1924], p. 275)

É a luta contra os instintos, pensada a partir do racionalismo em geral, uma imposição externa ao homem, uma coerção mecânica, por isso algo necessário ao desenvolvimento humano e da sociedade, mas, em razão de não ter sido incorporado como uma “segunda natureza”,<sup>49</sup> gera crises de toda a ordem.

Após a Segunda Guerra Mundial, um novo modelo de produção e gestão foi concebido: o toyotismo. Criado pela fábrica *Toyota Motor Company*, do Japão, tem como idealizador o engenheiro mecânico chinês Taiichi Ohno (1912-1990). A implantação propriamente dita do sistema Toyota é mais recente, data da década de 1970. O *just-in-time* e a automação são os dois principais pilares do sistema Toyota de produção. O primeiro é a denominação atribuída “para a total eliminação de desperdícios, de inconsistência e dos excessos” (OHNO, 1997 [1978], p. 91). A redução dos estoques de matéria-prima e das peças intermediárias no decorrer do fluxo linear da produção e do sistema de informação racionalizam e regulam a fabricação garantindo o controle de qualidade do produto. O segundo, Ohno (1997 [1978], p. 129) define como “a automação com um toque humano”, isto é, “a transferência da inteligência humana para a máquina, [...] à linha de produção e aos operários”. O mecanismo da automação passou a impedir a fabricação de produtos com defeitos, eliminou a superprodução e, diante de alguma anormalidade, faz a linha de montagem parar automaticamente, permitindo, assim, imediata investigação da situação.

Na época recente, automação e inovação tecnológica (a robótica e a microinformática) alimentam a requalificação da gerência fordista e toyotista a outro modelo industrial e maquinal, a “especialização flexível”, que significa: “elevada capacidade de adaptação, alta homogeneidade da força-trabalho mediante a compreensão de uma linguagem comum e de um elevado nível de intercomunicação” (ROSTAN; EMMA, 1969, p. 165) (*tradução da autora*).

A engenharia, o saber difuso, a comunicação<sup>50</sup> e a tecnologia informática são pilares da transformação das modalidades da produção, o que possibilita outros critérios para

<sup>49</sup> Na obra gramsciana o conceito de *natureza* recebe um tratamento particular: “A “natureza” do homem é o conjunto das relações sociais, que determina uma consciência historicamente definida; só essa consciência pode indicar o que é “natural” ou “contra a natureza”. Além disso: o conjunto das relações sociais é contraditório a cada momento e está em contínuo desenvolvimento, de modo que a “natureza” do homem não é algo homogêneo para todos os homens em todos os tempos” (GRAMSCI, 2007 [1933-1934], p. 51).

<sup>50</sup> O modo de produção contemporâneo integra a comunicação na produção. Segundo Cocco (2012 [2000], p. 147), “a comunicação funciona como uma interface entre os comportamentos de consumo e as condições

a organização do trabalho, radicalmente diversos do tradicional sistema industrial (da produção em massa e da linha de montagem) controlados por circuitos elétricos integrados. A tecnologia do computador é, hoje, aquilo que a mecanização representou na primeira revolução industrial. A integração dos ciclos de produção e de reprodução, a intensificação do setor dos serviços e das redes virtuais (a comunicação em dimensão real), distingue cada vez menos o tempo de trabalho do tempo da vida, a formação do emprego, a produção do consumo. Cocco descreve o que está no centro no processo em curso:

Na medida em que o recurso mais precioso do novo regime de acumulação é constituído pela relação com o cliente (isto é, os comportamentos de consumo) e que, ao mesmo tempo, as mudanças tecnológicas – assim como os comportamentos de consumo – não são mais padronizáveis, o trabalho de interface entre o homem e a máquina, que assegura a integração dos momentos de consumo nos de produção, é que se torna central. (COCCO, 2012 [2000], p. 152)

Esse trabalho de interface é o trabalho imaterial<sup>51</sup> que no modelo de gerência da “especialização flexível” agrega trabalhadores polivalentes (organizados em equipes) e maquinários mais automatizados, e define metas finais à produção.

A “produção enxuta” dinamizou a sociabilidade, tanto no âmbito interno como externo à indústria. Os trabalhadores não permanecem concentrados como na indústria de massa. Sua tarefa não mais se limita a “poucas operações simplificadas e repetitivas e que se adapte ao ritmo da linha, determinado por relações técnicas entre as várias fases do ciclo produtivo e a necessidade da empresa” (ROSTAN; EMMA, 1969, p. 161) (*tradução da autora*), mas estende-se a um conjunto de operações diversificadas. Ele é inserido numa equipe, na qual se solicita o intercâmbio entre os diversos componentes. A responsabilidade sob a qualidade do produto é da equipe, o que, igualmente, se diferencia da indústria de massa, onde ele “ocupa um lugar pouco importante no processo produtivo, no sentido que ele é determinado pela linha, como cadência proveniente do exterior, que limita a autonomia” (ROSTAN; EMMA, 1969, p. 161) (*tradução da autora*). Consequentemente, o nível de

---

técnicas da produção material” (COCCO, 2012 [2000], p. 147). A comunicação tornou-se produtiva. O seu fluxo permite tanto a mobilidade dos agentes produtores como a gestão das novas tecnologias.

<sup>51</sup> O trabalho imaterial (ou não-material) “significa que as atividades que geram valor são aquelas cognitivas, comunicativas, linguísticas e afetivas que formam essa “alma” que o capital precisa fazer baixar no chão da fábrica” (COCCO, 2012 [2000], p. 18). Isso não faz desaparecer o trabalho material, mas o valor que ele gera depende também da sua dimensão imaterial, “da alma do trabalho encarnada no *corpo* do trabalhador” (COCCO, 2012 [2000], p. 18). Eis a dimensão *biopolítica* do trabalho imaterial: “ela é o fato da recomposição da mente e da mão no corpo do trabalhador que, cooperando com os outros corpos no seio de uma “população”, produz vida a partir da vida” (COCCO, 2012 [2000], p. 22). Para que o trabalho liberte o homem “é preciso que o capital fixo (trabalho cristalizado na maquinaria) se mantenha sempre separado do capital variável (o trabalho vivo). É por meio dessa separação que o capital produz e reproduz sua legitimidade” (COCCO, 2012 [2000], p. 23).

qualificação esperado do trabalhador é alto e continuamente atualizado, sem se configurar como a especialização produtiva de que trabalha a indústria de massa. Na “indústria da especialização flexível” o trabalhador assume papel central devido às funções intelectuais-decisionais que é solicitado a desenvolver. A matéria-prima é representada pela informação, conhecimento e capacidade de inovação. Essa metamorfose do modelo produtivo demanda do trabalhador maior flexibilidade sobre o lugar que ocupa na indústria e domínio de habilidades e conhecimentos mais alargados (não necessariamente especializados) em relação àquilo que lhe era exigido na indústria automatizada. Do trabalhador espera-se uma ampla cultura para a atividade produtiva, dirigida à disciplina científica e técnica e aos conhecimentos que favorecem a aquisição das capacidades lógicas. Tal quesito ultrapassa a esfera da indústria, como sugerem os autores a seguir:

A capacidade de mudar continuamente de tarefa, de deslocar-se de um setor ao outro, de um processo produtivo complexo, pressupõe um alto nível daquilo que Marx chamou intelecto geral, um alto nível de capacidade de aprender e compreender comunicações, de respeitar horários e ritmos, capacidades essas que não são universalmente humanas, que pressupõe aprendizagem, nível de instrução. Trata-se de uma questão política. É nesse âmbito que a escola interessa à classe trabalhadora. (ROSTAN; EMMA, 1969, p. 167) (*tradução da autora*)

A ideia é reduzir custos, harmonizando quantidade e qualidade, diminuindo não somente o tempo da produção, mas o número de trabalhadores necessários a ela. Os lucros gerados ligam-se à redução dos custos em geral, em particular, da força de trabalho. Segundo Cocco (2012 [2000], p. 204), “temos os termos de uma nova dialética entre trabalho e capital cuja crise não estaria no mero desaparecimento de um deles, mas no fato de eles não poderem mais convergir em nenhuma síntese”. Gingell e Winch depreendem:

(1) As economias pós-modernas pós-tayloristas fiam-se num grau decrescente de produção em massa (o que existe vem sendo executado automaticamente numa proporção crescente) e num nível crescente da provisão de vários tipos de serviços, numa escala relativamente pequena de produção especializada e na importância cada vez maior do conhecimento e da propriedade intelectual enquanto bens econômicos. (2) O colapso da classe política, o que é consequência do pós-taylorismo, mas com consequências sociais de longo alcance. O taylorismo (a divisão do trabalho no contexto de uma linha de produção contínua) trouxe a reboque uma classe operária dotada de uma percepção relativamente forte de sua própria identidade, expressa, particularmente na Europa ocidental, pelos sindicatos operários e partidos comunistas e socialistas, que por sua vez disponibilizaram uma estrutura normativa para a condução da vida no âmbito e fora do âmbito do local de trabalho. O declínio da agitação política baseada em questões de classe social enfraqueceu os vínculos normativos

que mantinham unidas e coesas as comunidades de classes trabalhadoras. (3) A disciplina psíquica. Como consequência do declínio das limitações normativas externas, em função das mudanças mencionadas em (1) e (2), aumenta a necessidade dos indivíduos de se disciplinarem por meio de mecanismos internos, bem como há uma busca correspondente de maneiras pelas quais sejam levados a fazê-lo. (GINGELL; WINCH, 2007, p. 181)

Mais recentemente, na virada do século atual, anuncia-se outra transformação no mundo do trabalho. Ela é trazida por aparelhos que constroem um objeto a partir de um arquivo digital – as impressoras tridimensionais (3D) – flexibilizando em níveis mais elevados a produção por permitir que uma unidade seja produzida de acordo com o gosto ou a necessidade do consumidor em particular. Trata-se da personalização em massa, uma espécie de manufatura personalizada. Segundo a descrição do jornalista Barifouse (2012, p. 58): “A revolução industrial que pode acontecer a partir das impressoras 3D ainda está em seu estágio inicial. A tecnologia ainda deve levar de cinco a dez anos para ter um real impacto sobre a forma como a massa dos bens de consumo será fabricada”.

## **2.4 O TRABALHO ARTESANAL E OS TRABALHADORES DE OFÍCIO NAS CIRCUNSTÂNCIAS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

De posse do movimento histórico precedente da produção material da vida, vimos que o artesanato representou a forma da atividade que transmitiu empiricamente saberes e experiências consolidadas na tradição do trabalho – individual, pouco socializado, não dividido, que utilizou instrumentos genéricos e que atendeu fundamentalmente ao valor de uso dos produtos –, pela qual a sociedade pré-industrial respondeu às exigências cotidianas de uma sociedade em grande parte rural. O domínio da técnica artesanal era privilégio de poucos trabalhadores, exclusivamente daqueles que, de uma forma ou de outra, permaneciam enredados pela solidariedade orgânica às Corporações de ofícios.

Muitos dos “mistérios” do complicadíssimo mundo artesanal já foram revelados. A descrição a seguir resume de maneira bastante completa as características dessa tipologia de trabalho:

O trabalho artesanal se caracterizou pelo fato de ser predominantemente individual, pouco socializado, não dividido. O artesão trabalha sozinho ou em formas simples de cooperação, e realiza por inteiro o processo produtivo, iniciando pela matéria-prima e terminando com o produto acabado. O conhecimento do artesão era, portanto, *muito vasto*, abrangendo muitos campos e, ao mesmo tempo, era conhecimento tecnicamente não

especializado e tecnologicamente pouco desenvolvido. Coerente com a amplitude do conhecimento, também o instrumento de trabalho do artesão era *universal e genérico*, ou seja, poderia ser usado de maneira igual ou diferente. Era a *habilidade* do artesão que fazia com que um instrumento realizasse diferentes tarefas, nesse sentido o instrumento podia ser considerado como uma extensão e um acessório dos seus membros, sem existência autônoma além do uso que se fazia dele. A relação artesão-instrumento de trabalho era individual, uma vez que o artesão trabalhava sozinho. A conexão trabalho-sociedade, isto é, a relação de classe, se concretizava em outros níveis, no mercado de bens, onde o trabalho encontrava seu momento de socialização no valor de uso do produto. (ROSTAN; EMMA, 1969, p. 155-156) (*grifos do original*) (*tradução da autora*)

Embora a ciência tenha divulgado as características intrínsecas ao trabalho de ofício, tão bem apresentadas por Rostan e Emma, não raro, muitos persistem abraçando essa visão da produção que, para o seu tempo, tinha o mérito de ser global e que, sob a etiqueta artesanato, continha uma concepção, frequentemente modesta, muitas vezes nostálgica, outras sofisticada, do trabalho material mediado pelos valores dos homens e das coisas. Nesse sentido, “as transformações da atividade produtiva expressam o movimento do real, não a circunstância ou a nostalgia de um tempo em que o trabalho e os trabalhadores eram mais reconhecidos” (TRINDADE, 2010, p. 97).

Quando a grande indústria do século 19 ocupou os mercados conquistando sempre mais consumidores, a concepção do artesanato foi radicalmente alterada e, porque não dizer, superada. Para fins de justificativa da afirmação, três argumentos são identificados: (1) “Se num tempo o trabalho artesanal era garantia de produto bem elaborado e preciso, *após a revolução industrial dizer – “feito de modo artesanal” – significará, ao contrário, trabalho de maneira amadora e dispersa*” (RUGIU, 2008, p. 128) (*grifos do original*) (*tradução da autora*); (2) Hoje, a ideia de um produto durável não é mais um elogio ao objeto e ao seu criador. Bauman pontua o elemento da durabilidade com muita lucidez: “Presume-se que uns e outros sejam úteis apenas por um tempo fixo e depois se desintegram, sejam rasgados ou jogados fora quando ultrapassam seu tempo de validade – o que ocorre mais cedo ou mais tarde” (BAUMAN, 2012 [2011], p. 113); (3) O artesanato foi reduzido a pouca coisa dispersa “e mesmo os melhores entre os artesãos permaneceram sem muitos clientes porque são vistos como muito lentos, incapazes de produzir grandes quantidades, pouco pontuais e ainda mais enfileirados com os novos modelos” (RUGIU, 1994, p. 2) (*tradução da autora*).

Os três argumentos remetem para a ideia de que, na atualidade, o artesanato é algo bem diferente do que era na sociedade antiga. A atividade de ofício e os meios pelos

quais ela se fazia nas oficinas medievais não podem ser equiparados à realidade e à situação do industrialismo e da maquinaria. É importante reiterar que:

O advento da indústria moderna conduziu a uma crescente simplificação dos ofícios, reduzindo a necessidade de qualificação específica, viabilizada pela introdução da maquinaria que passou a executar a maior parte das funções manuais. [...]. Vê-se, então, que o fenômeno da objetivação e simplificação do trabalho coincide com o processo de transferência para as máquinas das funções próprias do trabalho manual. (SAVIANI, 2007b, p. 158)

Privado de algum prestígio social particular, geralmente sozinho, o artesão – “trabalhador de braço” (RUGIU, 1994) – padece numa oficina sombria e com poucos recursos, obrigado a apressar-se, a economizar tudo, a aumentar a quantidade da produção ou do serviço prestado, não obstante comprometendo a qualidade. Também, no momento presente, as categorias artesão, mestre e aprendiz recebem outras designações. O mesmo autor esclarece:

Ainda hoje os artesãos existem singularmente ou como associações profissionais e sindicais próprias. O que importa, no entanto, é que após *aproximadamente dois séculos esses não constituíam mais um corpo dotado de prerrogativas especiais, antes de tudo por gerirem a si mesmos segundo conteúdos, métodos e critérios próprios, validando toda a instrução e a socialização dos futuros quadros*. O título de “mestre” que permaneceu para referendar um artesão de certa idade e de certo prestígio, muito tempo depois da dissolução das Artes, atualmente, vai desaparecendo totalmente. (RUGIU, 1994, p. 21-22) (*grifos do original*) (*tradução da autora*)

E complementa:

O termo “aprendiz” sobrevive mas não implica absolutamente um completo processo formativo particular, mas unicamente um período em que o jovem recebe legalmente um salário reduzido; o empregador é obrigado a preocupar-se com a sua instrução teórico-prática, contudo essa obrigação permanece mais no papel: ao menos que o contrato de aprendizagem não preveja cláusulas precisas, o mestre decide por critério próprio a formação do aprendiz, segundo uma ética e uma pedagogia artesanal. (RUGIU, 1994, p. 22) (*tradução da autora*)

Enquanto a denominação “mestre” não ocupa mais um lugar privilegiado e reconhecido socialmente, o conceito de “aprendiz” adquiriu uma reconfiguração: período que um jovem, em idade compatível, concilia a atividade de trabalho com a de instrução escolar, recebendo uma minguada remuneração; ou, conforme Rugiu (2008, p. 168), “nome atribuído para a menor formação no trabalho do pretendente à classificação inferior” (*tradução da autora*).

Em linhas gerais, existe certo consenso sobre as atividades artesanais que perduram. Elas podem ser subdivididas em artesanato manufatureiro, artesanato de serviço e artesanato artístico. Cada subdivisão, conforme Bertozzi (1985), compreende:

**Artesanato manufatureiro:** Trabalha na transformação da matéria prima em produtos ou produtos intermediários e tem como comprador individual outras unidades produtivas (alimentícias, têxteis, couro e pele, vestuário e confecções, madeira e móveis, gráfica, mecânica fina e pesada, construção, calçado).

**Artesanato de serviço:** Presta a sua atividade para indivíduos, empresas, ou cuida da manutenção e das reparações. Pertencem à primeira categoria, barbeiros, cabeleireiros, alfaiates, instaladores, lavanderias; à segunda, empresa de limpeza, autotransportes; à terceira as oficinas mecânicas, as carrocerias, as autoelétricas, os eletricitistas, os hidráulicos, etc.

**Artesanato artístico:** Tem como característica a produção de objetos e bens onde a capacidade manual se soma à criatividade e à invenção pessoal. (BERTOZZI, 1985, p.13-14) (*tradução da autora*)

Quanto aos trabalhadores de ofício, alguns sobrevivem individualmente nas pequenas oficinas atuando em atividades que a indústria não se ocupa, como por exemplo, consertos ou reparos. Uma clientela assídua, que dificilmente prescindiria dos seus serviços, os mantém na atividade. Outros artesãos aglomeram-se nas praças das cidades e, comumente, ali produzem o trabalho ainda feito à mão e, em tempo real, o apresentam ao público transeunte. Quase sempre, esses empregam o termo artesanato

[...] como sinônimo de “fazer arranjos em casa”, até de “diletantismos” ou também de não-profissionais, invertendo o significado originário da expressão que, ao contrário, foi sempre aquele – se nos referirmos a um artesão digno deste nome – de produção de artefatos aprimorados, acabados a mão, modelados peça por peça e verificados nos mínimos detalhes, mas também idênticos em si mesmos e a tantas outras belas coisas como uma produção em série de alguma cadeia de montagem podendo fazer mais. (RUGIU, 1994, p. 2) (*tradução da autora*)

Ainda, trabalhos mais sofisticados, aliando o nexa entre tradição e inovação, quase sempre são encontrados em *shoppings centers*. Tais trabalhos atraem e despertam admiração do público porque miscigenam as renovações da época atual ao resgate de costumes de épocas anteriores, quando o homem dominava a totalidade do processo produtivo, administrava o próprio tempo e se reconhecia no produto criado. Maracchi pontua características para o artesanato de qualidade:

[...] falar de Artesanato de qualidade hoje [...] significa antes dizer a produção de objetos característicos de um número restrito, de uma grande qualidade dos materiais e dos aspectos formais que são o resultado da tradição e da inovação conjuntamente e da técnica de produção que, embora com uma atenção na história, pode beneficiar-se da inovação tecnológica. (MARACCHI, 2003, p. 14) *(tradução da autora)*

São muitos os problemas da produção artesanal no contexto da produção industrial. Dentre eles: precariedade das condições de trabalho (instalações, instrumentos de trabalho etc.); falta de controle de qualidade; baixa produtividade em razão do trabalho individual; escasso conhecimento do mercado e das tendências de consumo; pouco acesso ao mercado (tanto para compra das matérias-primas como para a venda do seu produto); falta de inovação dos produtos; resistência à mudança nos processos de trabalho.

É notório que a atividade de ofício foi sucumbida no tempo pelas transformações da realidade sempre mais industrial e maquinal. Inicialmente, a Europa, ao aderir às novas dimensões dos meios de produção (máquina a vapor) alterou a estrutura da propriedade. A isso podemos denominar de “primeira revolução industrial”. Após, tendo como cenário preliminar os Estados Unidos, a gerência taylorista e fordista inaugura a concentração do capital em sociedades por ações (a grande corporação) na qual as formas de organização do trabalho representam a nova dimensão da estrutura da autoridade. Eis o que costumeiramente se intitula de “segunda revolução industrial”. Recentemente e num cenário mais difuso, tem-se o fenômeno da “terceira revolução industrial” qualificado como tecnológico (ou científico-técnico). A revolução em vigor afirma-se nas novas tecnologias centradas na informática e nas telecomunicações, ou seja, no papel do conhecimento. Refere-se a uma revolução na dimensão da estrutura da qualificação. Nesse prisma, enquanto a primeira revolução industrial exigiu novas formas de organização do trabalho submetendo o trabalho vivo à disciplina da indústria e, embora minoritariamente, precisando de trabalhadores mais qualificados; a segunda revolução, isto é, a dos métodos de organização do trabalho tornou possível o uso de meios de produção em grande escala e criou novas qualificações; e, por fim, a informação e o conhecimento característicos da revolução em vigor permitiram outras formas de mobilização dos meios de produção e da administração do trabalho. Cada uma dessas revoluções deu lugar a uma nova divisão social do trabalho, a saber: a primeira, referendou a burguesia como classe detentora dos meios de produção e os trabalhadores como classe detentora da própria força de trabalho; a segunda, consolidou a burocracia proliferando os diretores e colocando os trabalhadores definitivamente como subordinados ao processo produtivo; e a terceira está trazendo o desenvolvimento e o

fortalecimento das profissões contrastando com grupos de trabalhadores não-qualificados ou pouco qualificados.

Diante do movimento do real não há como se pensar que ainda possa existir algum espaço ou lugar para o trabalho e os trabalhadores de ofício.

## **2.5 A FACE CONTRADITÓRIA DO TRABALHO ARTESANAL NA “NOSSA ÉPOCA”: UMA ANÁLISE DO PROBLEMA**

O número de estudos que se propõem a encarar o artesanato como objeto de estudo não é tão expressivo. Dentre os pesquisadores, verificam-se interpretações bem diversas sobre a presença do artesanato e do trabalho de ofício na contemporaneidade. Alguns argumentam a favor da redinamização da artesanaria; outros a entendem como superada.<sup>52</sup> Exponho ponderações do primeiro caso a partir das ideias dos italianos Maracchi (2003), Braccili e Pasotti (1984), Merli (1984) e Crescenzi (1984); do norte-americano Sennett (2009); e da brasileira Marinho (2006).

O italiano Maracchi (2003) sugere que o tema do artesanato seja cotejado racionalmente nos rumos da sociedade propondo um tratamento que recupere valores do passado num ambiente de inovação e modernidade. Segundo ele:

A nossa época é atravessada por um sentimento de incerteza que origina movimentos irracionais e extremos, limitando a reflexão madura e a análise aprofundada das causas da crise e das soluções possíveis. É nesse contexto que o tema do Artesanato [...] deve ser tratado para compreender o possível papel na visão de um futuro no qual possamos recuperar alguns valores que são do passado em um clima de inovação e de modernidade. (MARACCHI, 2003, p. 12) (*tradução da autora*)

Os italianos Braccili e Pasotti (1984) preconizam o valor universal do artesanato e do caráter da tradição, da criatividade e da autonomia dos ofícios que a indústria e a tecnologia não conseguiram anular. Os autores entendem que o progresso social criou a “antítese artesanato-indústria”, algo peculiar para o “nosso tempo”. De acordo com os autores:

---

<sup>52</sup> Nas considerações primeiras deste Capítulo, acenei para as diferentes interpretações do trabalho artesanal na atualidade ao mencionar a presença do objeto na obra literária *A Caverna*, de Saramago (2008 [2000]) e no Museu de Artes & Ofícios (MAO), em Belo Horizonte/MG.

A vitalidade do artesanato e a sua extraordinária importância econômica e social estão agora fora de discussão; e o fato que o trabalho artesanal tem resistido ao longo dos séculos, sobrevivendo à revolução industrial, demonstra o seu valor universal. A fábrica não destituiu a oficina nem mesmo no mundo contemporâneo onde o trabalho, geralmente, é considerado, sobretudo, pelo seu alto nível tecnológico. Muitos tabus, que com a evolução do progresso ameaçavam o artesanato, estão em declínio. É fracassada a predisposição segundo a qual o artesanato, sendo extremamente ligado ao trabalho manual, fornece apenas fadiga, insatisfação, atraso e escassos rendimentos. Em face desses destaques, já superados, são tantos os que revalorizam o artesanato em todos os sentidos: a continuidade da tradição, os seus componentes de humanidade e criatividade, a autonomia de gestão e, não menos, a variedade dos ofícios sempre presentes e ativos nas novas organizações da vida social e na sempre renovada exigência do mercado. A antítese artesanato-indústria é resultante do progresso, um contraste inevitável devido ao aceleração do desenvolvimento tecnológico que, contudo, visto à luz da realidade atual, não consegue anular o artesanato. (BRACCILI; PASOTTI, 1984, p. 12) *(tradução da autora)*

O italiano Merli (1984) reconhece a vitalidade do artesanato para as classes médias produtivas diante da crise geral da sociedade; e desenvolve uma crítica aos setores que o negligenciam como interlocutor da economia. Para o pesquisador:

É comum o desejo de que a presença do artesanato na vida econômica, social e cultural do país chame maior atenção do poder público em todos os níveis e da opinião pública em geral, porque todos admitem e reconhecem a vitalidade do setor que, de frente da instabilidade da inflação, tem contribuído com a contenção dos efeitos negativos da crise e tem claramente constatado o seu papel não substituível e determinante para a economia. O artesanato deve poder concorrer com igual dignidade e em relação dialética com as outras forças, para a formação da vontade de decisão e de programação. É necessário, repudiando as formas de reivindicações corporativas, não continuar a privilegiar, como únicos interlocutores, as grandes empresas públicas e privadas e os sindicatos dos trabalhadores, negligenciando um outro interlocutor essencial: aquele das classes médias produtivas. (MERLI, 1984, p. 7) *(tradução da autora)*

O italiano Crescenzi (1984) revalida a dimensão econômica e cultural do artesanato em tempos de crise do desenvolvimento industrial com a intenção de recuperar os recursos produtivos que lhe são naturais e como alternativa profissional para a juventude. O autor desenvolve a sua ponderação:

Pode parecer [...] que essa nossa renovada atenção aos problemas do artesanato derive da crise do desemprego, e é, portanto, determinada pela pesquisa de solução extrema de caráter secundário. Que deva, ou seja, se considerar o artesanato uma atividade para a qual se aplica na ausência de algo melhor e em um estado de temporária necessidade. Mas não é assim.

Nós consideramos o artesanato uma dimensão não apenas econômica, mas cultural, que se revalida no momento em que o desenvolvimento industrial, fortemente submetido à crise, dá um passo adiante, entra numa nova fase tecnologicamente mais avançada, mas também mais consciente do seu dever de realizar novos equilíbrios entre os bens materiais da produção e aqueles não menos importantes da promoção humana e social. [...]. Na fase atual o artesanato é chamado a assumir de novo o seu papel decisivo na comunidade, seja para recuperar os recursos produtivos até então negligenciados com sérios danos, seja também para renovar em termos modernamente organizados uma relação de aceno positivo entre as novas gerações e o mundo do trabalho. (CRESCENZI, 1984, p. 9) (*tradução da autora*)

A requalificação da atividade do artesão tem recebido ampla difusão na literatura internacional no livro *O artífice* (2009), de Richard Sennett. O sociólogo norte-americano pensa o *homo faber*, “o homem que faz” (SENNETT, 2009, p. 11), o homem que na relação de trabalho cria a si mesmo. O artífice é o símbolo do homem iluminista para a “nossa época”. Conforme o seu argumento, “fazer é pensar”, ou melhor, o trabalho bem feito com as mãos anima o trabalho da mente no ato de produzir. Sua tese é “a de que praticamente qualquer um pode tornar-se um bom artífice” (SENNETT, 2009, p. 299).

O autor mostra que a ideia é polêmica porque a sociedade atual distingue as pessoas, sobretudo pelo critério da habilidade e o artesanato expressaria um paradoxo por designar que “uma atividade altamente refinada e complexa surge de atos mentais simples como a especificação de fatos e seu posterior questionamento” (SENNETT, 2009, p. 299). Ele caracteriza o trabalho manual como uma das qualidades do bom cidadão, a sua ética. A sociedade profissional de serviços enfraqueceu as habilidades individuais dos seus prestadores e criou a padronização dos procedimentos da atividade. “Habilidade artesanal designa um impulso humano básico e permanente, o desejo de um trabalho benfeito por si mesmo” (SENNETT, 2009, p. 19). Fazer algo bem feito não é algo acidental, implica fazê-lo repetidas vezes. Para fazê-lo bem, é imprescindível possuir o conhecimento interiormente, tacitamente, sem precisar pensar no que está fazendo.<sup>53</sup> Segundo Sennett:

Os artífices orgulham-se sobretudo das habilidades que evoluem. Por isso é que a simples imitação não gera satisfação duradoura; a habilidade precisa

---

<sup>53</sup> Sennett é um defensor da aprendizagem por repetição. Acreditando que o manuseio das tecnologias e das ferramentas é importante para exercitar o talento e a autocrítica, ele se manifesta reticente face ao fato de que a repetição é um meio didático evitado na educação contemporânea. Segundo ele, “temeroso de entediar as crianças, ávido por apresentar estímulos sempre diferentes, o professor esclarecido pode evitar a rotina, mas desse modo impede que as crianças tenham a experiência de estudar a própria prática e modulá-la de dentro para fora” (SENNETT, 2009, p. 49) – elemento importante para a formação do artífice, o homem que faz.

amadurecer. A lentidão do tempo artesanal é fonte de satisfação; a prática se consolida, permitindo que o artesão se apossa da habilidade. A lentidão do tempo artesanal também permite o trabalho de reflexão e imaginação – o que não é facultado pela busca de resultados rápidos. Maduro quer dizer longo; o sujeito se apropria de maneira duradoura da habilidade. (SENNETT, 2009, p. 328)

O tema do artífice contemporâneo parece associar-se mais a satisfação do trabalho bem feito e menos as desigualdades econômicas e sociais. No raciocínio do autor, “a desigualdade não é o fato mais importante a respeito dos seres humanos. A capacidade de nossa espécie de fazer coisas revela mais sobre aquilo que compartilhamos” (SENNETT, 2009, p. 299). Aprender a trabalhar bem capacita as pessoas a governarem a si mesmas, isso porque o orgulho pelo próprio trabalho está no cerne da habilidade artesanal, uma forma de recompensa da perícia e do empenho. A técnica é, assim, uma questão cultural. Trata-se de visão romantizada do trabalho pouco relacionada à economia e à estrutura de classes decorrentes do modo de produção capitalista em vigor.

Dentre os estudos encontrados na bibliografia brasileira que colocam o trabalho de ofício como objeto de discussão, cabe destacar uma tese no campo da Administração: *Por uma teorização das organizações de produção artesanal: habilidades produtivas nos caminhos singulares do Rio de Janeiro* (MARINHO, 2006).

O artesanato é “um conjunto de peças replicadas e trabalhadas em pequena escala, com modelos copiados, que inegavelmente guarda traços individuais do seu executor, tornando cada peça singular e original” (MARINHO, 2006, p. 15). O artesão trabalha com técnicas, ferramentas, equipamentos e matérias-primas que lhe são disponíveis em sua oficina e acessíveis ao seu nível de conhecimento. Aprende a atividade “em práticas cotidianas, sem preocupação com o conhecimento sistêmico característico do sistema produtivo industrial” (p. 18). Em geral: “A inspiração para o trabalho vem da sua história, da conjugação dos fatores étnicos, culturais, econômicos, sociais e ambientais que modelam o seu cotidiano” (p. 15). A manualidade, a funcionalidade, a durabilidade, a tipicidade e a serialização em pequena escala são as principais características do trabalho artesanal. A autora destaca, ainda:

O artesão precisa de uma compensação financeira imediata para o seu produto, pois não dispõe de tempo ou recursos para investir em técnicas, estética, qualidade, capacitação e pesquisa ou para esperar que o mercado reconheça o valor, imaterial, do seu trabalho. Por mais que os mecanismos e ferramentas utilizados na produção artesanal limitem a escala de produção, o artesão fabrica em série para sobreviver. (MARINHO, 2006, p. 16)

Demarcados alguns dos conceitos de Marinho, passarei para a análise e o posicionamento que esta afere ao trabalho artesanal no século 21. Para ela, neste século, os esquemas de produção não se restringem à grande indústria. Paralelamente, os núcleos de produção artesanal (mecanismos não convencionais da produção) foram mantidos, mobilizando pessoas e grupos que não conseguiram ou que decidiram não permanecer no âmbito do emprego formal. Tais núcleos não representam apenas uma estratégia dos grupos sociais marginais de inserção no mercado: são esquemas produtivos diferenciados que sobreviveram e sobrevivem, mesmo que em desproporção, conjuntamente à industrialização. Com o objetivo de preservação e reprodução, tais núcleos enfrentam o dilema de distanciarem-se do sistema industrial, mas de sintonizarem-se aos mecanismos de informação, estágio atual da administração da produção. Salienta, inclusive, que o modelo produtivo em questão, aceito pelo sistema econômico e político dominante, jamais foi considerado pela teoria da gerência científica do trabalho.

Chama atenção a dualidade da prescrição de Marinho. A pesquisadora reconhece que o trabalho de ofício foi totalmente ignorado pela teoria da administração e, ao mesmo tempo, credita a sua redinamização nos tempos atuais. Reitero: Por que o capital negligenciou o trabalho de ofício no âmbito da teoria da gerência e setores da sociedade se empenham por recolocá-lo no cenário econômico e social? Afinal, o que o trabalho artesanal oculta? O capital, pelo menos explicitamente, não tem interesse pela regularização da atividade de ofício nos parâmetros da produção industrial.

Sabedora de que o mundo do trabalho não é homogêneo, percebo que os argumentos apresentados por Maracchi (2003), Braccili e Pasotti (1984), Merli (1984), Crescenzi (1984), Sennett (2009) e Marinho (2006) para o renascimento do trabalho artesanal são simplistas, ingênuos e pouco convincentes. Primeiro: o valor universal é expresso na categoria trabalho (atividade vital de que participam o homem e a natureza; a “atividade teórico-prática do homem”(GRAMSCI, 2006b [1932])), não na sua tipologia, artesanal ou industrial, que é, como bem diz Marx 2011 [1857-1858], p. 58), “produto das relações históricas”. Segundo: no tempo presente, conceber a atividade artesanal como um esquema produtivo diferenciado que recupera recursos e técnicas preservados por grupos minoritários é retroceder na visão de universalidade do trabalho enquanto “produto das relações históricas” e no estágio do desenvolvimento da ciência. Terceiro: o resgate do artífice medieval para a

“nossa época” representa, antes, que os homens não fazem história ligada intrinsecamente ao seu tempo. Aqui é relevante memorar parte de uma das epígrafes gerais da tese:

[...] quando parecem estar empenhados em transformar a si mesmos e as coisas, em criar algo nunca antes visto, exatamente nessas épocas de crise revolucionária, eles conjuram temerosamente a ajuda dos espíritos do passado, tomam emprestados os seus nomes, as suas palavras de ordem, o seu figurino, a fim de representar, com essa venerável roupagem tradicional e essa linguagem tomada de empréstimo, as novas cenas da história mundial. (MARX, 2011[1852], p. 26-27)

Quarto: à medida que o trabalho artesanal é designado para as classes sociais menos favorecidas (reforçando a origem de classe do artesão na sociedade medieval) e para ocupar a juventude, reproduz, no âmbito da estrutura da sociedade, a histórica divisão das classes e sua conseguinte luta. Quinto: tudo isso traz a ideia de que as transformações do real poderão ser mediadas e controladas por valores de sociedades anteriores, o que contraria a concepção de mundo na qual “o presente é uma *crítica* do passado, além de (e porque) uma “superação” dele” (GRAMSCI, 2007 [1929-1930], p. 95) (*grifo do original*).

Os cinco contra-argumentos agregam à tese da superação do trabalho artesanal pelo trabalho industrial mostrando que certa projeção ao primeiro suscita meandros que devem ser racionalmente desnudados. Valido, assim como Maracchi (2003), a importância que o artesanato conferiu ao desenvolvimento científico e industrial. Contudo, validação para a sua época e projeção para a atualidade, são matérias distintas. De acordo com o pesquisador italiano:

É no próprio desenvolvimento do Artesanato de altíssimo nível [...], que se pode identificar uma das chaves do desenvolvimento moderno. De fato, tanto o conhecimento científico como o desenvolvimento industrial, foram possíveis somente porque em milhares de anos de história juntos os instrumentos de investigação racional da natureza e as suas leis desenvolveram uma capacidade de projetar, de construir ferramentas, de modelar a matéria, que são indispensáveis para construir os artefatos, as máquinas e os primeiros instrumentos científicos. [...]. Sem esse tipo de Artesanato, de altíssima especialização e qualidade, o desenvolvimento científico não seria possível. (MARACCHI, 2003, p. 12) (*tradução da autora*)

As mudanças civilizatórias nunca foram consensuais e a sua efetivação implicou sempre a coerção dos antigos hábitos e dos meios de pensar e operar a objetividade da vida. Os trabalhadores “nunca renunciam facilmente àquilo que adquiriram, lutam para

preservar a situação em que se encontram” (AUED, 2000, p. 53) e, quando possível, reproduzi-la, mesmo cientes que o cenário aponta para uma descontinuidade e ruptura da formação e inserção da profissão. É fato que ninguém abandona simplesmente aquilo que exigiu investimento, tempo e esforço. A superação de algo velho carrega em si riscos e incertezas, suscita desacomodação, exige esforço e readaptação. Gramsci justifica:

Até agora, todas as mudanças do modo de ser e viver tiveram lugar através da coerção brutal, ou seja, através do domínio de um grupo social sobre todas as forças produtivas da sociedade: a seleção ou “educação” do homem adequado aos novos tipos de civilização, isto é, às novas formas de produção e de trabalho, ocorreu com o emprego de inauditas brutalidades, lançando no inferno das subclasses os débeis e os refratários, ou eliminando-os inteiramente. (GRAMSCI, 2007 [1924], p. 262-263)

Num país de composição econômica capitalista, onde coexiste a grande indústria, os resquícios do artesanato, o campesinato atrasado e o latifúndio, como é o caso do Brasil,

[...] as massas operárias e camponesas não são consideradas como um “mercado”. O mercado para a indústria é visto como estando situado no exterior, e em países atrasados do exterior, nos quais haja maior possibilidade de penetração política para criação de colônias e de zonas de influência. (GRAMSCI, 2007 [1930-1932], p. 306)

Gramsci (2007 [1930-1932]) afirma que esse evento é característico de sociedades em que a condição “nacional-popular” não foi apropriada, em que a unidade e o protagonismo histórico não é permanente e, portanto, onde prevalece o liberalismo e o conservadorismo, não a democracia. Segundo ele, são “países onde existe nacionalismo, mas não uma situação “nacional-popular”, ou seja, onde as grandes massas populares são consideradas como gado” (GRAMSCI, 2007 [1930-1932], p. 306). Em outras palavras, na atividade produtiva, as massas humanas, sobretudo oriundas do mundo rural e dos bolsões periféricos, são vistas exclusivamente como dispêndio da força física, incapazes, cultural e intelectualmente, de desenvolver as operações mentais mais complexas requeridas pelo

mundo do trabalho na contemporaneidade.<sup>54</sup> Nesse sentido, o pensador indica duas hipóteses interdependentes para a requalificação do artesanato no âmbito da sociedade capitalista industrial. São elas:

A permanência de uma camada artesanal industrial tão considerável em alguns países não estará ligada precisamente ao fato de que as grandes massas camponesas não são consideradas como um mercado para a grande indústria, que tem predominantemente um mercado externo? E o chamado renascimento ou defesa do artesanato não expressará precisamente a vontade de conservar esta situação em detrimento dos camponeses mais pobres, aos quais se impede qualquer progresso? (GRAMSCI, 2007 [1930-1932], p. 306)

De fato, as hipóteses elaboradas por Gramsci desvelam o não facilmente percebível e contribuem para decodificarmos as raízes da explícita aceitação pelo capital do trabalho artesanal na realidade industrial, bem como uma certa projeção nas circunstâncias atuais. O capital declara que a artesanaria foi superada pela dinâmica do mercado (artesanaria e mercado são coisas incompatíveis) e, perante essa prerrogativa, nada teoriza sobre ela no campo da administração científica. Para atingir a máxima do mercado, o capital não precisa integrar a totalidade do potencial de trabalho humano das massas. A atividade produtiva, industrial e maquinal, tecnologicamente sempre mais avançada, não apenas reduz a quantidade de trabalho vivo, como também exige um trabalhador flexível, com habilidades múltiplas e conhecimentos gerais para a atividade produtiva. Sobre essa questão, no *Capítulo VI Inédito de O Capital* [1867], Marx faz referência à lamentação de um conservador, em 1833, que não prescreveu no tempo.

Nos bons velhos tempos, quando ‘Viver e deixar viver’ era lema generalizado, cada qual se contentava com uma só ocupação. Na arte algodoeira, havia tecelões, fiandeiros, branqueadores, tintureiros e vários outros ramos independentes, vivendo todos dos benefícios do seu ofício respectivo e todos estavam felizes e contentes, como seria de esperar. A pouco e pouco, contudo, à medida que se ia desenvolvendo o comércio, os diversos ramos foram sendo adotados pelo capitalista, primeiro um, depois outro, até que, com o tempo, todo o povo foi sendo despedido e lançado no mercado de trabalho, para nele procurar um ganha-pão do modo que

---

<sup>54</sup> Um exemplo que se constituiu central para a interpretação do taylorismo é a metáfora do “gorila amestrado” (TAYLOR, 2011 [1911]) aplicada no sistema de administração científica para o serviço de manejar barras de ferro. Esse tipo de trabalho “É executado pelo homem com auxílio apenas de seus braços, sem uso de qualquer instrumento. [...]. Este trabalho é tão grosseiro e rudimentar por natureza que acredito ser possível treinar um gorila inteligente e torná-lo mais eficiente que um homem no carregamento de barras de ferro. Entretanto, mostraremos que [...], nenhum homem bem-ajustado a esse tipo de trabalho é capaz de entender os princípios desta ciência ou mesmo guiar-se por tais princípios, sem auxílio de outro mais instruído que ele. [...] em quase todas as artes mecânicas, a ciência que rege as operações do trabalho é tão vasta e complexa que o melhor trabalhador adaptado a sua função é incapaz de entendê-la, quer por falta de estudo, quer por insuficiente capacidade mental” (TAYLOR, 2011 [1911], p. 43).

pudesse. Assim, não havendo embora nenhuma *lei* que atribua a esses homens o direito de serem fiandeiros, fabricantes, estampadores etc., de algodão, o decurso dos acontecimentos conferiu-lhes o *monopólio total*... Tornaram-se homens de mil artes e, na medida em que a nação vive do negócio, é de temer que não sejam mestres de nenhuma. (56, *Public Economy Concentrated* etc., Carlisle, 1833). (MARX, 2004 [1867], p. 107) (*grifos do original*)

As estratégias só se fazem valer se o próprio capital disseminar vastos mecanismos morais que assegurem estagnação e atraso ao desenvolvimento humano da massa populacional. Para Eagleton (1999, p. 27): “É verdade que o capitalismo, pelo menos até agora, sentiu necessidade de reforçar sua autoridade com irrepreensíveis bases morais”. Dentre os mecanismos, me reporto a dois: (1) difunde a tradição do artesanato, enquanto “resíduo passivo” (GRAMSCI, 2007 [1934], p. 269), deixando que muitos permaneçam na atividade e outros até nela ingressem para prover, de algum modo, o imperativo mínimo à subsistência uma vez que o fenômeno em nada interfere na concretude dos fins do capital, ao contrário, auxilia na alienação (estranhamento) e no fetichismo da mercadoria; (2) preconiza a educação escolar orientada na pedagogia artesanal, no “saber fazer” e na ideia de trabalho bem feito, associado às normas de um organismo, que, no contexto vigente, conserva o contingente das gerações numa certa ignorância e primitivismo, pouco colaborando no esforço comum para o desenvolvimento geral do psiquismo e para a inteligibilidade do real.

Nessa perspectiva, Braunstein alerta para o caráter normativo e repetitivo, logo, seguro do trabalho artesanal como um importante elemento a ser aferido na compreensão da sua ambígua presença na produção e no comércio da sociabilidade contemporânea, o que, como ele sugere, “A indústria, ao contrário, é uma “faculdade da aula”, que pressupõe inventividade e se desenvolve, portanto, para além de regras constituídas” (BRAUNSTEIN, 2003 [1999], p. 65) (*tradução da autora*). Destaca, ainda, que a valorização do trabalho feito à mão “oferece seguramente à ilusão ao consumidor frente aos automatismos e aos produtos saídos de uma matriz no momento em que a vida cotidiana é invadida, [...], pela substituição do ‘trabalho bem feito’” (BRAUNSTEIN (2003 [1999], p. 65) (*tradução da autora*). E mais:

Na *Encyclopédie di Diderot*, e com a escrita de François Quesnay, o produto do artesanato é descrito como o fruto da repetição porque, durante séculos, a sociedade adquiriu a certeza que as mercadorias respondem a critérios definidos e garantidos a partir de preceitos normativos. [...]. O trabalho do artesão, seja padeiro ou ourives, faz referência tanto ao conhecimento dos materiais escolhidos, como à segurança dos gestos repetitivos, quanto às eventuais considerações relativas aos anseios dos clientes. É próprio dessa relação com um consumidor conhecido e exigente que a habilidade do

artesão se manifesta para melhor: a tradição que enobrece as coisas, as relações pessoais com compradores e clientes. Os registros que se têm são também múltiplos, como o do ourives que executa um modelo único nunca perdeu aquele seu prestígio, diferente de um padeiro que não cozinha e não amassa. (BRAUNSTEIN, 2003 [1999], p. 65-66) (*grifos do original*) (*tradução da autora*)

Braunstein mostra com perspicácia as ilusões que o artesanato e a sua atividade produzem para o “nosso tempo”: a ilusão de adquirir um produto bem feito e possivelmente durável num tempo da completa massificação e da pouca durabilidade dos produtos; a quimera do trabalho repetitivo, seguro e com prestígio diferenciado num tempo em que os trabalhadores são vistos como iguais, o emprego é totalmente incerto e a precarização é a sua maior tendência. A indústria e a tecnologia da maquinaria sucumbiram os ofícios e, de acordo com as demandas do mercado no percurso da auto-expansão do capital, criaram e criam novas profissões e um nível mais elevado de socialização do trabalho. De acordo com Marx:

A auto-expansão do capital através da máquina está na razão direta do número de trabalhadores cujas condições de existência ele destrói. Todo o sistema de produção capitalista baseia-se na venda da força de trabalho como mercadoria pelo trabalhador. [...]. Quando a máquina passa a manejar a ferramenta, o valor-de-troca de força de trabalho desaparece ao desvanecer seu valor-de-uso. O trabalhador é posto fora do mercado como o papel-moeda retirado de circulação. A parte da classe trabalhadora que a maquinaria transforma em população, supérflua, não mais imediatamente necessária à auto-expansão do capital, segue uma das pontas de um dilema inarredável: ou sucumbe na luta desigual dos velhos ofícios e das antigas manufaturas contra a produção mecanizada, ou inunda todos os ramos industriais mais acessíveis, abarrotando o mercado de trabalho e fazendo o preço da força de trabalho cair abaixo do seu valor. (MARX, 2006 [1867], p. 443)

Referendo, igualmente, a visão de que “o movimento que engendra situações como o desaparecimento das profissões, [...], não é episódico nem circunstancial e passageiro” (AUED, 2005, p. 45). Isso porque: “As profissões não têm existência em si mesmas, expressam uma totalidade, o que significa dizer que não são apenas as profissões que estão em turbulência” (AUED, 2000, p. 45). Profissões são extintas, novas profissões são criadas e outras até, em determinados contextos, poderão manifestar-se em fase de mutação. Uma atividade produtiva, uma atividade profissional e o produto dela gerado serão imprescindíveis numa situação e prescindíveis na outra. Esse movimento não é natural e espontâneo, antes programado pelo capital para fazer avançar o modelo de produção e de consumo que lhe garante permanente revigoração e absoluta existência.

## CAPÍTULO 2

### A HERANÇA DA PEDAGOGIA DAS CORPORAÇÕES DE OFÍCIOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: O ENGODO<sup>55</sup> DO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO DA EXPERIÊNCIA

[...] mesmo atualmente, embora o homem já tenha aprendido por vezes a ver tudo com mais clareza do que na época bárbara, ainda está longe de ter-se *acostumado* a agir do modo que lhe é indicado pela razão e pelas ciências. Mas, apesar de tudo, estais absolutamente convictos de que ele há de se acostumar infalivelmente a fazê-lo, quando tiver perdido de todo alguns e maus hábitos e quando o bom senso e a ciência tiveram educado e orientado completa e normalmente a natureza humana. Estais convictos de que, então, o homem deixará por si mesmo de enganar-se *deliberadamente* e, por assim dizer, a seu pesar não há de querer separar a sua vontade dos seus interesses normais. (DOSTOIÉVSKI, 2000 [1864], p. 37) (*grifos do original*)

---

<sup>55</sup> O vocábulo “engodo” é aqui aplicado como sinônimo de isca, ou seja, algo utilizado como mecanismo de sedução e que produz engano e equívoco no campo da Pedagogia. Em outras palavras diz respeito a algo que persiste mesmo quando se sabe que o objeto pressuposto não mais condiz com a realidade.

As sociedades não perduram sem sistemas próprios de educação. Para cada modelo econômico, corresponde sempre um modelo formativo. Contudo, a educação não está dada *a priori*. É a atividade de trabalho que a gera e determina a sua continuidade e, nesse nexos, formam-se e desenvolvem-se os indivíduos. Segundo Márkus (1974, p. 83-84), “o homem vive num universo tornado humano, os objetos que o envolvem são os suportes materiais-objetivos, as expressões, as objetivações da experiência, das faculdades e necessidades das gerações anteriores”. A isso, intitulamos cultura: tudo aquilo que “distingue-se da natureza por ser produto da existência humana, [...] constitui um atributo distintivo da existência do ser que a cria” (PINTO, 1979, p. 526). É produto da razão, da consciência da historicidade da produção. A cultura

[...] deve ser assimilada durante sua “educação” social, pelo indivíduo em crescimento. Logo o meio “civilizado” que envolve o indivíduo existe, em sua significação humana, como um problema “a ser resolvido”, sob forma de objetos nos quais estão objetivadas formas de atividades e necessidades humanas [...] historicamente formadas numa etapa anterior. (MÁRKUS, 1974, p. 84)

Na longa sociedade medieval, sociedade de ritmos lentos, de tendência à conservação, em que a tônica estava com o trabalho artesanal, o sistema de Corporações de ofícios<sup>56</sup> representou a maior e a mais importante referência cultural para a formação humana.

Concebidas como associações de artesãos do mesmo ramo da atividade, as Corporações centralizavam a produção e a comercialização dos bens e serviços, regulavam o conjunto dos ofícios e controlavam a formação geral dos aprendizes no âmbito da oficina artesanal. Grosso modo, o modelo conservou-se hegemônico na formação do indivíduo dos séculos 11 e 12 (MARTINS, 2008) até as primeiras décadas do século 18 (MARTINS, 2008).<sup>57</sup>

---

<sup>56</sup> São muitas as variantes para o termo Corporação na história da sociedade. Rugiu (1998 [1988]) é quem traz a informação. Na Inglaterra e na Alemanha, Guilda. Na França, Métier ou Devoir. Em Portugal e na Espanha, Grêmio. Na Itália, Arte, Companhia, Confraria, Consulado, Colégio e Mestrança. No Brasil, o termo corrente é Corporação.

<sup>57</sup> Cunha alerta para o fato que no Brasil as Corporações não tiveram o desenvolvimento dos países europeus. “Desde o início da colonização do Brasil, as relações escravistas de produção afastaram a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura. O emprego de escravos como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões etc. afugentava os trabalhadores livres dessas atividades, empenhados todos em se diferenciar do escravo, o que era da maior importância diante dos senhores/empregadores, que viam todos os trabalhadores como *coisa* sua. Por isso, entre outras razões, as corporações de ofício [...] não tiveram, no Brasil Colônia, o desenvolvimento de outros países” (CUNHA, 2005a [2000], p. 16) (*grifo do original*). Assim sendo, a periodização no Brasil data das primeiras décadas do século 16 com o processo da colonização portuguesa (MARTINS, 2008). A Independência desencadeou sua decadência e a Constituição de 1824 consolidou a sua extinção (MARTINS, 2008).

Para Cambi (2012), Leonardo da Vinci (1452-1519) e Michelangelo (1475-1564), cada um com especificidades particulares, são os principais herdeiros e intérpretes do ideal educativo das Corporações de ofícios. Nas palavras do historiador da educação:

Leonardo e Michelangelo são os principais herdeiros e intérpretes deste modelo? Sim. Leonardo é “homem sem formação humanística-literária”, todavia observador + técnico + artista. Michelangelo carrega consigo (pensemos nas *Rimas*) uma cultura literária, com o neoplatonismo no centro, porém, também, as pesquisas fisiológicas mais atuais relativas ao corpo humano. Ambos são mestres de oficina, nos quais saber e saber fazer, cultura e técnica, se interligam. Ainda que em modos diferentes: é mais técnica em Leonardo, e mais cultura em Michelangelo. (CAMBI, 2012, p. 1) (*tradução da autora*)

Com o desenvolvimento da manufatura e da maquinaria a partir do século 18, do industrialismo do século 19, da revolução técnico-científica do século 20 e do conjunto das mudanças decorrentes daquele contexto, o tradicional sistema de Corporações foi extinto. Marx (2011 [1857-1858], p. 416) confirma a evidência: “Em geral, onde o capitalista e o trabalhador aparecerem, desaparece o sistema de corporações, o mestre e o oficial”.

No romance de conhecimento, *O evangelho segundo Jesus Cristo* (2010 [1991]), o dramaturgo português José Saramago expõe traços da realidade dos ofícios não mais existente que, guiada pela razão e pelo bom senso da lucidez, implicaria, em verdade, total superação. Alguns excertos mostram os limites do trabalho de ofício frente ao modelo produtivo industrial, à ciência e às novas relações sociais.

- a) Saramago apresenta José, carpinteiro de ofício. Reconhece que o valor de um homem não pode ser medido exclusivamente pela sua competência profissional. Sugere, entretanto, que o uso estendido do tempo, o confinamento da experiência ao saber oficial, os poucos recursos empregados e as reduzidas necessidades dos trabalhadores de ofício, características desse tipo de trabalho, não vêm ao encontro da estética requerida aos novos tempos. O dramaturgo narra:

José carpinteiro de ofício, regularmente hábil no mester, porém sem talento para perfeições sempre que lhe encomendem obra de mais finura. Estas insuficiências não deveriam escandalizar os impacientes, pois o tempo e a experiência, cada um com o seu vagar, ainda não são bastantes para acrescentar, ao ponto de dar-se por isso no trabalho de todos os dias, o saber oficial e a sensibilidade estética de um homem que mal passou dos vinte anos e vive em terra de tão escassos recursos e ainda menores necessidades.

Contudo, não se devendo medir os méritos dos homens apenas pela bitola das suas competências profissionais. (SARAMAGO, 2010 [1991], p. 29)

- b) Um segundo elemento, destacado pelo romancista, identifica no emprego temporário de José, como contramestre de carpinteiro na construção de um templo, as fronteiras restritas do trabalhador de ofício, comumente isolado na oficina, perante a realidade circundante das novas relações de trabalho empregadas, em grande medida, no trabalho dos tarefeiros.

Não prevenira José o capataz do seu grupo de que só ficaria ali uma poucas semanas, [...]. Tinha-se calado por medo de que não o recebessem, pormenor que mostra não estar o carpinteiro nazareno muito em dia com as relações de trabalho do seu país, provavelmente por se considerar e realmente ser trabalhador por conta própria, portanto distraído das realidades do mundo obreiro, naquele tempo composto, quase exclusivamente, por tarefeiros. (SARAMAGO, 2010 [1991], p. 29)

- c) Para concluir, Saramago reflete sobre o valor da herança do trabalho de ofício na economia e nas relações familiares quando da antiga sociabilidade, não da atual que se sustenta em outra concepção de mundo e que caminhou na direção de outras formas de organização da produção e da educação.

Do mesmo modo que é obrigatório alimentar os filhos, também é obrigatório ensinar-lhes uma profissão manual, porque não o fazer será o mesmo que tornar o filho num bandido. [...], podemos imaginar com que orgulho profissional começava José a instruir os seus filhos mais velhos, um após outro, à medida que chegavam à idade, [...], nos segredos e tradições da arte carpinteira, atento ele, também, à antiga sentença popular que assim reza, O trabalho do menino é pouco, mas quem o desdenha é louco, [...]. A José pai, quando ao trabalho voltava depois da comida da tarde, ajudavam-no os seus próprios filhos, exemplo verdadeiro duma economia familiar que poderia vir e dar excelentes frutos até aos dias de hoje, porventura mesmo uma dinastia de carpinteiros, se Deus, que sabe o que quer, não tivesse querido outra coisa. (SARAMAGO, 2010 [1991], p. 134-135)

Os três excertos do romance singularizam a decadência da dinastia do ofício ante a nascente dinastia industrial: da produção individual, artesanal, no tempo e no ritmo exigido por cada um dos ofícios para a produção em série, industrial, no tempo e no ritmo gerenciado pela administração científica do trabalho; das relações de trabalho no recinto das Corporações de ofícios para as relações de trabalho no âmbito da filiação e da socialização profissional nos Conselhos, Sindicatos e Associações; do saber e da experiência local (na

oficina artesanal) para o conhecimento sistematizado e a ciência (na indústria); da aprendizagem do ofício transmitida oralmente de geração a geração para o ensino conferido por escolas e universidades. Entretanto, segundo o raciocínio discorrido, a ideologia do capital não extirpou completamente a ideologia da artesanaria. Há vestígios da dinastia de ofício que apresentam-se como herança na dinastia industrial.

A contradição, ainda que latente, não obscurece o fato que a nova circunstância da sociabilidade produziu uma nova circunstância educativa, isto é, nasceu o sistema escolar como a força principal e mais desenvolvida da formação geral do indivíduo. No movimento do real, à semelhança do que ocorre na atividade produtiva, há elementos da cultura formativa da tradição pedagógica das Corporações de ofícios, mesmo que pouco visíveis, sombreando a educação contemporânea. O fenômeno merece atenção, pois quando se aceita um valor passado, não raro, retira-se ou resiste-se à possibilidade de o valor novo, originário da recente tendência histórica ser incorporado como conteúdo cultural no curso do desenvolvimento. Gramsci explica:

[...] não se diz que toda a herança do passado deva ser afastada: existem “valores instrumentais” que não podem deixar de ser acolhidos inteiramente, a fim de serem elaborados e refinados. Mas como distinguir o valor instrumental do valor filosófico caduco, que deve ser afastado? Ocorre frequentemente que, por se ter aceito um valor filosófico caduco de uma determinada tendência passada, rechaça-se depois um valor instrumental de outra tendência, já que contrastante com a primeira, ainda que tal valor instrumental seja útil para expressar o novo conteúdo histórico cultural. (GRAMSCI, 2006a [1932-1933], p. 126)

Em momento algum é demais referendar que a ciência, a técnica e a tecnologia são decisivas para o avanço da sociedade. Todavia elas poderão ser usadas, tanto para o desenvolvimento dos indivíduos como para a sua alienação. As imponentes e avassaladoras transformações dos séculos 19 e 20 promoveram um profundo contraste entre a riqueza da sociedade e o caráter unilateral de cada indivíduo. Criou um fosso inaudito e contraditório entre a sociedade e o indivíduo. A primeira produziu transformações substanciais em sua estrutura e funcionamento, nas formas de conceber e operar a sociabilidade, não assegurando, ao segundo (ao indivíduo), em igual proporção, a apropriação do conjunto dos bens culturais gerados. Em outras palavras, a sociedade não foi capaz de equilibrar a produção da vida material e a sua apropriação pelo gênero humano. Isso é evidente quando se observa que a sociabilidade comporta concepções de mundo diversas, numa interativa simbiose, quase sempre, não tratando com a devida propriedade as contradições decorrentes do movimento

histórico instaurado. Uma dessas contradições, sem dúvida, refere-se ao fenômeno específico aqui abordado da cultura formativa do artesão empregada na ideologia pedagógica das Corporações de ofícios que, como herança, permanece mantendo certa vitalidade no pensamento pedagógico atual.

Não obstante aos limites predeterminados e impostos pelo capital para a não apropriação universal dos bens culturais pelo gênero humano, convive-se com a herança do passado pré-industrial que, mesmo não caracterizando a realidade, é reproduzido pelos indivíduos, ora pela força do hábito, ora pela dependência à tradição, ora pela projeção à sua requalificação. O romance de conhecimento de Saramago, anteriormente descrito, mostra que a ideologia da fé se entregou à ideologia do capital, não ao bom senso e à ciência, prerrogativas do “nosso tempo”, tão necessárias ao desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Nesse sentido, o romance contribui para problematizar a temática deste segundo capítulo da tese convergindo para a significação do seu conteúdo.

Outra expressiva contradição de ambos os contextos, do passado pré-industrial e do presente industrial, é o ritmo e o tempo da atividade produtiva e da atividade educativa que entram em descompasso. Enquanto a indústria, subjugada ao capital, tem pressa e fixa a produção sem precedentes; a formação humana, em âmbito geral, exige ímpeto individual e condições sociais objetivas que perpassam longos períodos. O desenvolvimento humano implica, necessariamente, uma racional e realista orientação atribuída à educação.

Existe algum consenso entre os pensadores sobre a fusão do conceito de educação ao conceito de formação. Tanto em Gramsci (2006b [1929-1935]) como em Pinto (2005 [1966]), isso é notado, como se pode observar nos dois excertos a seguir:

Na realidade, toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; e a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem “atual” à sua época. (GRAMSCI, 2006b [1929-1930], p. 62)

*A educação é um processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses. Por consequência, educação é formação (Bildung) do homem pela sociedade, ou seja, o processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos. (PINTO, 2005 [1966], p. 29-30) (grifos do original)*

Do mesmo modo como o trabalho (atividade vital), a educação diz respeito aos homens, à sua existência e reprodução. A educação atua no campo da *mediação* entre o homem e a sociedade. É ela quem cria o homem atual para a sua época e o conduz à

apropriação das obras produzidas pela totalidade do gênero humano. Logo, as determinações das circunstâncias sociais fixam os preceitos do fenômeno da educação. Na Tese 3 dirigida a Feuerbach, Marx diz:

A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Ela tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes – a primeira das quais está colocada acima da sociedade. A coincidência entre a altera[ção] das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*. (MARX, 2007 [1845], p. 533-534) (*grifos do original*)

As circunstâncias socioeconômicas foram radicalmente modificadas pelos homens, contudo, a condição de uma das suas especificidades, a saber, a educação, não foi, em consequência, modificada em suas raízes. A novela literária *Memórias do Subsolo* (1864), citada como epígrafe introdutória do segundo capítulo da tese, é de uma riqueza incomensurável na análise da questão. Dostoiévski alega que “desacostumar uma pessoa dos seus velhos hábitos e corrigir-lhe a vontade, de acordo com as exigências da ciência e do bom senso”, é algo de enorme complexidade. As condições são outras, todavia, os homens persistem em “alguns hábitos antigos, irracionais” (DOSTOIÉVSKI, 2000 [1864], p. 49). É atividade peculiar à educação desarraigar de dentro do homem os antigos hábitos, ainda que a atividade seja árdua, o que implica transformação, outro ideal: a natureza humana inteiramente educada e orientada pelo ideal do bom senso e da ciência. Quando esse ideal torna-se a práxis sugerida por Dostoiévski (2000 [1864], p. 37), “o homem deixará por si mesmo de enganar-se *deliberadamente* e, por assim dizer, a seu pesar não há de querer separar a sua vontade dos seus interesses normais” (*grifo do original*).

Em perspectiva similar, contamos com outra relevante ilustração literária do valor da formação humana no clássico romance de enfoque realista do alemão Johann Wolfgang Von Goethe, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (2009 [1795]): “é um *romance de educação*: seu conteúdo é a educação dos homens para a compreensão prática da realidade” (LUKÁCS, 2009 [1936], p. 592) (*grifos do original*).

No romance, Goethe narra a trajetória de Wilhelm Meister, filho da burguesia comercial alemã, que se rebela aos preceitos da tradição familiar e da classe social de origem e decide integrar o mundo das artes cênicas, mais precisamente ao teatro, entendendo que, por meio da atividade artística-cultural, atingiria o pleno desenvolvimento. O dilatado e fecundo trabalho no teatro e nas decorrentes oportunidades sociais e de cultura acarretaram ampla

formação individual a Meister, posteriormente, estendida para a totalidade da realidade social. O ponto decisivo da transição de Meister do mundo interior, subjetivo e individual, para a realidade, objetiva e coletiva, foi a educação.

A trajetória formativa de Meister explicita o problema da concepção humanista de homem, da educação, do desenvolvimento humano e da sociedade burguesa. Goethe faz uma crítica à sociedade capitalista, à especialização e ao aniquilamento do homem na divisão do trabalho, ao seu aprisionamento e a sua deformação, colocando no centro do romance o ser humano, a sua atividade criadora e o seu desenvolvimento integral: “numa natureza vista não como inimiga e antagonista, mas como uma força a ser conhecida e dominada, com o abandono sem melancolia e desespero das “fábulas antigas”, cujo perfume de poesia, que se conserva, torna-se ainda mais mortas como crença e fé” (GRAMSCI, 2007 [1932], p. 122). Nesta linha de pensamento, Lukács resume o romance:

O traço peculiar do romance goethiano mostra-se contudo no fato de que, por um lado, essa visão de mundo se põe no centro de tudo com uma elevada consciência, acentuada permanentemente de modo filosófico, ou pelo estado de ânimo, ou relacionada com a ação, a ponto de se transformar na força motriz consciente de todo o mundo configurado; e, por outro lado, essa peculiaridade consiste em que Goethe nos apresente como um *devir real* de seres humanos concretos em circunstâncias concretas essa realização da personalidade plenamente desenvolvida com que o Renascimento e o Iluminismo sonharam, e que na sociedade burguesa tem sempre permanecido como utopia. (LUKÁCS, 2009 [1936], p. 587-588) (*grifo do original*)

Essa parece ser uma contradição irresolúvel/insuperável na sociedade capitalista. A resistência em conservar princípios da tradição cultural artesanal na formação humana vigente não enaltece as identidades individuais lhes dando visibilidade social, antes fragmenta, atrasa e engana a formação das gerações face à atual circunstância socioeconômica.

Nas Corporações de ofícios, a “*ideia de educação era fundada mais na socialização dirigida do que na instrução*” (RUGIU, 1998 [1988], p. 139) (*grifos do original*). Nessa antiga instituição a aprendizagem se consistia na subordinação de um aprendiz a um mestre. “Sua base prática é a necessidade de que as habilidades específicas de determinadas profissões, ofícios e ocupações sejam transmitidas de geração para geração. Sua base moral se assenta sobre a necessidade de que valores e concepções de certas ocupações sejam passadas adiante” (GINGELL; WINCH, 2007, p. 15). A aprendizagem artesanal, portanto, “não se desenvolvia através do estudo orgânico de preceitos e noções, mas por efeito

de um longo e constante exercício no qual a parte verbal (oral e escrita) era quase inexistente ou somente acessória. Era, em suma, uma lenta socialização de ofício” (RUGIU, 1998 [1988], p. 137), onde o saber transmitido era experimentado enquanto algo útil ao exercício do ofício, não no senso de um valor universal. Nas Corporações, o percurso formativo, guiado exclusivamente pela autoridade do mestre que emitia, através do método oral, os saberes profissionais, comportamentais e ideológicos peculiares ao mundo dos ofícios e que acompanhava rigorosamente o exercício prático do artesanato, se prolongava além do período da aprendizagem já que o novo mestre permanecia sob a tutela da organização de ofício por toda a vida. Rugiu comenta:

As Corporações, [...], eram um sistema formativo integral no sentido sincrônico e diacrônico: ensinavam ao aprendiz a fazer e comportar-se como um “artista matriculado”; depois, o acompanhavam, empregavam-no, sustentavam-no e controlavam-no nas suas atividades sucessivas, induziam-no a atualizar-se ou a deixar a atividade. (RUGIU, 1998 [1988], p. 138)

Em si, as Corporações é quem conservavam a hegemonia sobre o processo educativo (técnico-profissional e em sentido geral) do indivíduo e sobre o todo da sua vida. A partir da modernidade, esse sistema entra em decadência e outras instituições, tais como a escola, a família e a comunidade, passam a distribuir competências distintas na formação do indivíduo que, integradas, concorrem ao máximo do seu desenvolvimento. Tanto na modernidade como hoje, na contemporaneidade, educa-se ou instrui-se por um determinado período, ou seja, “a relação formativa das novas gerações se exaure com o cessar da relação didática institucionalizada” (RUGIU, 1998 [1988], p. 138). A formação humana não mais se vincula à “ilha” das Corporações de ofícios. A nova relação social pode ser assim descrita:

[...] a escola é erigida, então, como o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a essa cultura. Com efeito, em se tratando de uma cultura que não é produzida de modo espontâneo, natural, mas de forma sistemática e deliberada, requer-se, também, para a sua aquisição, formas deliberadas e sistemáticas. Assim, a sociedade moderna não podia mais se satisfazer com uma educação difusa, assistemática e espontânea, passando a requerer uma educação organizada de forma sistemática e deliberada, isto é, institucionalizada, cuja expressão objetiva já se encontrava em desenvolvimento a partir das formações econômico-sociais anteriores, através da instituição escolar. A escola foi, pois, erigida na forma principal e dominante de educação. (SAVIANI, 1991, p. 86-87)

Para além da instituição escolar, validada como a forma preponderante e mais aprimorada da educação, conta-se com uma multiplicidade de outros espaços de educação

que, de maneiras diversas e diferentes, colaboram para a proposta afirmativa do desenvolvimento humano.<sup>58</sup> A educação, suas teorias pedagógicas e didáticas, como ilustrado no romance de Goethe, desperta as forças adormecidas no indivíduo, preparando-o para a atividade, ao conhecimento da realidade, ao conflito com essa realidade, fomentando o desenvolvimento da personalidade. Como expõe Lukács:

Os homens não têm que obedecer submissamente a uma ordem moral imposta, mas têm que se tornar sociais por força de uma livre atuação orgânica, e harmonizar o multilateral desenvolvimento de sua individualidade com a felicidade e os interesses de seus próximos. (LUKÁCS, 2009 [1936], p. 590)

Na atualidade, assim como a produção, a distribuição e o consumo do artesanato continuam nas “sombras” da indústria, o modelo pedagógico das Corporações será entendido, por muitos, como uma preciosa forma de educação. Não nutre apenas iniciativas para a educação popular, aquela que acontece em espaços não institucionais (os movimentos sociais, por exemplo<sup>59</sup>). Por razões pouco explícitas, essa proposta pedagógica acabou inspirando os espaços institucionais de educação, a escola e a Universidade, recebendo certo destaque e, porque não dizer, a hegemonia no campo da Pedagogia. Seguidores do pensamento pedagógico de Rousseau, Pestalozzi e Dewey mostram-se nostálgicos no sentido de resgatar no antigo espírito artesanal o sonho da humanização na sociedade industrial. Mas,

[...] a nostalgia do artesanato não é restrita a educadores e pedagogos de vanguarda. Também autores de diferentes moldes como A. Smith, A. Ferguson, A. Genovesi, R. Owen, K. Marx e tantos outros, em um arco de pouco mais de cinquenta anos, lamentam fortemente aspectos essenciais e já perdidos da formação artesã, vista como experiência ideal para se instruir e se educar, para tornar-se hábil com as mãos e rápido com a cabeça, para desenvolver e juntar a precisão e a originalidade do projeto e da execução, para fornecer belos produtos, fortes e úteis. (RUGIU, 1998 [1988], p. 32)

Podemos perguntar, então: Se a concepção de homem e o seu decurso formativo estão condicionados às circunstâncias socioeconômicas, como é possível o ajuste de elementos de outra racionalidade pedagógica na educação escolar contemporânea? Quem revigora a reprodução dos antigos hábitos?: a natureza do indivíduo? ou o capital os usaria para justificar com certa cordialidade a não integração do conjunto dos trabalhadores no

---

<sup>58</sup> Nas considerações iniciais do primeiro capítulo da tese, apresentei o Museu de Artes & Ofício (MAO) como um espaço de difusão da cultura que agrega valor à educação escolar.

<sup>59</sup> Quando da Introdução desta tese, mais precisamente no subitem “O objeto de estudo na trajetória formativa e profissional da pesquisadora”, aponte para a presença do trabalho de ofício na pedagogia dos movimentos sociais do campo.

modelo industrial? Afinal, a perpetuação ou o renascimento dos velhos princípios e do método do sistema corporativo no pensamento pedagógico recente está a serviço de quem? E que consequências trazem para a formação geral das gerações?

Recuperar a pedagogia dos ofícios não é tarefa fácil. Diversas são as dificuldades: (1) só recentemente a vida artesanal antiga passou a ser objeto de estudo e, em particular, pelos historiadores; (2) as fontes bibliográficas não são numerosas; (3) as informações disponíveis, não raro, são vagas, parciais e genéricas. O artesão, muito em razão dos chamados “segredos do ofício”, pouco sistematizou e registrou a atividade, a aprendizagem-trabalho nas oficinas. Segundo Manacorda:

[...] nenhum ofício se preocupou em descrever em seus estatutos as modalidades desse duplo processo de trabalho e de aprendizagem. Não existe uma pedagogia do trabalho; não se mostram as matérias-primas e suas qualidades, os instrumentos e seu emprego, as formas verbais e gestuais de comunicação do mestre com o discípulo. (MANACORDA, 1989 [1982], p. 162)

Rugiu, por sua vez, destaca:

Em geral, as poucas fontes das quais é possível construir hipóteses mais ou menos plausíveis sobre o funcionamento didático-pedagógico da oficina são: os contratos, os livros contábeis e os inventários. (RUGIU, 1994, p. 61) *(tradução da autora)*

Tudo isso dificulta, tanto precisar como analisar mais profundamente, o evento da educação artesanal sob o ponto de vista do campo da Pedagogia.

Relacionado a esse fator limitante, salta aos olhos a evidente contradição da presença do trabalho de ofício no pensamento pedagógico contemporâneo. Se a pedagogia artesanal antiga foi uma propriedade corporativa e, como tal, pouco enunciada no registro das obras da cultura, a comumente afirmativa da sua validade universal para a formação humana é, sem dúvida, equivocada. Contudo, nas circunstâncias do real, o seu princípio pedagógico maior (a experiência) e alguns dos componentes integrantes da didática do âmbito da oficina permanecem legitimados na educação escolar das gerações atuais, o que, reitero, causa estranheza e perplexidade, corroborando para o atraso do pensamento pedagógico na sociabilidade industrial.

Seguindo a óptica argumentativa do primeiro capítulo desta tese – *O trabalho de ofício nas “sombras” do trabalho industrial* –, que, à luz da categoria trabalho, examinei o movimento de transição da sociedade pré-industrial para a sociedade industrial desnudando elementos explicativos para comprovar a tese afirmativa – *o trabalho de ofício sobrepõe-se no*

*pensamento pedagógico contemporâneo* –, este capítulo faz parte do empenho de explicitação da pedagogia que orientou as Corporações de ofícios medievais somando para a demonstração da respectiva tese. Nele investigo a formação para os ofícios no sistema organizacional das Corporações, o grande princípio pedagógico que orientou a formação humana para os ofícios, a didática da oficina artesanal e o processo da derrocada desse modelo produtivo e reprodutivo. Encerro o capítulo com a análise do problema do engodo do princípio da experiência na educação escolar.

### **3.1 A EDUCAÇÃO NOS TEMPOS DA ARTESANIA: UNIDADE ENTRE AS CORPORAÇÕES DE OFÍCIOS E AS OFICINAS ARTESANAIS**

Nos tempos da artesanaria, ou seja, na sociedade pré-industrial, “a educação mais eficaz foi aquela ofertada pelas corporações artesãs” (RUGIU, 1987, p.181) (*tradução da autora*). Como as Corporações de ofícios foram as grandes responsáveis pelo sistema da educação artesanal, cabe, primeiramente, referenciá-las.

As Corporações de ofícios – “comunidades de produtores e reprodutores” (ZAGO, 2003) (*tradução da autora*) – orientaram-se na doutrina corporativa inerente aos organismos da sociedade medieval. Seu período áureo foi do século 13 ao século 15 (LANFRANCHI; PRELLEZO, 2008). Caracterizaram-se como agrupamentos de homens dedicados a um mesmo ramo dos ofícios, submetidos a regras comuns, obrigações, privilégios, estatutos etc. e integrados socialmente por meio da consciência coletiva e da solidariedade entre os pares. As Corporações também representaram os interesses gerais dos ofícios frente à sociedade. Gerir, regulamentar e julgar o trabalho artesanal e os trabalhadores de ofício foram objetivos importantes.

Como qualquer outra agremiação, a organização e o funcionamento das Corporações foram regulados nos estatutos (ou regimentos). Neles vinham expressas as condições, as normas, os deveres e as honras especiais designadas ao trabalho artesanal e aos trabalhadores de ofício, dos quais descrevo a seguir.

Sobre o *conteúdo* dos estatutos... As predeterminações regimentais regulavam, tanto as relações internas aos ofícios como as suas relações com a sociedade em geral. A primeira tratou dos vínculos e da conduta entre os trabalhadores do peculiar ramo da atividade (os mestres, artífices, os aprendizes e os diaristas assalariados), da preservação do método de

trabalho, do horário de funcionamento das oficinas e da normatização da formação dos aprendizes e da correspondente supervisão. A segunda, diz respeito às relações do ofício com o mercado e com o poder público, nas quais se previa o controle da produção e da comercialização nas cidades, a aquisição de matérias-primas e a venda dos produtos. Tais predeterminações são bem aferidas por Fonseca.

A vida de cada ofício achava-se regulamentada por um Regimento, minucioso, detalhado, em que vinham expressas as condições de seu exercício, a matéria em que deveriam ser examinados os aprendizes, as sanções de caráter monetário e penal, assim como a eleição dos seus dirigentes. (FONSECA, 1986, p. 43)

Os regulamentos estipulavam, ainda, que os mestres não podiam ter, como auxiliares, mais de dois oficiais, nem tomar a seu encargo o ensino do ofício a mais de dois aprendizes. O número de horas de trabalho, que só poderia ser executado com a luz do sol, também aparecia regulado. (FONSECA, 1986, p. 35)

E complementadas por Cunha:

[...] os estatutos [...] regulavam as relações da corporação com o poder público e com o mercado (aquisição de matérias-primas e venda de produtos). Regulavam, também, as relações entre os próprios trabalhadores (mestres, aprendizes ou assalariados). (CUNHA, 2005 [2000], p. 11)

É notável que o modelo organizacional homogêneo e fechado das Corporações artesanais – “a corporação impôs “ao ofício regras uniformes” e “linhas de conduta comum”, também foi “padronizada a profissão” e valorizou-se o papel social das “oficinas artesanais”” (CAMBI, 1999 [1995], p. 175) – tornou seguro o controle sobre a atividade produtiva, comercial e formativa, sendo, em grande parte, o responsável pela estabilidade da antiga sociabilidade.

Sobre as *condições para ingresso e permanência*... Ser filho de matrimônio legítimo; ser católico; após o período fixado para a aprendizagem, demonstrar domínio do ofício realizando uma obra prima; e pagar a mensalidade de associado: eram quatro regras indispensáveis para a admissão de um candidato e a sua permanência como participante da Corporação de ofícios.

Sobre os *integrantes* da Corporação... “No interior de cada corporação se configuram muito cedo dois níveis fundamentais: os *mestres* e os *aprendizes*. Num segundo momento se introduz um grau intermediário: os *oficiais* ou *companheiros*” (LANFRANCHI; PRELLEZO, 2008, p. 253) (*grifos do original*) (*tradução da autora*). Sua estrutura agregou,

hierarquicamente, o mestre, o artífice e o aprendiz. O mestre ocupou o topo da hierarquia: “verdadeiro patriarca da comunidade formativa” (RUGIU, 1998 [1988], p. 39). As demais categorias do ramo do ofício – artífices e aprendizes – coexistiam em igualdade. O valor de um mestre era tanto como o do outro; um artífice estava em relação ao outro; e todos os aprendizes recebiam igual importância, usufruindo direitos comuns e o acesso de uma categoria a outra do ofício era possível (o aprendiz poderia tornar-se artífice e esse transformar-se em mestre). Podemos observar, portanto, que: “O sistema de corporações tivera duas características fundamentais: a igualdade entre os senhores e a facilidade com que os trabalhadores podiam passar a mestres” (HUBERMAN, 1986 [1936], p. 63).

Como na hierarquia da instituição o mestre ocupava o cargo máximo, era ele quem definia os respectivos dirigentes. Esses dirigentes eram chamados de “jurados”.<sup>60</sup> As tarefas de administração da Corporação eram divididas entre os “jurados”. São elas: zelo pelas leis e regulamentos da Corporação e punição aos seus infratores; gerenciamento do patrimônio e das finanças; fiscalização à produção e à venda dos produtos nas oficinas artesanais; avaliação dos jovens que pretendiam o aprendizado do ofício; assistência às viúvas e aos filhos dos associados; organização de festas. Entre os “jurados”, um, com *status* de mestre, assumia o cargo de chefe geral da Corporação.

Sobre os *princípios, os objetivos e atividades* do modelo corporativo... Ajuda mútua, espírito de fraternidade e de cooperação, foram princípios que caracterizaram as relações entre os membros das Corporações. Monopólio da produção e do comércio e padrão de qualidade do artesanato definiram-se como primeiros objetivos. Supervisão do trabalho nas oficinas, punição às práticas desonestas nas relações produtivas e comerciais, e a formação dos aprendizes foram atividades constantes. Nesse sentido, Huberman e Rugiu descrevem:

- a. “se preocupavam com o bem-estar de seus membros. Era uma espécie de irmandade que tomava conta dos membros em dificuldade” (HUBERMAN, 1986 [1936], p. 56). Vale registrar que muitas Corporações surgiram com o objetivo da ajuda mútua entre os seus pares nos períodos difíceis.

---

<sup>60</sup> Os “jurados” eram assim denominados porque “perante o prefeito do município, prestavam juramento de bem e lealmente servir o ofício” (FONSECA, 1986, p. 30).

- b. “estabelecer um espírito de fraternidade, e não de concorrência, entre seus membros” (HUBERMAN, 1986 [1936], p. 57). Um dos principais objetivos das Corporações sempre foi o interesse comercial. Por isso, determinou-se que, diante do atraso de uma encomenda, os demais integrantes colaborariam com o mestre responsável para que ele não perdesse o negócio e o prestígio social da Corporação não fosse abalado.
- c. “um mestre não podia aumentar o próprio volume dos negócios e pagava pessoalmente a quota devida à corporação, resultando desconhecida a livre concorrência entre membros de uma mesma Arte” (RUGIU, 1987, p.179) (*tradução da autora*). Essa máxima das relações de trabalho eliminou qualquer eventual nuance de competição entre os mestres artesãos, primando continuamente pela cooperação.
- d. “desejavam o monopólio de todo o trabalho do gênero na cidade” (HUBERMAN, 1986 [1936], p. 57). Os negócios só eram permitidos para quem fosse associado de alguma Corporação artesanal.
- e. “em troca do monopólio, as corporações prestavam bons serviços – preocupando-se com a qualidade do trabalho de seus associados. [...]. A corporação se orgulhava de seu bom nome, e os artigos vendidos tinham a sua garantia de um padrão mínimo de qualidade” (HUBERMAN, 1986 [1936], p. 58). No intuito de assegurar o padrão de qualidade do artesanato, as Corporações estabeleceram medidas, tais como: o associado deveria submeter-se a um longo tirocínio de aprendizado para que adquirisse os saberes, as habilidades e a conduta do ofício; depois disso, o trabalho era supervisionado a fim de que o trabalhador de ofício não usasse materiais inferiores na produção e o caráter final do produto fosse avalizado.
- f. “Supervisores das corporações faziam viagens regulares de inspeção, nas quais examinavam os pesos e medidas usados pelos membros, os tipos de matérias-primas e o caráter do produto acabado. Todo artigo era cuidadosamente inspecionado e selado” (HUBERMAN, 1986 [1936], p.

59). Essa atividade era atribuída aos jurados.<sup>61</sup> A fiscalização sistemática e rigorosa no interior das oficinas artesanais foi necessária para conservar o prestígio da agremiação e os negócios de todos os seus membros. Igualmente, foi uma exigência das autoridades da cidade como proteção ao público que consumia o artesanato.

- g. “tinham também o cuidado de evitar, entre si, práticas desonestas que pudessem causar prejuízos a terceiros” (HUBERMAN, 1986 [1936], p. 58). Aliciamentos aos ajudantes e aos aprendizes e suborno aos clientes, constituíam duas práticas não aceitas e, portanto, punidas pelo regulamento das Corporações.

O forte laço de dependência e de fidelidade moral dos artesãos para com a própria “comunidade de produtores e reprodutores” (ZAGO, 2003) (*tradução da autora*), sempre vigilante, foi soberana no sentido de garantir a hegemonia do sistema corporativo por tão longo período. Notemos que a ideia da conduta moral impecável, em alto grau de excelência, esteve continuamente presente na vida dos ofícios. Uma ideia transposta da religião para a base estrutural das Corporações. Assim como o ingresso na comunidade do ofício exigia, como condição indispensável, o vínculo com a Igreja Católica; a conseguinte ascensão hierárquica do artesão nas categorias do ramo do ofício foi ligada à esfera do sagrado por ela pregada. Fonseca (1986) reafirma e acrescenta:

A religião católica dominava, inteiramente, a vida das corporações, como, aliás, acontecia com todas as atividades da Idade Média. A primeira condição para ser aceito em qualquer daquelas associações era ser católico. [...]. Aquela inteireza moral, aquela continuidade de obediência a preceitos elevados, e o fato de só poderem executar trabalhos de importância os que tivessem passado pelo período de aprendizagem, levaram os artesãos da Idade Média à perfeição das obras que até hoje ficaram famosas. É que não trabalhavam apenas com o fito de ganhar a subsistência, mas punham no seu trabalho a chama do ideal da perfeição, que os acompanhava sempre e que perseguiram por toda a vida. (FONSECA, 1986, p. 35-36)

---

<sup>61</sup> “Os jurados podiam entrar a qualquer hora nas oficinas onde trabalhavam artesãos filiados à corporação, e se verificassem irregularidades na execução das obras deviam destruí-las, a fim de conservar o bom nome do ofício. Os mestres, para não fugir à responsabilidade das obras que faziam, marcavam-nas com um sinete próprio, o que permitia o fácil reconhecimento da origem do trabalho, caso apresentasse qualquer defeito ou suscitasse alguma reclamação” (FONSECA, 1986, p. 35).

O caráter das Corporações de ofícios credita a visão de mundo medieval: “um sistema fechado em si mesmo, muito rígido e totalizante, típico justamente de uma sociedade estática, movida por escassas trocas culturais e econômicas e não aberta para a novidade” (RUGIU, 2008, p. 133) (*tradução da autora*).

As Corporações de ofícios estavam em relação às oficinas artesanais, onde ocorriam as atividades produtivas e formativas prescritas institucionalmente.

### 3.1.1 Oficina artesanal

A oficina é o lugar de trabalho do artesão. Uma estrutura arquitetônica simples,

[...] geralmente [...] ao rés-do-chão, com uma porta ou janela dando para a rua, e que se deveria conservar permanentemente aberta enquanto houvesse trabalho, de maneira que o povo pudesse observar o que se passava no interior. Algumas tinham, ao lado, a loja onde eram vendidos os produtos do trabalho e onde se fixava uma tabela de preços, fiscalizada pela corporação. (FONSECA, 1986, p. 35)

A sociedade antiga depositou na oficina sua referência tecnológica, seu fundamento técnico e “um particular clima profissional, um forte senso de independência garantindo uma produção de altíssima qualidade que não sofria concorrência” (FONTANA, 1999, p. XIX) (*tradução da autora*). O *status* da oficina dependia tanto do empenho e da conduta do mestre artesão como, igualmente, do seu prestígio na associação e na comunidade.

Na estrutura das Corporações de ofícios existiam dois tipos de oficinas: uma com função diretamente econômica, somente de produção; outra de reprodução da força de trabalho, com função pedagógica. É relevante mencionar que, em geral, na dinâmica interna da oficina, a exigência formativa foi maior do que o quesito produtivo. Rugiu (1994) corrobora para a explicitação:

A primeira desprovida da função pedagógica; a segunda, ao contrário, mais prestigiosa por estar à altura das atribuições formativas: claramente, essas dependiam do valor e da personalidade de cada mestre artesão e de seu *staff*. O prestígio da oficina com aprendizes aumentou à medida que as inovações tecnológicas, o alargamento dos mercados e a articulação e a sofisticação da demanda, impuseram aos artesãos – especialmente de alguns ramos – novos conhecimentos e o desenvolvimento de novos procedimentos. (RUGIU, 1994, p. 114-115) (*grifo do original*) (*tradução da autora*)

É o trabalho desenvolvido na segunda oficina, ou seja, na oficina de caráter formativo, o que interessa para esta tese, fundamentalmente porque foi no seu ambiente e sob a orientação do mestre que a educação artesanal se objetivou.

A educação dos ofícios não se distanciou do sistema corporativo, ao contrário, pela sua natureza, integral e integradora, foi considerada como uma das principais atividades mediadoras da sociedade medieval. Preliminarmente, podemos conceituá-la como um modelo pedagógico de caráter não sistemático que delineou o exercício prático do artesanato e a socialização para a ideologia e moral intrínsecas às Corporações de ofícios, as quais emitiam e vigiavam a sua normativa. Na oficina, o aprendiz recebia a formação global e o saber de todas as fases do trabalho. Ele era preparado para executar, autonomamente, o ofício.

Embora a Corporação tenha salvado “a autonomia da oficina” (CAMBI, 1999 [1995], p. 175), a unidade entre iguais grandezas jamais foi dissolvida, conservando conformidade de ideais, princípios, objetivos e gestão da atividade artesanal como um todo. Isso é constatado nos estatutos que prescreveram as condições e as diretrizes corroborativas à unidade entre a Corporação e as oficinas a ela integradas e entre os mestres e os aprendizes no interior de cada oficina. Rugiu (1994, p. 191) completa: “na pequena oficina se conservou um processo [...] que consentia a todos, do mestre ao último aprendiz, de perceber-se hora por hora como o seu trabalho contribuía para a totalidade do processo produtivo” (*tradução da autora*). Quanto às condições, o direito de orientar a formação dos aprendizes era concedido exclusivamente aos mestres com maior *staff* no ramo artesanal, proprietários da oficina e dos instrumentos necessários à prática do ofício. Para Zago:

[...] somente os mestres inscritos nas Artes e – entre eles – apenas aqueles que tinham dado garantias de possuírem o ofício mediante a prática cotidiana, eram autorizados a ter um aprendiz. [...]. O mestre, além de demonstrar respeito e fidelidade em relação aos direitos e deveres estabelecidos pela Arte, deveria dar prova de possuir todos os instrumentos necessários para exercitar o ofício. Deveria ser também proprietário da oficina e desfrutar do título de “*magister*”, que representava a sua qualidade “técnica” para exercer o ofício. A faculdade de manter um aprendiz era subordinada, em resumo, a posse dos meios materiais e da capacidade técnica específica comprovada por um longo período da atividade profissional. (ZAGO, 2003, p. 20) (*grifo do original*) (*tradução da autora*)

Já, quanto às diretrizes, os estatutos fixaram o número e a idade dos aprendizes, o período da aprendizagem, o pagamento da mensalidade, e a obra-prima – “uma espécie de prova final prática, pelo qual o aprendiz era recebido entre os mestres e podia exercer seu ofício autonomamente” (CUNHA, 2005a [2000], p. 12).

O percurso formativo do aprendiz começava na puberdade, mais precisamente entre nove e dez anos (RUGIU, 1994) e perdurava até os 18 ou 20 anos de idade (LANFRANCHI; PRELLEZO, 2008). Primeiramente, o jovem apresentava-se ao “jurado” da Corporação encarregado do exame do candidato e do encaminhamento ao respectivo mestre. Há casos específicos, como relata Rugiu (1994, p. 55): “Alguns mestres estabeleciam que, antes de o aprendiz se candidatar para a maestria, deveria desenvolver um período determinado de aprendizagem em estreito contato com os trabalhadores anciãos mais hábeis, os quais desenvolviam um papel de vice mestres” (*tradução da autora*). Aprovado, tudo era sacramentado em forma de contrato, dando início ao percurso formativo. Assim: “Os aprendizes, para adquirirem os conhecimentos da profissão e poderem, [...], galgar a categoria de oficial, eram entregues a um mestre, o qual se obrigava a ensinar o que sabia dos segredos da profissão, assinando, para isso, um contrato com os responsáveis pelos menores” (FONSECA, 1986, p. 30).

Alguns jovens, os mais humildes socialmente, deixavam a sua família, mudando-se para a residência do mestre; outros, os filhos de classes mais abastadas, depois das tarefas diárias, retornavam às casas de origem. Quanto aos primeiros:

É bastante comum que o jovem aprendiz saísse da própria família para hospedar-se na casa do seu mestre. [...]. O uso mais frequente era que o jovem compartilhasse as refeições e a casa do patrão, na qual podia encontrar alguma coisa do ambiente familiar deixado para trás. (LANFRANCHI; PRELLEZO, 2008, p. 252) (*tradução da autora*)

Essa diferenciação implicava que a família pagasse ao mestre uma mensalidade que, segundo Fonseca (1986, p. 31), era estipulada “em dinheiro, ou sob forma de pão, trigo, e algumas vezes até em vestuários para as suas esposas”. O mestre assumia obrigações para com o aprendiz: “ele era obrigado a ensinar-lhe o ofício, a hospedá-lo, nutri-lo e vesti-lo; em alguns casos também a pagar-lhe um modesto salário” (ZAGO, 2003, p. 19) (*tradução da autora*). Rugiu (1994) discorre sobre a matéria:

Não todos os aprendizes permaneciam junto ao mestre em horário pós-trabalho: em alguns lugares, sendo esse filho da burguesia abastada, capaz de pagar a mensalidade do seu contrato da aprendizagem, terminado o horário de trabalho poderia retornar para a casa, enquanto os jovens trabalhadores ou os aprendizes cuja família não fosse capaz de corresponder à mesma mensalidade, geralmente conviviam habitualmente com o mestre e a sua família, pagando com os próprios serviços suplementares na casa e na oficina (serviços, às vezes, pesados para os braços já cansados do trabalho cotidiano) a aprendizagem do mestre e a manutenção da parte do mestre.

Nesse caso a casa do mestre se transformava em uma espécie de colégio, com regras e costumes precisos de vida. (RUGIU, 1994, p. 57) (*tradução da autora*)

Quando a relação com o mestre se estendia para além do horário da oficina, substituía, em grande parte, a ação educativa do ambiente familiar. O jovem não era aprendiz somente na oficina, mas fora dela, na convivência na casa do mestre onde era hóspede. Suas amizades e seu tempo livre eram controlados. Formava-se para a atividade artesanal e, igualmente, para a socialização dos comportamentos requisitados ao ofício. É evidente, contudo, que o aprendiz vivia confinado nos estreitos laços do gueto da oficina e da casa do mestre.

Para garantir o dispositivo da formação global, as Corporações prescreviam um número máximo de aprendizes a cada mestre para um período determinado. Além dos membros da família, até dois aprendizes eram permitidos para cada mestre. Manacorda (1989 [1982], p. 170) enfatiza: “E, de acordo com a antiquíssima tradição artesã, o aprendiz convive com o mestre-patrão, ao mesmo tempo serve e aprende, e, evoluindo na arte, ajudará seu mestre a ensinar outros aprendizes mais jovens”. Existe uma convergência de interesses entre o mestre e o aprendiz. Ao assistir o jovem, o mestre acompanhava todas as fases do percurso da aprendizagem-trabalho, recebendo por isso; o aprendiz preocupava-se em realizar uma aprendizagem mais voltada para a qualidade do trabalho do que para a quantidade do tempo empregada. Essa era a melhor maneira de o aprendiz aproximar-se dos “segredos” do mestre adquirindo, assim, habilidades mais refinadas para a prática do ofício. O objetivo era garantir um processo formativo entendido como eficiente e, ao mesmo tempo, evitar a exploração do trabalho gratuito do aprendiz que, não raro, quando o mestre se via ameaçado pelas suas habilidades superiores, o tornava responsável pelas tarefas domésticas da sua casa e da oficina artesanal, executadas após o horário de atividade oficial. Para Zago (2003), a posição do aprendiz pouco se diferenciava daquela do servo. Isso porque

[...] ele não poderia assinar nenhum contrato, deveria viver e trabalhar sob exclusiva dependência ao mestre (que, em certos casos, poderia também cedê-lo a um colega), e, se abandonasse a oficina sem permissão, era trazido de volta com a força. Em caso de repetidas “evasões”, poderia ser expulso de qualquer “corpo de ofícios”. (ZAGO, 2003, p. 19) (*tradução da autora*)

Na oficina existia uma dura disciplina. O aprendiz era subjugado a rígidos horários e a incisivas normas comportamentais. Muitas vezes o seu horário era superior ao dos demais trabalhadores em razão da incumbência de tarefas e serviços adicionais. Já as normas

rigorosas incidiam sobre a moral e a ideologia do aprendiz, o que o conduzia à assimilação de fortes vínculos de solidariedade com a classe.

Nas oficinas, “aprendiam-se técnicas em níveis mais ou menos altos, segundo um *iter* articulado e escandido no tempo, sob a direção do ‘mestre’ e reproduzindo seu saber técnico, aceitando sua autoridade, recopiando seu estilo relativo às relações sociais (com os ‘aprendizes’, com os fornecedores, com os clientes)” (CAMBI, 1999 [1995], p. 166). Nelas, conviviam jovens, adultos e anciãos. O mestre exercia a máxima autoridade na comunidade pedagógica. Utilizando-se do critério da idade e da competência para a atividade, o mestre distribuía tarefas entre os integrantes da oficina numa funcional divisão do trabalho. Aos aprendizes, as tarefas eram progressivamente estabelecidas: das manuais humildes para as mais suntuosas. Rugiu (1994) traz um caso particular:

Na velha oficina artesanal de pintores, escultores, ourives, entalhadores, carpinteiros e marceneiros, e em geral de cada ofício [...], os aprendizes começavam a sua aprendizagem antes da puberdade (embora nas artes mais elevadas a idade se modificará avançando no tempo) e foram empregados para preparar tábuas, aprontá-las, dourá-las, formar gessos, delinear mármore, depurar cores, óleos, vernizes, fabricar pincéis, em resumo, fazer tudo o que servisse de preparação à obra criativa do artista. Feitos especialistas nesses trabalhos manuais, aqueles que eram inclinados se iniciavam a fazer tarefas menos humildes e chegavam até a ajudar o mestre... [...]. Dificilmente numa oficina se fazia uma arte apenas. [...]. Um mestre cotado, se não podia ele mesmo seguir todos os ramos e as especialidades, contava com outros mestres competentes, os companheiros. (RUGIU, 1994, p. 363-364) (*tradução da autora*)

Todos mantinham dependência ao mestre, inclusive os novos mestres permaneciam por um período mais ou menos longo sob a supervisão de um colega mais velho. Diferentemente das relações pautadas na solidariedade e na cooperação que inviabilizam a concorrência entre os membros da Corporação, na oficina artesanal o clima de competitividade entre os aprendizes e também entre os ajudantes do mestre, foi perceptível. Rugiu expõe a esse respeito:

Muita competitividade se desenvolvia, [...], dentro da oficina [...], entre aprendizes e ajudantes e entre trabalhadores que não perderam a inspiração para tornarem-se mestres. O mesmo aprendizado, longo e penoso, aumentava a competitividade para alcançar o desejado objetivo que decidia, em definitivo, a possibilidade de tornar-se membro da *elite* ou de permanecer um pobre assalariado. (RUGIU, 1987, p.179) (*grifo do original*) (*tradução da autora*)

Em síntese: a experiência na oficina artesanal oferecia ao aprendiz uma representação do conjunto das etapas do trabalho (da projeção ao acabamento final do produto) e da articulação dos tempos para cada uma das operações concomitantes ao desenvolvimento da natureza ativa do homem no exercício prático-moral que assentava a solidariedade no contexto da comunidade corporativa.

### **3.2 A EXPERIÊNCIA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO PARA OS OFÍCIOS**

Quando dos tempos da hegemonia do artesanato, a perspectiva da formação humana era inseparável da aprendizagem-trabalho para o ramo do ofício, quer dizer, do mais amplo e global processo de educação da personalidade individual.<sup>62</sup> Desde lá a família se mostra insuficiente para ensinar um ofício aos filhos, por isso os enviam para alguma oficina confiando a sua formação a um mestre. Este introduzia o jovem nos “segredos” da atividade e, ao mesmo tempo, transmitia-lhe valores, comportamentos e modos de pensar, diversos daquele do ambiente de proveniência. A origem da aprendizagem liga-se diretamente à fusão entre trabalho e aprendizagem: “um jovem, para aprender uma arte ou um ofício, deveria exercitar-se e trabalhar sob a orientação de um trabalhador já especialista, ou de um “mestre de arte”, até quando adquirisse um seguro domínio e se tornasse ele mesmo trabalhador qualificado” (ZAGO, 2003, p. 17) (*tradução da autora*).

Não estamos diante da educação de caráter universal, direito público, para todos, mas de uma educação particular, de direito corporativo, restrita a poucos, em geral, para jovens oriundos do povo. Conforme Cunha:

A educação artesanal desenvolve-se mediante processos não sistemáticos, a partir do trabalho de um jovem aprendiz com um mestre de ofício, em sua própria oficina, com seus próprios instrumentos e até mesmo morando em sua casa. Ajudando-o em pequenas tarefas, que lhe são atribuídas de acordo com a lógica da produção, o aprendiz vai dominando, aos poucos, o ofício. (CUNHA, 2005a [2000], p. 2)

---

<sup>62</sup> No ofício do agricultor, Zago exemplifica a concepção formativa. “Um jovem agricultor, por exemplo, deveria formar-se não apenas para saber cultivar a terra, mas também para pensar, sentir, viver, tanto no âmbito privado como no público, segundo as normas e os valores compartilhados pelo grupo ao qual pertencia” (ZAGO, 2003, p. 16) (*tradução da autora*).

Cunha reitera que, naqueles tempos, a trajetória educativa dos jovens ocorria no ambiente da oficina artesanal sob o regulamento da Corporação de ofícios a ela vinculada, no prolongado exercício prático do artesanato e na socialização para a ideologia e a moral corporativa, sob a condução do mestre. O “aprender fazendo” é o fundamento do modelo de educação em questão. Há simultaneidade entre aprendizagem e trabalho, não existindo diferenciação conceitual. De acordo com Manacorda:

Aqui, não há separação entre o trabalhar e o aprender; uma coisa é também a outra, de acordo com as características imutáveis de toda a formação através de aprendizagem, própria, em todos os tempos e lugares, a quaisquer atividades imediatamente produtivas. Os adolescentes aprendem não num lugar separado do lugar de trabalho dos adultos. Não é uma escola do trabalho, pois o próprio trabalho é a escola; somente se vão acrescentando a eles os aspectos intelectuais. (MANACORDA, 1989 [1982], p. 162)

O pensador é enfático ao anunciar que a oficina artesanal não pode ser confundida com uma escola; é, sim, o local de trabalho dos adultos. Não se trata da escola do trabalho. Aqui o trabalho é utilizado como meio para a organização das experiências de aprendizagem, não é a razão primeira e basilar do pensamento pedagógico. O princípio dessa pedagogia é a experiência de aprendizagem, não o trabalho em si. Zago reforça:

Se o trabalho não teve, [...], algum espaço nesse modelo formativo reservado a poucos, foi central todas as experiências, espontâneas ou organizadas, de aprendizagem. Diz respeito a um autêntico modelo alternativo, [...], que coloca o processo de aprendizagem de um ofício no centro de uma experiência formativa global. (ZAGO, 2003, p. 172) (*tradução da autora*)

A aprendizagem do jovem estendia-se à vida na comunidade dos artesãos (adultos e anciões), à visão de mundo e aos valores por ela difusos. É interessante atentar para o fato que a participação, ativa e útil, na vida da comunidade implicava, necessariamente, produção de objetos, no caso, de artesanato.

O “abc dos ofícios” é composto por dois elementos intrinsecamente relacionados e que conferem vitalidade à pedagogia artesanal. O primeiro, isto é, o exercício prático do artesanato, o vigor do “aprender fazendo”, unindo técnica e imaginação, consolidou uma filosofia para o trabalho de ofício. Segundo essa filosofia:

Conhecimento e habilidade eram assimilados observando, imitando e ajudando o trabalho dos adultos [...]. Tudo vinha transmitido através de um “código prático”: os conhecimentos técnicos, os valores e as normas

regulavam a convivência da comunidade. Não havia necessidade de representações abstratas, ou de saberes “objetivos”: o sistema cultural se exprimia diretamente e totalmente na ação. (ZAGO, 2003, p. 172) (*tradução da autora*)

Por seu turno, Cambi afirma que:

[...] a “relação educativa” ligada à oficina [...] se distingue segundo tarefas hierárquicas, modelos de iniciação, práticas um pouco esotéricas, como bem testemunham as Corporações em seus estatutos. (CAMBI, 2012, p. 1) (*tradução da autora*)

O segundo, ou seja, a socialização para a ideologia e moral corporativa, a conduta para o trabalho bem feito, cooperado e hierárquico, desenvolveu no homem artesão uma personalidade enraizada numa visão de mundo em que prevaleceu a conservação da tradição. Cambi se manifesta dizendo que:

Esta se articula segundo princípios técnicos e ético-sociais que são assimilados não só pelo aprendizado, mas pela participação na vida da corporação, o estudo de seus estatutos, o respeito às suas regras, que dizem respeito não apenas aos “segredos” do ofício, como também aos comportamentos individuais e sociais a assumir. (CAMBI, 1999 [1995], p. 175)

E Rugiu não deixa de acrescentar:

Também o exercício de respeitar as regras tradicionais disciplinava a personalidade, educava às atitudes comportamentais [...] daquela sociedade. (RUGIU, 1994, p. 204) (*tradução da autora*)

Estamos diante de um modelo pedagógico assistemático, não padronizado, portanto, informal e indireto, segundo o qual o aprendiz não tinha uma noção perceptível do procedimento da aprendizagem. A vivência de observações e ações, próprias da lógica da atividade produtiva artesanal, guiava o aprendiz progressivamente à aprendizagem, mais prática que teórica-cultural.

Zago alerta para um fator de exceção da regra formativa artesanal. Na maioria dos ramos do ofício, a aprendizagem foi predominantemente prática e socializadora, como expostos por Cunha (2005 [2000]), Cambi (1999 [1995]; 2012) e Rugiu (1994), mas existem casos excepcionais de ofícios em que a posse da cultura letrada, ainda que elementar, não poderia ser dispensada. “Um exemplo apropriado é o caso dos mercadores, para quem a escrita e os cálculos eram absolutamente necessários e constituíam pré-requisitos para o exercício do ofício” (ZAGO, 2003, p. 21) (*tradução da autora*). Nesse ramo do ofício,

[...] o ensinamento da leitura e da escrita era objeto de um especial contrato adicional àquela obrigação do mestre da oficina de “mandar à escola do ábaco” ou a ensinar diretamente a escrita ao aprendiz vinha “reembolsado” pelo compromisso desse último em servir à oficina por um ou dois anos além da norma. (ZAGO, 2003, p. 22) (*tradução da autora*)

As considerações remetem para uma afirmação: o princípio pedagógico da educação artesanal associa-se à experiência, não ao trabalho e à cultura universal. Nessa pedagogia, prática é uma coisa; teoria, outra. A primeira é sobreposta à segunda, um preceito que o campo da filosofia explica. Cambi reitera:

Quanto à filosofia dessas práticas existe sim Aristóteles que subordina o *bios praktikos* ao *theoretikos*, porém confere reconhecimento político ao Homo (*sapiens*), mas há inventividade técnica da Idade Média (reconhecida já em Marc Bloch) e a institucionalização dos mestres nas Artes: elementos teóricos e práticos (técnicos e sociais) que deram vitalidade a um preciso modelo formativo. (CAMBI, 2012, p. 1) (*tradução da autora*)

O pressuposto que a vida educa é a máxima da pedagogia artesanal. Lembremos que “a vida para o artesão era entre a oficina e a atividade de tempo livre que, salvo exceções, se desenvolvia no próprio ambiente dos artesãos” (RUGIU, 2008, p. 53) (*tradução da autora*). Vida, experiência e aprendizagem foram, logo, simultâneas na formação para os ofícios. Habilidades e saberes adquiridos na prática, através da sensação, da percepção, da atenta observação, do ensaio e do erro, do “agir sobre outro corpo e sofrer de outro corpo uma reação é, [...], o que chamamos de *experiência*” (DEWEY, 1965, p. 13) (*grifo do original*). Nesse âmbito a experiência é vista como um recurso (ou procedimento) à possibilidade de repetir determinadas situações para averiguar os seus resultados. Também, segundo o *Dicionário de Filosofia*, a experiência é “a participação pessoal em situações repetíveis, como quando se diz: “x tem experiência de S” em que S é entendido como uma situação ou estado de coisas qualquer que se repita com suficiente uniformidade para dar a x a capacidade de resolver alguns problemas” (ABBAGNANO, 2007 [1971], p. 471-472).

A experiência é o que acontece ao indivíduo, sugere uma relação com algo que se experimenta, que se coloca a prova e que se responde. Ela requer interrupção, tempo e atenção para olhar, escutar, sentir, pensar, aplicar-se aos detalhes, suspender o automatismo do cotidiano, etc. A experiência não pode ser apreendida por meio da lógica da ação ou de alguma teoria, mas sim, com base na dimensão subjetiva do indivíduo, na reflexão do sujeito sobre si mesmo, no sentido que ele confere ao vivido. Subjaz a experiência existe uma epistemologia e uma ética. A experiência ocorre na relação entre o conhecimento e a vida. Ela

é a mediação entre o conhecimento e a vida. Refere-se, portanto, a um saber singular, contingente, pessoal e relativo, distinto do conhecimento científico e da informação. O saber de experiência não se separa do indivíduo concreto.

É a experiência que faz o artesão. Ela tem caráter pessoal. A formação para o ofício pressupunha o exercício repetido e uniforme da peculiar atividade. Nessa ação que necessariamente se prolongava por longos períodos de observação e de indução, as ideias e diretrizes gerais para o trabalho, “foram obtidas mediante a análise e a adequada conexão ou comparação dos resultados particulares diretamente projetados-gestados-verificados” (RUGIU, 1994, p. 45) (*tradução da autora*).

A experiência é sempre adquirida na imitação da imagem e do comportamento do outro, do mestre na atividade artesanal. Imitar era uma ideologia e, também, o método aplicado para que o jovem aprendiz adquirisse saberes e habilidades profissionais e desenvolvesse a obrigatória conduta para a inserção corporativa. Na relação educativa, “*a única fonte de aprendizagem deveria ser o mestre*” (RUGIU, 2008, p. 40) (*grifos do original*) (*tradução da autora*). O mestre era tomado como inspiração e modelo a ser reproduzido pelos discípulos (as novas gerações de artesãos). Manacorda pondera:

Os aprendizes, [...], são para todos os efeitos discípulos, e os próprios nomes – que dentro da corporação, onde todos são operários, distinguem os anciãos e patrões dos jovens – expressam claramente uma relação educativa: *magistri* e *discipuli*. Estes últimos participam do trabalho, mas visando a aquisição dos conhecimentos e das habilidades da profissão. (MANACORDA, 1989 [1982], p. 162)

A ideia do exemplo a ser seguido nas trajetórias educativas foi cunhada na religião. O processo da imitação envolvia dois momentos: aquisição e *performance*. No primeiro a aprendizagem do jovem acontecia na observação direta do comportamento do mestre-modelo. No segundo, de acordo com o próprio desempenho, o jovem reproduzia o mestre-modelo até então contemplado. A imitação funcionava como “corrente elétrica” na relação entre o mestre e o aprendiz, favorecendo a rápida e eficaz aprendizagem da prática do ofício e conduzindo o jovem para a aquisição da visão de mundo corporativa e do padrão de comportamento socialmente aceito pela comunidade dos artesãos. Rugiu (1994) mostra um pouco dos detalhes da aprendizagem por imitação característica da oficina artesanal:

[...] uma lenta socialização do ofício que o aluno aprendia através do contato, dizia-se, quase como uma corrente elétrica que se desenvolvia por indução de outra corrente contínua. Um contato que o estimulava a observar,

intuir ou adivinhar, escutar e refletir, em resumo, a perceber e respirar por longo tempo um ambiente impregnado de arte. (RUGIU, 1994, p. 209) *(tradução da autora)*

O imperativo da aprendizagem da imitação é a repetição. Aliás, a formação de hábitos deriva da repetição dos comportamentos. Na pedagogia artesanal que “privilegiou a formação global da personalidade em relação ao conhecimento e às habilidades de verdade” (RUGIU, 2008, p. 122) *(tradução da autora)*, os horários, as tarefas e os rituais cotidianamente replicados na oficina artesanal eram intensos, permanentes e rígidos. Assim,

[...] cada um em seu nome, colegas e oficinas adotavam cadências cotidianas fixas, repetitivas até a exasperação: horários e sinais comuns diferenciados por grupos de atividades e momentos da jornada ativa, distribuição da atividade segundo uma preestabelecida progressão e segundo as estações e as circunstâncias locais, sofisticada combinação didático-pedagógica entre aprendizagem direta (exercícios intelectuais ou manuais) e aprendizagem indireta (ocasiões de socialização comuns), rituais provatórios ou sublimatórios, etc. (RUGIU, 2008, p. 122) *(tradução da autora)*

Na hipótese formulada por Rugiu, tamanho rigor nas tarefas e nas relações educativas na oficina artesanal concorria para evitar qualquer iniciativa particular do aprendiz e a manifestação da originalidade singular, próprias das trajetórias autoformativas. Na verdade, a severidade e a inflexibilidade configuravam-se como um meio para assegurar que as habilidades do aprendiz e as suas obras não chegassem a superar aquelas do mestre.

Tanta rigidez foi, talvez, transmitida para conter a tendência à autoaprendizagem que o mais vivo e dotado colocava em ação predisposto àquele salto que na tradição pedagógica artesanal é sempre lembrado como a exceção que confirma a regra: ‘o aluno que supera o mestre’. (RUGIU, 1994, p. 204) *(tradução da autora)*

Rugiu não deixa de dizer que aprendizes que tenham superado os mestres sempre foram exceção à regra. As razões são óbvias. Tornar-se um artesão, para além do mestre-modelo, implicaria certa inserção no microcosmos mais amplo do que o da oficina artesanal, ao qual as oportunidades eram mínimas. Outrossim, qualquer expressão que fugisse aos traços do mestre-modelo era entendida como um desvio do comportamento desejado, o que afastava o jovem aprendiz da sociabilidade entre os pares. Isso é explicitado por Rugiu:

[...] os aprendizes capazes de imitar e, após, pela própria virtude superar o mestre eram poucos. Fechados na oficina e em particulares lugares de vida que terminam por constituir um destino de microcosmo, em última análise o aluno muito hábil, ou seja, muito original, era exceção que confirmava a regra. E mesmo que fosse malvisto é explicável: aquele que queria mostrar-se frente aos olhos dos colegas como um superdotado, como um aluno que se distinguia porque foi capaz de superar o mestre, às vezes não era bem visto por esse último que temia a concorrência do jovem, a menos que não pudesse utilizar a habilidade do aluno para chamar atenção da clientela. (RUGIU, 2008, p. 78) (*tradução da autora*)

Outro elemento implícito à pedagogia dos ofícios que se encontra em relação à ideia da imitação, por certo o mais importante deles, refere-se aos “segredos” (ou mistérios) da atividade artesanal. Assim como a representação do exemplo a ser seguido, a ideia dos “segredos” do trabalho procede da religião. Tais segredos eram guardados pelo mestre, nunca abertos e explicitados ao aprendiz, através da transmissão oral ou de alguma atitude que pudesse ser por ele observada. Antes, era a intuição do aprendiz quem simulava as tentativas de desvelamento dos tais “mistérios”. Mas a tarefa sempre foi difícil, não raro, exigindo habilidades complexas e refinadas, inclusive pouco perceptíveis para a razão. É Rugiu quem expõe a matéria:

O critério seletivo fundamental, sempre implícito na ideologia [...], consistia no princípio que *o aprendiz deveria fazer largo uso de uma espécie de aprendizagem baseada, sobretudo, na observação, na imitação, bem como na refinada intuição para adivinhar também o que estava escondido, ou antecipar o futuro desenvolvimento de alguns procedimentos de trabalho.* (RUGIU, 1994, p. 55) (*grifos do original*) (*tradução da autora*)

Ele ainda acresce:

[...] o aprendiz deveria aprender aquilo que o mestre tinha lhe ensinado e mais, pela própria virtude, também o que não lhe foi ensinado. Caso contrário/diferentemente a aprendizagem lhe teria servido para aprender somente o abc do ofício e pouco mais, sem esperança de alcançar o grau do mestre, ao máximo aspirando a tornar-se um “companheiro” ou um “ajudante”. (RUGIU, 2008, p. 37) (*tradução da autora*)

Para efeito de finalização deste ponto da investigação, cumpre um questionamento: O que pode ser reconhecido na lógica formativa artesanal onde a experiência é o grande princípio pedagógico? A preocupação em garantir condições objetivas na trajetória da aprendizagem do ofício somada às regras sobre a exclusividade da relação pedagógica e as obrigações diferenciadas e hierárquicas entre mestres e aprendizes sistematizadas na fórmula

“desenvolver corretamente a própria tarefa e trabalhar para o mestre” são leis evidentes na lógica formativa artesanal. O trabalho bem feito ou o bom trabalho

[...] significa conhecer e saber fazer a totalidade do ofício, saber ter adquirido também conhecimentos teóricos gerais, derivados do prático exercício do ofício: o aprendiz – e não o trabalhador – era destinado a tornar-se o “portador” dos “segredos do ofício” para a posteridade. (ZAGO, 2003, p. 20-21) (*tradução da autora*)

Trata-se da retórica do sistema da educação artesanal. Uma retórica revestida por mistérios. O seu valor era conservado no alicerce inquestionável que as Corporações concediam à autonomia, ao exclusivismo e, em especial, à superioridade do artesão na sociabilidade, não tanto no valor da técnica e da tecnologia do trabalho (hoje denominadas fórmulas ou patentes tecnológicas), que era de inteira posse, direito e uso do mestre. O armazenamento privado dos “segredos” garantia ao artesão a superação da humilde origem de classe.

### **3.3 A DIDÁTICA DA OFICINA ARTESANAL**

Não posso atestar que existiu uma didática propriamente dita na antiga oficina artesanal. Os poucos registros nos estatutos das Corporações de ofícios outorgam tão somente alguns procedimentos metodológicos (tarefas aos aprendizes) e a avaliação final (da produção da obra-prima) do novo mestre, não a organização didática em si. O maior especialista em história da educação artesanal pondera: “Não se pode dizer nada de mais preciso, porque para os aprendizes não existiam critérios fixos de organização e de avaliação didático-pedagógica, enquanto eram claras a distribuição e a graduação no trabalho” (RUGIU, 2008, p. 37) (*tradução da autora*).

Neste estudo o empenho da redação da didática oficial tomará como guia o “método da economia política” (MARX, 2011 [1857-1858], p. 58), ou melhor, assim como “a anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco”, o conceito que hoje designamos à Didática – uma disciplina do campo da Pedagogia que dispõe sobre a “teoria e sistematização do ensino” (RAYS, 2000) –, será utilizado para expressarmos a didática empregada pelo mestre na relação com o aprendiz. Para tanto, não abri mão dos principais elementos constitutivos da Didática, a saber: as intenções, o conteúdo, o método e a avaliação.

### 3.3.1 As intenções da relação pedagógica

Optei pelo termo “intenções” e não “objetivos” por entender que “as intenções educativas são enunciados abrangentes e gerais sobre do que se deseja com o processo educativo como um todo. Os objetivos, por sua vez, são enunciados específicos que se propõem a concretizar as intenções” (RAYS, 2000, p. 37). As fontes bibliográficas desta pesquisa proporcionam condições para pronunciarmos as intenções gerais da educação dos ofícios, não os objetivos particulares das ações pedagógicas rotineiras na oficina artesanal. Recordo que muito dessas intenções foi apresentado no subitem anterior: “A experiência como princípio pedagógico da formação dos ofícios”.

Na base do modelo de educação artesanal não encontramos a instituição escola e a conseguinte legitimação do ensino. São duas as condições que remetem a tal conclusão. Primeira condição: “A ideia da primazia cultural dos conceitos, dos símbolos abstratos e das formas intelectuais universais, permaneceu desconhecida para a pedagogia artesanal” (RUGIU, 1994, p. 106-107) (*tradução da autora*). Por longo tempo, na oficina artesanal, a leitura e a escrita conservaram-se facultativas no percurso da aprendizagem dos ofícios, até compreendidas como desnecessárias à formação do homem da artesanaria. Sem qualquer dúvida, essa condição, caracterizada como uma orientação do modelo pedagógico, contribuiu, sobremaneira, para que a visão de mundo do homem de ofício não ultrapassasse o microcosmos da comunidade mais imediata. Segunda condição: “a fronteira entre experiência didática no trabalho e experiência na vida doméstica era indeterminada, podendo ser uma coisa só e/ou dois momentos educativos importantes na mesma direção” (RUGIU, 1994, p. 106) (*tradução da autora*). A não demarcação da fronteira entre vida privada (doméstica) e vida pública (da atividade de ofício) difundida pelas Corporações de ofício fundou e estabilizou uma concepção de educação, a saber: “educação é vida”. Uma coisa (a vida) e outra (a educação) eram, na realidade, a mesma coisa. Vida e educação eram percebíveis numa dimensão essencialmente prática. Na formação geral do indivíduo, ambas, estão em relação, contudo, é importante esclarecer que são objetos particulares com especificidades inteiramente próprias.

Se não se trata do conhecido sistema escolar, afinal, como podemos chamar o modelo em questão? Formação integral. Estamos diante da doutrina da “formação integral sem limites entre vida pública e vida privada, entre aprendizagem e trabalho (sincronicamente), e entre trabalho e aprendizagem (diacronicamente), entre profissionalismo e atividade pública da profissão” (RAGAZZINI, 1990, p. 8) (*tradução da autora*). O código

prescrito era prático; não teórico. A linguagem era trivial (senso comum) e metafórica; não conceitual e técnica. O código e a linguagem evidenciam o caráter assistemático, informal e espontâneo do modelo pedagógico. A natureza da “coisa” fez com que o seu fim último fosse mais implícito e subjetivo do que explícito e objetivo. Segundo Rostan e Emma:

As modalidades de aprendizagem desse tipo de profissionalização eram particulares: isto é, baseavam-se na *experiência*, em um longo treinamento e em uma relação *homem-homem* (mestre-discípulo). Coerentemente com esse tipo de aprendizagem, a linguagem não era abstrata e técnica, mas comum e rica de metáforas. A linguagem refletia a amplitude do conhecimento e a falta de especialização técnica. (ROSTAN; EMMA, 1969, p. 155-156) (*grifos do original*) (*tradução da autora*)

Feitas as considerações preliminares, é possível dizer que a principal intenção da educação na sociedade dos ofícios foi formar o homem para uma especialidade no exercício prático do artesanato, logo, para a tradição corporativa que supunha apropriação da ideologia e da moral de pertencimento àquela comunidade. O seu conteúdo primeiro ordena-se mais para as obrigações da sociabilidade dos ofícios do que para a provável técnica e tecnologia do trabalho artesanal, o que é explicável pela ânsia de salvaguardar no método a tradição corporativa, fim último da educação artesanal.

Um artesão forma-se no exercício do trabalho, “adquirindo os conhecimentos fundamentais e aprendendo da palavra do mestre os conceitos que regulavam a concreta atividade específica” (RUGIU, 2008, p. 32) (*tradução da autora*). “Ninguém nasce mestre”, “sem disciplina não se faz doutrina”, “primeiro aprendiz e depois mestre”, são expressões corriqueiras encontradas nas fontes de pesquisa que tendem a justificar a comumente necessidade do longo e intenso período da aprendizagem.

### 3.3.2 A “gestão da antiga oficina” e a “tradição do ofício”: os conteúdos prescritos no currículo

O currículo, numa acepção restrita, designa a seleção dos conteúdos a serem ensinados e a concernente ordenação no tempo para o curso da aprendizagem.<sup>63</sup> Na educação artesanal, “*Os conteúdos para aprender, ao menos os mais importantes, [...], não foram*

---

<sup>63</sup> Saviani precisa o conceito de currículo. É o “conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (SAVIANI, 2003, p. 18).

*explicitados e programados e, esses, o aprendiz alcançava por si*” (RUGIU, 1994, p. 55) (*grifos do original*) (*tradução da autora*). A longa duração da aprendizagem, a formação para uma personalidade entendida como integral e a ênfase para a disciplina operativa do artesanato sugeriam um currículo lento, complicado, composto por noções pouco formuladas, enredadas por “mistérios” e restritas a um único ramo dos ofícios. Manacorda diz que:

Entre essas atividades umas eram mais simples e outras mais complexas. Algumas se destacavam pelo refinamento manual, como a ourivesaria; outras pela complexidade, como a arquitetura; outras pela multiplicidade, como a agricultura; outras pela imprevisibilidade, como a medicina. Algumas das artes manuais desenvolveram saberes complexos, que consentiram a essas artes se colocarem no topo da organização social da cultura, equivalente as artes liberais ou intelectuais. (MANACORDA, 1992, p. 140) (*tradução da autora*)

Cada ramo da atividade artesanal exigia a aprendizagem de saberes e habilidades que adquirem sentido quando do seu fazer. O fato é que o método está mais em evidência que o conhecimento. A ciência, apesar de rudimentar para o período, foi pouco presente no currículo da pedagogia da artesanaria. Dentre as escassas e elementares noções, a primazia foi atribuída à gestão da oficina artesanal e à tradição do ofício. É Manacorda (1992) quem suscita o elemento didático:

As atividades artesanais exigiam – [...], conservar os materiais do seu trabalho, o destino do uso, o comércio e a administração inteira da oficina – uma longa aprendizagem, através da qual as suas técnicas tornavam-se, como aquela escrita para o trabalho intelectual, um automatismo perfeito por parte do artesão. O limite desse conteúdo [...] foi a sua restrição, atribuída a um só setor produtivo. (MANACORDA, 1992, p. 140) (*tradução da autora*)

Partindo do enunciado do historiador da educação e rememorando o caráter de “mistério” envolto ao fazer, empenhamo-nos em sugerir minimamente uma listagem, ainda que generalista, dos saberes compósitos a uma das noções sobressalentes no currículo da artesanaria, ou seja, a gestão da antiga oficina. De um modo geral, a gestão compreende a administração da oficina, a maneira de se conceber e gerir o conjunto dos recursos envolvidos na produção e na comercialização do artesanato. Mais detalhadamente,

[...] a gestão envolveria todo o chamado processo administrativo, pelo qual se busca planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos de uma empresa, visando o alcance dos objetivos desejados. Englobaria a determinação dos objetivos e da filosofia da organização, o desenho da estrutura, a organização

do trabalho, a natureza das relações hierárquicas, os mecanismos de decisão e de controle, entre outros aspectos. (GARAY, 2002, p. 135)

No que tange ao componente curricular da gestão da oficina artesanal são seis os saberes identificados: (1) a matéria-prima, seu uso e conservação; (2) os instrumentos de trabalho, sua utilidade e manutenção; (3) as técnicas da produção do ramo de ofício; (4) a cooperação simples da produção: divisão de tarefas; (5) o armazenamento do artesanato; (6) o comércio: a compra da matéria-prima e a venda dos produtos.

O próprio Manacorda (1989 [1982], p. 167) pondera: “esses conhecimentos foram confinados à transmissão envolvida no ‘segredo da arte’ e não estavam organicamente sistematizados nem articulados com conhecimentos mais gerais”, o que não lhes confere caráter científico.<sup>64</sup> Em geral, os ofícios não teorizaram sobre o conteúdo e o método da atividade produtiva. O automatismo dos artesãos foi responsável por fixar os saberes e os procedimentos de cada ramo do ofício e, por conseguinte, transmiti-los às gerações subsequentes. Isso concorreu para que a artesanania não adquirisse valor universalmente aceito e não fosse publicizada como uma ciência. O mestre guardava para si os saberes e as descobertas resultantes da experiência individual na artesanania, não desenvolvendo uma ciência do trabalho para ensiná-la a outros, tornando-a propriedade pública.

O que justificaria esse fenômeno? “E ademais: seus protagonistas sempre tiveram como cultura os cacos da ideologia das classes dominantes que os aculturavam e só algumas migalhas de instrução formal do ler, escrever e fazer contas” (MANACORDA, 1989 [1982], p. 167). O pensador pontua, enfaticamente, a aculturação ideológica intrínseca às agremiações corporativas que por sujeição ao mundo feudal e eclesial absorveram elementos característicos da ideologia e da cultura dessas classes sociais, inibindo qualquer rudimento de uma possível “ciência do trabalho”. Antes sim, “a obra educativa se embasa fundamentalmente sobre o conceito positivo de trabalho e sua exemplaridade religiosa, moral e profissional do líder família-oficina” (LANFRANCHI; PRELLEZO, 2008, p. 253) (*tradução da autora*).

As poucas noções técnicas não esgotam a prescrição curricular da aprendizagem artesanal. Os conteúdos pertinentes ao microcosmo relacional dos ofícios e à formação do caráter e da moral corporativa não foram secundarizados na didática da antiga oficina. Eles foram dispostos no elemento curricular denominado “tradição do artesanato” (RUGIU, 1995). Filosoficamente, o termo tradição liga-se à história, designando a “herança

---

<sup>64</sup> Manacorda (1989 [1982]) comenta que, do conjunto dos ofícios manuais, somente a medicina e a arquitetura transformaram-se em ciências e formularam inúmeros tratados sobre a conexão entre ciência e produção.

cultural, transmissão de crenças ou técnicas de uma geração para outra” (ABBAGNANO, 2007 [1971], p. 1149-1150) reconhecidas como valor ou verdade. Ou seja: a tradição remete o homem ao passado, conserva e transmite tudo o que foi afixado por aqueles que o precederam. Essa herança agrega tanto o recebimento como a difusão. Sociologicamente, a tradição refere-se a:

[...] determinada atitude, ou melhor, um tipo e espécie de atitude, mais precisamente a que consiste na aquisição inconsciente (não deliberada) de crenças e técnicas. [...] o indivíduo considera como seus próprios os modos de ser e de comportar-se que recebeu ou continua recebendo do ambiente social sem perceber que são modos de ser do grupo social. (ABBAGNANO, 2007 [1971], p. 1150)

O “trabalho bem feito”, a “obediência ao mestre”, a “disciplina nos horários e nas tarefas”, “não enganar a quem fosse”, “seguir rigorosamente o regulamento corporativo” eram concebidas como valor, verdade e técnica cotidiana e insistentemente repetidos nas oficinas. Tudo isso se constituiu em conteúdos da formação artesanal. É importante registrar que a força desses conteúdos vinha entrelaçada a doutrina religiosa, ao divino e ao sagrado. Sem dúvida, o caráter do elemento curricular da “tradição do artesanato” contribuiu para a legitimação do diletante tirocínio da aprendizagem na oficina medieval.

### 3.3.3 O método que conserva os “segredos” do ofício

O método reúne procedimentos combinados e interdependentes de como colocar os conhecimentos no espaço pedagógico para fins de atingir as intenções e os objetivos educacionais. Na educação artesanal, “entre “ofício” e “mistério” existia um nexo inseparável, quase uma completa intercambialidade” (RUGIU, 1994, p. 36) (*tradução da autora*). A inventividade, a originalidade e a singularidade da obra-prima nunca foram disponibilizadas publicamente em textos escritos e, desse modo, propagadas como valores universais, antes ocultadas sob a posse privada do seu produtor, o artesão. Sua reprodução deu-se, antes, pela tradição oral.

É no método que o trabalhador de ofício preservou os “segredos” ou “mistérios” do ramo do ofício. No procedimento da atividade produtiva e, através dele, os “segredos” do artesanato foram, sigilosa e corporativamente, resguardados no tempo. Segundo Thompson (2002 [1963], p. 95): “Os artesãos consideravam este “mistério” como

sua *propriedade*, e defendiam seu direito inquestionável ao proveito e ao uso pacífico e exclusivo das suas... artes e ofícios” (*grifo do original*). Por tudo isso, o elemento composto de maior excelência da didática artesanal é o método da aprendizagem até hoje pouco compreensível. “É difícil, [...], entre tantas normas [...], descobrir as modalidades técnicas e didáticas da aprendizagem” (MANACORDA, 1989 [1982], p. 162). Isso porque...

Entre “mistério” e “ofício” tem um estreito parentesco etimológico e, então, um nexos forte, embora não evidente. Sem mistério, isto é, sem absoluto sigilo aos segredos do ofício, nenhuma Arte teria sobrevivido. O segredo deveria tutelar particulares procedimentos de trabalho e tudo o que se desenvolvia internamente na oficina; tudo porque somente um detalhe para um olho externo poderia dizer muita coisa que deveria, ao contrário, permanecer conhecido somente pelo mestre e pelos poucos companheiros de sua confiança. (RUGIU, 2008, p. 28) (*tradução da autora*)

Os “mistérios” distinguem-se como diretrizes muito particulares da atividade do artesão. Eles, os “segredos”, discorrem sobre um conjunto de significados simbólicos ocultos na obra-prima tutelados a um único artesão ou a confiança de alguns poucos membros da Corporação. Tais representações transferem ao espectador um componente de fascínio à primeira vista indecifrável para a razão e ao conhecimento objetivo. Alguns dos seus detalhes, enigmas, códigos, poderiam ser desvelados, como hipótese, na observação sistemática e meticulosa do estilo de vida do artesão, dos seus hábitos, costumes, comportamentos e gostos. Para Ragazzini:

Um ofício em que uma das suas partes é mistério, ou seja, o segredo dos procedimentos da oficina ou da corporação, que se exprime em hábitos de gosto, que exprime um sistema afinado pela tradição e pela experiência, que, é, em resumo, contemporaneamente também um estilo de vida e uma posição social organizada. (RAGAZZINI, 1990, p. 8) (*tradução da autora*)

Afinal, em que corrente filosófica se apoia o método que guarda os “segredos” do ofício? Empirismo.<sup>65</sup> O empirismo sustentou a modalidade e o procedimento de

---

<sup>65</sup> O empirismo – corrente filosófica para a qual a experiência é critério ou norma da verdade – tem duas características principais: “1) negação do caráter absoluto da verdade [...]; 2) reconhecimento de que toda a verdade pode e deve ser posta à prova, logo eventualmente modificada, corrigida ou abandonada” (ABBAGNANO, 2007 [1971], p. 377). Essa segunda característica e com base nela acrescentam-se outras: “1ª. Negação de qualquer conhecimento ou princípio *inato*, que deva ser necessariamente reconhecido como válido, sem nenhuma confirmação [...]. 2ª. Negação do “supra-sensível”, entendido como qualquer realidade não passível de verificação[...]. 3ª. Ênfase na importância da realidade *atual* ou imediatamente presente aos órgãos de verificação e comprovação, ou seja, no *fato*: essa ênfase é consequência do recurso à evidência sensível. [...]. 4ª. Reconhecimento do caráter *humano*, logo limitado, parcial ou imperfeito, dos instrumentos de que o homem dispõe para verificar e comprovar a verdade” (ABBAGNANO, 2007 [1971], p. 377-378).

aprendizagem da velha oficina artesanal. A experiência é a fonte privilegiada do saber ofical e o elemento que decide a sua validade. A apropriação dos saberes e das habilidades peculiares ao trabalho artesanal derivam da experiência, da observação e imitação, da relação de causa e efeito, do ensaio e erro. Uma verdade ou um procedimento podem ser postos à prova e, portanto modificados, corrigidos ou refutados. Isso é reafirmado por Lanfranchi e PELLEZZO:

O modo pelo qual se pretende controlar o ofício é exclusivamente empírico, em sintonia com os critérios do “conservadorismo tecnológico” característicos da sociedade medieval. O único recurso metodológico adotado consiste na imitação dos comportamentos e da habilidade do mestre. (LANFRANCHI; PELLEZZO, 2008, p. 253) (*tradução da autora*)

O método da oficina artesanal, essencialmente prático-visual, com poucas palavras e nada escrito, não pode ser entendido como um método de estudo sentenciado e, sim, como “um método de trabalho e de comportamento integrado diretamente no contexto do trabalho e do não-trabalho” (RUGIU, 1994, p. 55) (*tradução da autora*). Sua perspectiva garantiu a manutenção dos “segredos” da atividade resistido ao conhecimento mais amplo, externo à realidade imediata dos ofícios. O derradeiro objetivo do processo formativo para os ofícios foi, portanto, a apropriação do método característico à produção artesanal, não à instrução, à cultura geral, suas teorias e conceitos. Repara-se que “na metodologia da aprendizagem o exercício mental era implícito ao prático e à subsequente verificação crítica do próprio trabalho” (RUGIU, 2008, p. 64) (*tradução da autora*).

Na oficina, a tarefa solicitada ao aprendiz era redita muitas vezes pelo mestre. A palavra, no duplo sentido, da organização do pensamento e da expressividade, continha predomínio verbal, não escrito. A transmissão oral certificou caráter de sigilo aos “mistérios” da artefaria tão ambicionado pelo sistema corporativo da época. Do mestre ao aprendiz, “todos conservavam quase até o fim um aparato de significados simbólicos que de um lado explicavam os rituais difusos também no trabalho-aprendizagem e, de outro, protegiam os segredos do ofício” (RUGIU, 1994, p. 191) (*tradução da autora*). A repetida imitação, tanto para a forma de trabalho como para a conduta do mestre, no gradual exercício das tarefas ofinais e no contínuo apelo ao senso de responsabilidade acerca das ações, orientava o aprendiz para a eliminação das tantas tentativas falhas rumo à conquista do efeito desejado. Tais tarefas vão desde “o inicial empenho nas tarefas da oficina; a função de representação; a atividade de produção e de comercialização; até a autonomia profissional” (ZAGO, 2003, p. 26) (*tradução da autora*). Eis a vivacidade da proposta didática da artefaria.

Outro elemento de difícil compreensão dessa modalidade de educação é delegado à dimensão subjetiva do método, ou seja, à perspectiva intrínseca ao sujeito (o aprendiz artesão), às capacidades que dele poderiam, potencial e livremente, emergir e desenvolver-se no tirocínio da aprendizagem e que o conduziram a um distinto reconhecido na comunidade dos artesãos e na sociedade em geral.

A personalidade autônoma de alguns aprendizes transgrediu o estático currículo estabelecido pelo mestre no âmbito da oficina no sentido de aperfeiçoamento de um talento ou habilidade especial ou de uma multiplicidade de talentos e habilidades.<sup>66</sup> Tamanha distinção foi adquirida por meio da autoeducação ou autodidatismo, algumas vezes por incentivo do mestre, porém mais comumente, por vontade e esforço próprio. Rugiu (1994) expõe essa provável dimensão do procedimento metodológico:

*[...] o verdadeiro segredo não deve ser procurado fora, mas cada um o tem dentro de si, na forma de potência, capacidade sem limites, de uma força especulativa interior que, sem risco de exagerar, pode se dizer divina. O aperfeiçoamento de tão ilimitada capacidade tem um fato de educação (no sentido etimológico, de “tirar fora”), ou melhor, de livre autoeducação. (RUGIU, 1994, p. 247) (grifos do original) (tradução da autora)*

Tais casos particulares derivam dos aprendizes que animavam a vida na busca autônoma, disciplinada e ininterrupta do conhecimento que fortalecia o poder da inventividade, tanto na projeção como na execução do trabalho, para além do esperado e do inteligível. Aqui, também, Rugiu (1994) trata a questão a bom termo:

*[...] um aprendiz deve presumir que a sua vida deve ser animada da ânsia pelo conhecimento até – se ele quer se tornar um mestre - descobrir que apenas o importante segredo a descobrir está dentro de si e que ninguém poderá revelá-lo. Ele deve chegar até nós – e nunca em modo completo e definitivo – constantemente aperfeiçoado e aprofundado internamente. O mestre pode educá-lo para buscar, mas ele deverá caminhar com as próprias pernas, se pretende se fortalecer e tornar-se alguém. (RUGIU, 1994, p. 248) (grifos do original) (tradução da autora)*

O aprendiz que se sobressaía pela autonomia e pela expressão de traços singulares e originais na criação das obras do artesanato consideradas polêmicas para aquele tempo, não superou apenas o mestre, mas, principalmente, ultrapassou a tradição conservadora dos ofícios.

---

<sup>66</sup> Já citamos dois nomes de artesãos italianos universalmente conhecidos pela distinção de talentos: Leonardo da Vinci (1452 - 1519) e Michelangelo (1475 - 1564).

### 3.3.4 A avaliação da aprendizagem-trabalho

A avaliação é mais um dos conceitos integrantes da didática. Seu objetivo é verificar a aprendizagem e guiar (manter ou elevar) os padrões de qualidade da atividade pedagógica. A avaliação da aprendizagem-trabalho do aprendiz comportou exames (ou provas) gradativos para a conquista dos títulos: primeiro, de artífice; depois, de mestre.

Para o aprendiz atingir a categoria de artífice deveria chegar ao término do período previsto para a aprendizagem, de três até sete anos, com a aprovação nos exames aplicados pelo mestre. Com essa aprovação ele obtinha o “certificado de saída” da oficina. Na literatura, como exemplo, encontramos as provas de exame dos padeiros. O que chama atenção na cerimônia é a tradição, enquanto um costume, um rito de consagração religiosa ou de proclamação de um cavaleiro, não a estrutura pedagógica do exame, como se pode notar no excerto a seguir:

Quando o novo padeiro tiver cumprido dessa forma os quatro anos de sua aprendizagem, ele pegará uma tigela nova, de barro cozido, nela colocará ‘cialdas’ e hóstias, e irá à casa do mestre dos padeiros, e terá ao seu lado o caixeiro e todos os padeiros e os mestres valetes, isto é, adjuntos (*joindres*). O novo padeiro entregará sua tigela e suas ‘cialdas’ ao mestre e dirá: Mestre, fiz e cumpri meus quatro anos. O mestre perguntará ao administrador se é verdade; e se este disser que é verdade, o mestre apresentará ao novo padeiro o vaso e as ‘cialdas’ e lhe ordenará que os jogue contra a parede. Então o novo padeiro jogará sua tigela e suas “cialdas” e hóstias contra as paredes externas da casa do mestre. Em seguida, os mestres administradores, os novos padeiros e todos os demais padeiros e ajudantes entrarão na casa do mestre e este oferecerá a todos fogo e vinho, e cada padeiro, e o novo, como também o mestre adjunto, oferecerão um dinheiro ao mestre dos padeiros pelo vinho e pelo fogo que lhes deu (1. *Talemeliers*). (BOILEAU apud MANACORDA, 1989 [1982], p. 165)

De aprendiz para artífice, a vida não passava por grandes mudanças: o jovem permanecia residindo na casa do mestre e trabalhando em sua oficina, contudo, a partir da conquista do novo título, recebia um salário compatível com a nova condição de trabalhador.

Já, para alcançar a categoria de mestre, que exigia um grau maior de especialização e perícia no exercício prático do correspondente ofício, o artífice era obrigado a submeter-se a outro período de aprendizagens que se estendia de quatro a cinco anos. Concretamente, nesse período, a principal tarefa do artífice era viajar para conhecer o artesanato peculiar às regiões do país e as diferentes oficinas do ramo de ofício; além de conviver com outros mestres. As viagens eram tuteladas pela Corporação de ofícios, que

acompanhava, hospedava e orientava o artífice. O objetivo do itinerário de viagens era fazer com que o artífice aperfeiçoasse o método de trabalho e a consequente maestria nos “segredos” do ofício. No novo percurso, o artífice:

Trabalhava algum tempo com um mestre, passava adiante, aprendia maneiras novas de fazer a mesma obra, especializava-se em detalhes que ainda lhe eram desconhecidos, descobria métodos mais rápidos, ou percebia a beleza de novas formas, até que, sentindo-se apto ao exercício do cargo de mestre, voltava à sua terra, a fim de se submeter às provas que o levariam àquela alta categoria. (FONSECA, 1986, p. 34)

Muitas eram as condições, as formalidades e as despesas para adquirir o título de mestre. Primeiramente, o candidato deveria ser natural do lugar (ou, pelo menos, provar residência por algum tempo), “justificar os graus de aprendiz e oficial; ter observado boa conduta; superar o exame de suficiência; pagar os direitos de exame; jurar de observar fielmente as disposições da própria corporação” (LANFRANCHI; PRELLEZO, 2008, p. 253) (*tradução da autora*). Confirmados os requisitos prévios, a Corporação lhe conferia o direito ao “exame de competência”. Nele, os jurados sujeitavam o candidato a provas que iam desde a comprovação dos saberes da especialidade na atividade, até o interrogatório sobre assuntos relativos à ideologia da Corporação de pertencimento e à conduta moral do seu ofício. Fonseca descreve o procedimento:

O exame era feito de maneira que o candidato demonstrasse conhecimentos teóricos, relativos aos regulamentos da corporação, como, por exemplo, os referentes à execução das obras correspondentes ao ofício que abraçara; além disso, era argüido sobre preceitos morais, religiosos e políticos, aos quais se comprometia a seguir rigorosamente. (FONSECA, 1986, p. 34)

As Corporações, portanto, eram quem reconhecia a idoneidade dos candidatos para o exercício prático dos ofícios. Algumas entendiam que os exames citados eram suficientes. Outras, no intuito de um controle mais rigoroso da aprendizagem nas oficinas e do desempenho alcançado pelo candidato, bem como de limitar o acesso à Corporação, instituíram, a partir do século 13, a prova da “obra-prima” para a obtenção do título de mestre. Para esse tipo de prova,

[...] a normativa fornecia indicações detalhadas sobre a obra (geralmente exclusivas para cada Arte) a criar, em público, em frente a uma comissão nomeada pela Corporação. A realização da “obra prima” poderia durar

vários dias, ou, também, semanas inteiras, especialmente para as artes construídas. (ZAGO, 2003, p. 23) *(tradução da autora)*

O mesmo autor informa que em alguns ofícios, como eram os casos da construção civil e do tecelão, a prova da obra-prima

[...] se tornou necessária devido à complexidade para produzir ensaios escritos ou desenhos para ilustrar a obra, ou para um exame técnico, como no caso dos tecelões de seda, para os quais a produção da obra-prima, ou seja, de uma tela de modelos escolhidos aleatoriamente pela comissão examinadora, era precedida de uma entrevista preliminar que visava verificar o nível de conhecimento profissional alcançado pelo candidato. (ZAGO, 2003, p. 23) *(tradução da autora)*

Se os jurados avaliassem que o candidato preenchesse os requisitos prescritos, a ele, então, seria outorgado o título de mestre. A solenidade recebia honras de cerimônia pública. Nela, o novo mestre jurava fidelidade aos estatutos da Corporação. Fonseca (1986) traz pormenores da solenidade:

Em caso afirmativo, recebiam-no com grande cerimonial, e nessa ocasião, perante toda a assembléia reunida, à qual se juntava uma representante da autoridade governamental do lugar, o novo mestre prestava solene juramento pelo qual se comprometia a bem servir a Deus e ao rei, em qualquer ocasião, no desempenho do ofício ou fora dele. (FONSECA, 1986, p. 34-35)

O novo mestre poderia intitular-se integrante da Corporação, tanto no atributo de trabalhador qualificado como de fiel seguidor das obrigações e das benesses da agremiação. O título permitia-lhe a abertura de uma oficina contando, inicialmente, com a ajuda financeira da Corporação que lhe amortizava a dívida em prestações.

Concluída a exposição, foram decodificados os elementos compostos da didática dos ofícios. A prioridade foi facultada ao procedimento da aprendizagem, não à sistematização orgânica dos conhecimentos imprescindíveis à formação. O antigo modelo educacional ocultou, portanto, um problema. É Manacorda (1989 [1982]) quem faz o alerta:

Mas nestas velhas estruturas esconde-se um problema novo: nesta aprendizagem do ofício, da qual se visualizou apenas o procedimento didático, há sem dúvida, ao lado do aspecto meramente executivo, também um aspecto científico, isto é, o conhecimento das matérias-primas, dos critérios da sua lavra, dos instrumentos: até um ínfimo cinzelador deve conhecer algo sobre petrografia etc. Mas esses conhecimentos foram confiados à transmissão envolvida no “segredo da arte” e não estavam

organicamente sistematizados nem articulados com conhecimentos mais gerais. (MANACORDA, 1989 [1982], p. 167)

A didática da oficina artesanal não apenas calou sobre a dialeticidade da relação entre conteúdo e forma, teoria e prática, não obstante, legitimou a sobreposição de um (a forma) sobre o outro (o conteúdo). Tal problema assentou-se como tradição, uma herança dos tempos da artesanaria que subsiste na contemporaneidade comprimindo o pensamento pedagógico. Rugiu (1994, p. 53) assinala: “A necessidade do segredo, ainda que desmistificada e reduzida a uma concretude laica, não foi, todavia, terminada sequer nos nossos dias” (*tradução da autora*).

### **3.4 A DECADÊNCIA DO MODELO PRODUTIVO E REPRODUTIVO DAS CORPORações DE OFÍCIOS**

O modelo formativo da artesanaria foi reproduzido integralmente enquanto o sistema produtivo da sociedade pré-industrial se fez imutável. Neste, o controle do mercado era preservado sem ou com pouquíssima concorrência interna, a produção era estável e a sua quantidade limitada ao atendimento de uma demanda ainda elementar (roupas, habitações, alimentos, ferramentas de trabalho, móveis...), a qualidade dos produtos era determinada pelo consumidor e a Corporação emitia o “selo de garantia” a todos os produtos gerados pelos artesãos agregados. Similarmente, o modelo de educação era dirigido pelas Corporações no âmbito das oficinas artesanais, o acesso era privilégio para poucos, a qualidade era medida no “aprender fazendo” (no exercício prático) do ofício e nas habilidades adquiridas no tirocínio da aprendizagem e a Corporação outorgava o *staff* associativo e a correspondente competência para a atividade. Consta no *Dicionário de Filosofia da Educação* que:

[...] alguns autores, particularmente Adam Smith, viram no sistema de aprendizado uma faceta sombria, alegando que ele nada mais era do que uma tentativa interesseira por parte das guildas de controlar o acesso ao mercado de trabalho e de elevar artificialmente o custo da mão-de-obra. (GINGELL; WINCH, 2007, p. 15).

Para a época da artesanaria, onde a massa populacional não dispunha de qualquer possibilidade de instrução, o modelo educacional corporativo foi considerado uma força educativa eficaz. Conforme coloca Dolch (1958, p. 578): “A corporação medieval exercia

uma função educativa já com uniformidade de atitudes coletivas, firmeza da tradição, compreensiva regulamentação dos ordenamentos de vida e de trabalho, fundamental conceito de vida e evidência dos usos e costumes” (*tradução da autora*). Zago (2003) avança explicando a simbiose entre produção e educação artesanal:

Numa época em que grande parte da população não recebia nenhuma forma de instrução, a atividade formativa desenvolvida internamente nas associações de ofício das cidades, constituía um evento importantíssimo do ponto de vista histórico-educativo. Também o aspecto econômico (a aprendizagem como relação de trabalho) se mostrou sempre presente, e nunca foi menor o interesse das várias associações para assegurar uma boa preparação aos jovens (a aprendizagem como relação educativa) com o fim de conservar a imagem social e a reputação produtiva, e garantir então aos próprios produtos uma qualidade tal para “manter o mercado”. (ZAGO, 2003, p. 25) (*tradução da autora*)

Progressivamente, a partir do século 14, as agremiações dos ofícios iniciam o seu processo de derrocada, contudo é na segunda metade de 1700, com o fenômeno do industrialismo e da maquinaria, provocado pelo advento da Revolução Industrial e pela ascensão da burguesia enquanto classe hegemônica, que o modelo produtivo-reprodutivo em questão decreta efetiva sua extinção.<sup>67</sup> Ponce é enfático ao dizer:

O homem feudal sucumbira. Os burgueses compraram as suas terras; a pólvora derrubou os seus castelos. Os navios apontavam agora as rotas de um continente remoto, mais inacessível do que as princesas de Trípoli, que só poderia ser conquistado mediante a indústria e o comércio. (PONCE, 1986 [1937], p. 112)

O capitalismo nascente impôs transformações radicais na estrutura econômica do feudalismo as quais foram interferindo na estrutura organizacional e nas relações produtivas e comerciais das Corporações. Huberman (1986 [1936]) identifica e explica alguns dos fatores dessa mudança, dentre eles as relações de poder entre os membros associados, o privilégio da profissão, o monopólio da mercadoria e a posse do trabalho.

A igualdade entre mestres tornou-se, em certas corporações, algo do passado. Certos mestres prosperaram, chamaram a si maior parcela de poder, começaram a olhar com superioridade para seus irmãos menos afortunados e

---

<sup>67</sup> No Brasil, como já comentei na nota de rodapé 57, o acontecimento é bem mais recente. “As corporações de ofício, já seculares ao tempo da Independência, forma extintas pela Constituição de 1824 do nascente Império do Brasil. Esse dispositivo da carta outorgada veio reconhecer e sancionar a decadência da organização corporativa de ofício, determinada por vários fatores: a estreiteza do mercado interno, as limitações da economia colonial, os desincentivos resultantes do trabalho escravo e as restrições da ideologia econômica liberal. [...]. A organização corporativa da produção teve seu desenvolvimento prejudicado, também, pela concorrência externa reforçada pela política econômica restritiva da Metrópole” (CUNHA, 2005a [2000], p. 52).

acabaram formando corporações exclusivamente suas. Surgiram então as corporações ‘superiores’ e ‘inferiores’, e os mestres das inferiores trabalhavam até mesmo como assalariados para os senhores das primeiras! (HUBERMAN, 1986 [1936], p. 63)

E mais:

Outra causa do colapso do sistema de corporações foi o aumento da distância entre mestres e jornaleiros. O ciclo, que até então havia sido aprendiz-jornaleiro-mestre, passou a ser apenas aprendiz-jornaleiro. Passar de empregado a patrão tornava-se cada vez mais difícil. À medida que um número sempre maior de pessoas procurava as cidades, os mestres tentavam preservar seu monopólio, tornando mais difícil a ascensão, exceto a uns poucos privilegiados. A prova necessária para tornar-se mestre ficava cada vez mais rigorosa, e a taxa em dinheiro que era necessária pagar para isso foi elevada – exceto para uns poucos privilegiados. Para a maioria, aumentaram as obrigações, sendo mais difícil galgar a posição de mestre. Para os poucos privilegiados, foram concedidos favores, tornando mais fácil a conquista daquele posto. (HUBERMAN, 1986 [1936], p. 64)

Os interesses dos mestres e jornaleiros (artífices) não mais integram a unidade corporativa. Enquanto os primeiros buscam assegurar o privilégio do ramo do ofício; os segundos criam organizações com o objetivo de garantir o monopólio do trabalho. Para além das relações do poder associativo, como afirmei anteriormente, a principal razão do declínio do sistema liga-se ao desenvolvimento da indústria e da maquinaria. A organização artesanal do trabalho, fundada na experiência, não deu conta das novas demandas da sociabilidade. O trabalho tornou-se mais complexo, as atividades produtivas pluralizaram-se e especializaram-se. Junto, uma nova cultura e uma nova característica profissional fizeram-se valer. “Após a revolução industrial, a aprendizagem de velho tipo se refugia somente no artesanato, atividade economicamente sempre mais marginal” (ZAGO, 2003, p. 26) (*tradução da autora*). Desde então os princípios da utilidade e do praticismo passaram a ser soberanos. O que interessa é o mundo dos negócios, da mercadoria e do dinheiro; e a assimilação do conhecimento por meio da razão e da ciência.

Paralelamente à Revolução Industrial a Revolução Francesa contribuiu, do ponto de vista político, para a derrocada do ordenamento das Corporações de ofícios. “O liberalismo econômico, nascido a partir dos princípios da igualdade e da liberdade da Revolução Francesa, estava produzindo efeitos dramáticos que faziam frequentemente lamentar a condição dos trabalhadores do passado” (ZAGO, 2003, p. 26) (*tradução da autora*). As novas leis transformaram o aprendiz em pequeno trabalhador a serviço do capital industrial.

A vida nos estreitos laços da comunidade abre espaço para a explosão das cidades e para novas e diversificadas relações econômicas (produção, comércio e o consumo), culturais e sociais por ela ofertadas. O lugar de trabalho, da casa e da oficina, mudou para a fábrica. A organização corporativa do trabalho sucumbiu em favor da oposição entre capital (a classe que controla os meios de produção e emprega) e trabalho (a classe que domina a força de trabalho e é empregada). A oficina artesanal foi superada pela instituição escola. Para Zago:

O lugar do trabalho não é mais a casa ou a oficina, mas tornou-se a grande fábrica na qual, por produzir objetos sempre mais complexos, reúne competências múltiplas (carpinteiros, mecânicos, pintores...) que buscam organizar e integrar de acordo com modalidades sempre mais eficientes. A comunidade perde a sua centralidade quando o indivíduo tende a viver em áreas urbanas e a estabelecer relações em múltiplos contextos sociais e culturais. (ZAGO, 2003, p. 173) (*tradução da autora*)

O conjunto das transformações da economia pré-industrial para a industrial pontuadas ao longo deste estudo repercutiu sobremaneira nas esferas da educação e do conhecimento. De acordo com Rugiu (1994, p. 253), “a primeira atividade a ser sacrificada no interior da oficina artesanal [...] foi aquela pedagógica, como a mais cara e arriscada e a menos rentável a curto e médio prazo” (*tradução da autora*). O processo da industrialização marca, desse maneira, o fim da instituição de aprendizado corporativo, pelo menos no sentido tradicional de uma formação orgânica para a qualidade do artesanato e para a moral dos ofícios.

A longa duração dessa instituição se pode explicar com o fato que essa fundamentalmente respondia as exigências econômicas e sociais dos tempos, quer dizer, até quando não interveio um novo modelo de produção (baseado no uso da máquina simples, na automatização do ciclo produtivo e na divisão do trabalho interno a fábrica) que solicitou dos trabalhadores uma preparação também muito rápida. Até essa época, e em particular durante o período medieval quando a Corporação tinha a possibilidade de dominar todas as tentativas de livre mercado (mediante a eliminação da concorrência), o aprendiz poderia desfrutar de uma formação profissional, orgânica e completa. Essa era garantida pela coincidência entre os seus interesses e aqueles do mestre, onde o nível social e o *status* profissional seriam recebidos, controlados e sancionados unicamente pela qualificação recebida da Corporação, ou seja, a única associação produtiva habilitada institucionalmente a concedê-la. (ZAGO, 2003, p. 25) (*grifo do original*) (*tradução da autora*)

A produção que tem a ciência como base técnica, a indústria e a máquina como fundamento tecnológico e uma especialização mais apurada da atividade, dispensou a

educação da oficina artesanal reclamando uma preparação ampla, genérica e em menor tempo, que ultrapasse os limites da experiência, da imitação ao modelo (do mestre) e dos saberes (os “segredos” do ofício) até então confinados a poucos. O espaço da produção é um (a indústria); o espaço da formação, outro (a escola). A velocidade introduzida pela industrialismo é contrária à lentidão da oficina artesanal.

Surgem novos modos de produção, em que a relação entre a ciência e a operação manual é mais desenvolvida e a especialização é mais avançada; para isso é necessário um processo de formação em que o simples observar e imitar começa a não ser mais suficiente. Tanto nos ofícios mais manuais quanto naqueles mais intelectuais, é exigida uma formação que pode parecer mais próxima da escolar, embora continue a se distinguir da escola pelo fato de não se realizar em um “lugar destinado a adolescentes”, mas no trabalho, pela convivência de adultos e adolescentes. Surge agora o tema novo de uma aprendizagem em que a ciência e trabalho se encontram e que tende a se aproximar e a se assemelhar à escola. É o tema fundamental da educação moderna que apenas começa a delinear-se. (MANACORDA, 1989 [1982], p. 161)

As ruínas da artesanaria empreenderam o nascimento do grande tema da formação humana moderna que se estende para a contemporaneidade, a saber: a relação entre trabalho e educação. O nexo entre ciência e trabalho ampliou e especializou as atividades produtivas. Paralelamente, os lugares de formação são expandidos e, a escola, como a instituição mais desenvolvida de educação, torna-se mediadora da relação entre ciência e trabalho. Essa questão é exposta por Zago:

A aprendizagem, o modelo formativo mais antigo, afunda as suas raízes nas primeiras manifestações da atividade humana complexa, ou seja, desenvolvida segundo técnicas e procedimentos sempre mais claramente definidos e transmitidos. Quando as atividades produtivas se multiplicaram e a se especializaram, se afirmaram novos ofícios, do tipo artesanal e comercial, e começaram a se diferenciar também os lugares da formação. (ZAGO, 2003, p. 17) (*tradução da autora*)

A moderna organização do trabalho e as novas relações com o mercado terminou por converter, na formação humana, a experiência em ciência, a aprendizagem em livro de texto, o “segredo” em metodologia, o fazer em conhecimento aplicado. Para Rugiu (2008), o primeiro elemento da educação artesanal a ser radicalmente modificado foram os “mistérios” do ofício tradicionalmente conservados sob a guarda dos mestres e das suas Corporações.

Com a transformação da organização do trabalho e das suas relações com o mercado também a pedagogia artesanal medieval foi sendo modificada. A característica que se enfraqueceu por primeiro, e se compreende o porquê, foi o sentido do mágico e esotérico que se casou com o contorno do ofício-mistério conservando o “segredo” na tutela da criatividade pessoal da oficina e do artista: talvez existisse algo de mágico no fato que o artista poderia para fazer certos personagens, certos ambientes e certas particularidades, que um poderia construir um magnífico palácio e outro não? Dom divino ou virtude mágica, mas certamente era *algo* individual frente ao qual precisava inclinar-se e do qual cada um pretendia conhecer o segredo para protegê-lo. [...]. Também, aquele *algo* não era ensinável. (RUGIU, 2008, p. 81) (*grifos do original*) (tradução da autora)

A fórmula da atividade produtiva não poderá mais permanecer concentrada nas mãos de indivíduos particulares, deve ser, sim, dominada pelo conjunto dos trabalhadores na indústria. Isso exige a intervenção dos sistemas de educação oficial e da gerência científica. Ambos encarregar-se-á da difusão dos conhecimentos e das técnicas da formação dos trabalhadores para a produção industrial. Foi, então, que a atividade pedagógica das Corporações de ofícios foi entendida como obsoleta e atrasada. Martins comenta:

A partir do século XVIII as guildas ou corporações de ofícios começaram a ser energeticamente varridas da Europa, num ato de supressão dos resquícios do Antigo Regime. Concomitantemente à nova filosofia econômica, que rejeitava os pressupostos básicos do controle de toda a esfera da produção por parte das corporações, acusadas por isso mesmo de monopolistas, emergiram ideias acerca do arcaísmo representado pela prática pedagógica exercida por essas entidades, vistas como uma ultrapassada forma de educação para o trabalho ou de formação do trabalhador a partir de uma dimensão didático-pedagógica obsoleta. (MARTINS, 2008, p.89)

Mas, a extinção legal das Corporações de ofícios não correspondeu ao fim da sua pedagogia, “em muitos países as qualidades práticas e morais do aprendizado continuaram sendo tidas como tão vantajosas para a economia e a sociedade que a prática sobreviveu como meio de *treinamento* e de educação *in loco*, no próprio local de trabalho” (GINGELL; WINCH, 2007, p. 15) (*grifos do original*). Ainda, a relação entre mestre e aprendiz, da forma como evoluiu para a relação entre professor e aluno, “nada tem do popular “aprender por osmose” ou do conceito de “aprender na prática”, mas sim toma por base um didatismo estruturado no âmbito do contexto de um currículo estabelecido” (GINGELL; WINCH, 2007, p. 16).

### 3.5 O ENGODO DO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO DA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DO PROBLEMA

O princípio pedagógico da experiência tem seu nascedouro e seus fundamentos no movimento filosófico conhecido como pragmatismo. Esse movimento foi motivo de interesse de Gramsci. Dos seus estudos no Cárcere (2007 [1930-1932]), existe um importante apontamento sobre a visão de mundo do pragmatismo que nascia e se desenvolvia na América.<sup>68</sup> O pensador registra uma nota que procede da leitura do livro *Roma capta: saggio intorno alla religione romana*, de Vittorio Macchioro (Editora G. Principato). Em 1930, Macchioro viajou para a América. Numa das reportagens enviadas para o amigo Mattino (de Nápoles), ele diz:

O americano não tem fantasia, não sabe criar imagens. Não creio que, fora da influência europeia (!), possa surgir jamais um grande poeta ou um grande pintor americano. A mentalidade americana é essencialmente prática e técnica: disso resulta uma particular sensibilidade para a quantidade, ou seja, para as cifras. Do mesmo modo como o poeta é sensível às imagens e o músico aos sons, o americano é sensível aos números. – Esta tendência a conceber a vida como fato técnico explica a própria filosofia americana. O pragmatismo deriva precisamente dessa mentalidade que não valoriza nem capta o abstrato. James e, mais ainda, Dewey são os mais genuínos produtos desta inconsciente necessidade de tecnicismo, que faz com que a filosofia seja substituída pela educação e que uma ideia abstrata não tenha valor em si mesma, mas somente na medida em que possa se traduzir em ação. (‘A pobreza de imaginação do povo romano levou-o a conceber a divindade como uma energia abstrata que só se manifesta através da ação’; cf. *Roma capta*.) E, por isso, a América é a terra típica das igrejas e das escolas, onde a teoria se insere na vida. (apud GRAMSCI, 2007 [1930-1932], p. 294-295)

---

<sup>68</sup> A origem do movimento filosófico do pragmatismo é fundamentalmente estadunidense. A ideia central liga-se ao desenvolvimento da democracia na sociedade norte-americana. Segundo o *Dicionário de Filosofia da Educação*: “Seu fundador foi C. S. Peirce, que, no final do século XIX, desenvolveu temas já presentes na obra do filósofo estadunidense Jonathan Edwards. A versão de Peirce para o pragmatismo salientava a importância da criatividade e do propósito humanos na obtenção do conhecimento e do entendimento. Ele se opunha à ideia, herdada dos empiristas, de que o conhecimento era obtido passivamente. E também não acreditava, como os racionalistas, que grande parte do nosso conhecimento já está presente no nascimento. Peirce enfatizou a natureza direta de nossas percepções, sustentando a ideia de que nossas indagações estão relacionadas a nossas preocupações, tanto práticas como teóricas. Peirce reconhecia que nosso conhecimento é falível e sujeito a revisão. Mas negava que todas as nossas crenças pudessem estar simultaneamente disponíveis para revisão. Nossos modos de investigação e pesquisa são moldados por esses interesses, e a verdade é determinada de acordo com critérios apropriados ao modo de investigação e pesquisa. [...]. Peirce acreditava que a **educação** tinha mais do que propósitos instrumentais como subproduto” (GINGELL; WINCH, 2007, p. 183-184) (*negrito do original*). No campo da filosofia da educação John Dewey é o pensador mais intimamente associado ao pragmatismo. O filósofo produziu algumas inovações para a tradição pragmática. Dentre as principais, duas destacam-se: completou o alinhamento entre pragmatismo e ciência e elevou a ciência à condição de modo primário do conhecimento no mundo moderno (GINGELL; WINCH, 2007). A ênfase que o filósofo atribuiu à experiência provocou polêmica com a ciência, uma vez que grande parte do conhecimento científico não depende diretamente da experiência, mas da abstração dela.

Gramsci (2007 [1930-1932], p. 295) finaliza: “Parece-me que a tese de Macchioro é um chapéu que cabe em todas as cabeças”. Ou seja: o pragmatismo, enquanto visão de mundo, parecia se estender para todos os tempos e lugares nas primeiras décadas do século 20. Conceber a vida como matéria prática reduz a verdade à utilidade, conduz para a justaposição da quantidade sobre a qualidade, da prática sobre a teoria, do nominalismo<sup>69</sup> sobre o universalismo. Aqui a abstração e os conceitos, são pouco tratados. Uma ideia só tem valor quando expressada em ação e as construções individuais não são aplicadas igualmente aos indivíduos. Vásquez é enfático: “É preciso dizer, [...], que, fiel ao ponto de vista do senso comum, do “homem de rua”, o pragmatismo reduz o prático ao utilitário, com o que acaba por dissolver o teórico no útil” (VÁSQUEZ, 1977 [1967], p. 212).

O princípio pedagógico da experiência tem na pluralidade das racionalidades e das lógicas de ação não apenas a origem, mas o desenvolvimento de todo o decurso da aprendizagem dos homens singulares. Na óptica deweyana, a experiência alarga os saberes, faz perceber relações, liga o homem à vida. É nisso que a educação se constitui para essa pedagogia, um “*processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso das experiências futuras*” (DEWEY, 1965, p. 17) (*grifos do original*). O filósofo sugere um vínculo estreito entre vida e educação. A vida educa. Vida e educação são concebidas praticamente: “a educação é fenômeno direto da vida, tão inelutável como a vida” (DEWEY, 1965, p. 17). O processo de reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão, pelo ensaio e erro, define-se como a característica mais peculiar da vida humana. A educação é, para o filósofo, reconstrução da experiência. O fim (o resultado) da educação identifica-se com os meios (o processo) exatamente porque os fins da vida se dissolvem na ação do viver. Essa perspectiva do pensamento pedagógico parece não fazer diferenciação entre fins e meios.

A experiência é o grande princípio pedagógico da educação artesanal. Referendo que essa educação e o que a ela tenha sido agregado, mormente a sua fusão plena e incondicional com a vida, é constitutiva da antiga sociedade pré-industrial produtora do artesanato. Uma sociedade de ordem, na qual as divisões, as hierarquias e as distinções preponderaram. Suas características adaptaram-se ao sistema corporativo. A bom termo, Braunstein expõe:

---

<sup>69</sup> Como visão de mundo o nominalismo foi deflagrado no início do século 15. É uma das grandes correntes da escolástica. Os filósofos dessa corrente “acreditam que além das substâncias singulares, só existem os nomes puros e, portanto, eliminam a realidade das coisas abstratas e universais. [...]. Algumas vezes os lógicos modernos usam esse termo para indicar a doutrina segundo a qual a linguagem das ciências contém apenas variáveis individuais, cujos valores são objetos concretos, e não classes, propriedades ou similares” (ABBAGNANO, 2007 [1971], p. 836).

Aqui se usou como escudo de privilégios, o conceito de artesanato e em maior razão aquele das corporações permitindo camuflar, por trás da proclamada igualdade de possibilidades dos individuais ofícios, a desigualdade social que atravessava todos os ofícios, estruturando-os num sistema hierárquico da vida política. (BRAUNSTEIN, 2003 [1999], p. 66-67) *(tradução da autora)*

Mesmo diante da transformação da sociabilidade – do desenvolvimento do mercado, da manufatura e, em seguida, da consolidação da grande indústria –, que alterou o circuito entre trabalho, aprendizagem, caráter unitário do ofício e aplicação em quantidade e qualidade (emprego e exercício) que fazia do artesão um hábil e reconhecido profissional, a ideia da formação humana das Corporações medievais subsiste. Rugiu admite:

[...] hoje, ainda viva, apesar de todo o desenvolvimento da época considerada pós-industrial ou pós-moderna, a fé no poder formativo taumatúrgico da experiência artesanal, na ideia, em resumo, que a aplicação a uma atividade produtiva (criativa ou ainda que não dependa do indivíduo e do tipo de atividade) não somente ensina atitudes e procedimentos típicos daquela atividade, mas contribuiu de modo determinante para formar a personalidade de que habitualmente a cumpria. (RUGIU, 1994, p. 2) *(tradução da autora)*

O conjunto de pesquisas de Rugiu sinaliza que a educação artesanal “deixou um depósito doutrinário muito consolidado, de lenta vazão/escoamento” (RUGIU, 1994, p. 47) *(tradução da autora)*. Logo, a presença dos seus vestígios na atualidade é constatação verídica. Para Suchodolski:

O que explica que uma determinada cultura se mantenha na história não são as suas propriedades cultivadas pelos educadores e pela geração jovem, especialmente a classe dominante, mas o encontrar-se estreitamente ligado à realidade, ao tipo de vida material, ao tipo de existência político-social na qual surgiu a determinada cultura espiritual. (SUCHODOLSKI, 1976, p. 113)

A assimilação da tradição, a recusa dos conceitos na atividade pedagógica, o método da aprendizagem indireto e informal e a formação continuada são quatro elementos detectados na obra de Rugiu e por ele ponderados acerca da presença da artesanaria na educação atual das gerações. A seguir descreverei cada um deles em separado:

- a. “Assimilava-se e repetia-se na tradição, não na autoeducação, autoaprendizagem” (RUGIU, 1995, p. 151) *(tradução da autora)*.

- b. “A recusa quase completa da absoluta primazia formativa dos conceitos e símbolos abstratos e universais foi sempre uma característica da pedagogia artesanal e foi uma das principais razões da sua decadência” (RUGIU, 2008, p. 64) (*tradução da autora*).
- c. “*as relações mestre-aprendiz foram [...] compreensível ao procedimento de aprendizagem [...] informal e indireto*” (RUGIU, 1994, p. 69) (*grifos do original*) (*tradução da autora*). A formação do aprendiz, as suas aquisições técnicas, consistia imitação do trabalho do mestre. Isso se diferente da autoformação que “requer capacidade de iniciativa, de intuição e de crítica, e de organização da própria criatividade” (RUGIU, 1995, p. 151) (*tradução da autora*).
- d. “*um modelo formativo integral, segundo um desenho pedagógico no tempo, que hoje chamaremos de formação continuada ou permanente*” (RUGIU, 2008, p. 153) (*grifos do original*) (*tradução da autora*).

Na análise, o pensador elucida parâmetros de distinção entre os modelos pedagógicos da artesanaria (dos velhos tempos) e do industrialismo (da “nossa época”), até nomeando a principal razão para a decadência do antigo modelo. Na realidade da artesanaria, o homem era formado à imagem e em função da tradição (dos saberes, das experiências espontâneas, dos costumes e da conduta moral conservada pelas antigas gerações e transferida às novas gerações); hoje, a preponderância está no mundo do trabalho e da cultura e nas relações decorrentes, na autoformação e na crítica. Em razão do caráter da tradição, a educação na oficina artesanal nutriu-se da recusa dos conceitos e das teorias. O conteúdo assimilado pelas gerações na aprendizagem-trabalho era restrito a gestão da oficina e a tradição do ofício, não se estendendo aos conceitos e às obras da cultura universal como designia a circunstância industrial e maquinal. O método da aprendizagem-trabalho – componente didático chave para a preservação dos “segredos” do ofício mantidos sob a guarda de poucos – era o empirismo, indireto e informal, por observação, imitação, ensaio e erro, no qual o papel da teoria é ignorado porque o mundo é visto como “uma coleção de aparências dissociadas” (BOTTOMORE, 2001 [1983], p. 125). Já a educação institucionalizada na sociedade contemporânea utiliza-se de um método direto e explícito para a transmissão do conhecimento universal que, em tese, pode ser acessado indistintamente. É possível

admitirmos, desse modo, que se existe um lugar que a concepção da educação artesanal ainda possa fazer-se valer na atualidade é nas diversas modalidades da formação continuada (ou permanente), não no sistema da educação escolar.

Por tais motivos, o princípio pedagógico da experiência na educação vigente é um grande engodo. Ele opera como uma “isca”, atraindo, seduzindo e mobilizando a atividade pedagógica, contudo, produzindo ilusões e equívocos que entram e atrasam o fim maior da escola enquanto mediadora das obras da cultura universal e o desenvolvimento integral das gerações. Passado sempre foi aquilo que passou, que não retorna mais, a não ser pela sedução/encantamento da memória ou sob a forma de farsa. Penso que podemos chamar esse engodo de “decadência ideológica” (LUKÁCS, 1992 [1938]) e de “recuo da teoria” (MORAES, 2001) no interior do pensamento pedagógico. Trata-se da

[...] liquidação de todas as tentativas anteriormente realizadas pelos mais notáveis ideólogos burgueses no sentido de compreender as verdadeiras forças motrizes da sociedade, sem temor das contradições que pudessem ser esclarecidas; essa fuga numa pseudo-história construída a bel-prazer, interpretada superficialmente, deformada no sentido subjetivista e místico. (LUKÁCS, 1992 [1938], p. 112).

No contexto deste estudo, a “decadência ideológica” e o “recuo da teoria” decorrem da projeção da antiga visão de mundo (das sociedades tradicionais) e, ao mesmo tempo, do pensamento pós-modernista que transfere aspectos daquele ideologizado passado para as múltiplas determinações da sociabilidade contemporânea. Parece existir uma rejeição no sentido da compreensão crítica das forças que verdadeiramente movem o real ou, talvez:

Não há tempo, energia ou vontade para uma reflexão crítica e radical. O efeito entorpecente das ilusões materiais e simbólicas produzidas e difundidas em nossa sociedade é bastante eficiente para sutilmente distorcer a realidade externa [...], distanciando-as das verdadeiras causas e implicações da sua real situação social. (ROSSLER, 2006, p. 257)

Nas ilusões “são mobilizadas as necessidades dos indivíduos [...]. Aquilo que seduz é algo que, direta ou indiretamente, sempre responde ou pretende responder a uma determinada necessidade interna humana” (ROSSLER, 2006, p. 254-255). Independentemente da origem da carência – biológica, do pensamento ou socialmente produzida –, o poder do objeto de sedução não se altera. A grosso modo, busca-se satisfação das carências produzidas pela estrutura econômica do capital em paliativos (é o caso da proposta da redinamização do artesanato) e em ilusões (é a questão do conformismo da

tradição). O fato não somente falseia a realidade como, também, pouco ou nada contribui para o desenvolvimento da individualidade humana e da sociedade. Rossler esclarece:

[...] todas as ideias, valores e discursos que fortemente seduzem e mobilizam os homens, em nossa sociedade, relacionam-se, por um lado, a tudo aquilo que essa mesma sociedade retira objetivamente dos indivíduos e, por outro lado, às ilusões ideológicas que ela produz para mascarar esse esvaziamento da individualidade humana e determinar formas socialmente convenientes de pensamento, sentimento e ação. (ROSSLER, 2006, p. 257)

O problema reside no fato de que o pensamento pedagógico adere ao conteúdo, ao método e aos fins da arteficialidade. E por quê? Porque a sedução fica na aparência, encanta e mistifica a realidade, limitando a educação escolar ao espontaneísmo da experiência do sujeito, aos saberes particulares oriundos dela e ao diálogo dessas experiências, portanto aos cotidianos e afetivos vínculos comunitários que antes servem para preservar a alienação necessária para o capital avançar sempre mais na máxima do mercado. Conforme Rossler:

Quanto mais limitadas e empobrecidas forem as relações sociais, as atividades e as condições materiais e subjetivas que compõem o cotidiano dessas pessoas, mais facilmente elas serão seduzidas por ideias, valores e discursos ideológicos, isto é, por miragens enganosas que alimentam suas carências materiais e psicológicas e que correspondem às suas ilusões. (ROSSLER, 2006, p. 258)

Nesse senso, identifico pelo menos cinco ilusões que ilustram o engodo que o princípio pedagógico da experiência representa ao pensamento educacional. São elas:

**Primeira ilusão:** a não distinção entre as formas espontâneas e indiretas de educação e o trabalho educativo intencional desenvolvido pela escola.

Sinonimizar oficina e escola, trabalho e aprendizagem, vida e educação, é um erro. Uma linha pedagógica orientada para a educação escolar que mescle as interações diversas do ambiente social, familiar e comunitário, à especialidade do conhecimento que as gerações só poderão apropriar-se na escola, é outro erro. A oficina pode ser equiparada à indústria, é local de trabalho e da organização da produção. O trabalho é atividade fim, não meio (método) para a aprendizagem. A escola é uma instituição social complexa que dispõe sobre a educação, a mais importante dimensão da apropriação da cultura. O trabalho educativo que decorre da atividade pedagógica é “intencionalmente dirigida por fins. Daí ele

diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo” (DUARTE, 2003, p. 37).

**Segunda ilusão:** o princípio da experiência inerente à educação artesanal recupera a singularidade do indivíduo e a ação organizada da comunidade democratizando as relações sociais (econômicas, políticas e culturais) no interior da estrutura de classe.

O desnudamento desse engano passa pela inteligibilidade de cinco fatores: (1) a classe social dos artesãos; (2) o caráter corporativo da sociedade dos ofícios; (3) a noção de experiência; (4) a filosofia nominalista; e (5) a propriedade privada do método (os “segredos”) subjacente na educação da artesanaria. A origem de classe do artesão liga-se aos grupos economicamente não privilegiados, na terminologia atual à classe trabalhadora. O sistema corporativo divide a sociedade em agrupamentos nos quais os participantes se vinculam por meio da solidariedade orgânica e da consciência coletiva hierárquica. A experiência é singular, enfatiza a diferença, a pluralidade e a heterogeneidade. Tem sempre uma dimensão de incerteza, de “mistério”. O nominalismo utiliza-se de construções específicas, singulares e concretas, não aplicadas universalmente aos indivíduos. Reforço que “a “natureza humana” não pode ser encontrada em nenhum homem particular, mas em toda a história do gênero humano” (GRAMSCI, 2006a [1932-1933], p. 245). Do mesmo modo, o método de trabalho (não de estudo e de formação da disciplina intelectual) retém o conhecimento sob propriedade particular do artesão ou da Corporação, não o tornando público e acessível a todos. O fato inibiu o nascimento da ciência do trabalho.

A artesanaria fixa uma educação particular, uniforme, privilegiada e condensada em códigos práticos. Uma educação característica de sociedades fechadas e estáticas, em que a economia e a cultura têm mobilidade restrita e pouca abertura para qualquer tipo de mudança. Marx (2005 [1843], p. 83) faz lembrar: “Na ciência [...] um “indivíduo pode realizar o assunto universal [...]. Porém, o assunto só se torna realmente universal quando não é mais assunto do indivíduo, mas da sociedade. Isso modifica não apenas a forma, mas também o conteúdo”. Nesse prisma, a redinamização do trabalho e a recuperação da educação artesanal não ensejam democracia e igualdade na relação entre estrutura de classes e educação para a “nossa época”, antes se coloca a serviço de uma classe social (a classe detentora do capital) e aos interesses do mercado.

**Terceira ilusão:** o antigo modelo do artesanato apresenta a fórmula para unificação do lema pedagógico “aprender fazendo” no sistema educacional em geral e na formação profissional em específico.

Essa tendência é constatada no *Relatório para a UNESCO – Organização para a Educação, à Ciência e à Cultura nas Nações Unidas – da Comissão Internacional sobre Educação para o século 21, de 1996*, no qual o Brasil adere.<sup>70</sup> Dentre os pilares para se enfrentar os desafios da educação nesse século, o Relatório destaca o “aprender a fazer”. Objetivamente, esse pilar atribui primazia à noção de competência, ao setor de serviços e à economia informal. Tal ilusão é observada, inclusive, entre os historiadores da educação, a exemplo de Cambi (2012), que entende que, porventura, o modelo formativo da artesanaria possa ser recuperado: “Sim, se nessas escolas – as escolas profissionais – e não somente nessas se unificarem sempre mais *técnica, cultura e trabalho*, interligando produção e projeção criativa. Mas é um problema complexo, difícil e ainda aberto” (CAMBI, 2012, p. 2) (*grifos do original*). Muito embora o historiador reconheça que estamos diante de um problema difícil, termina por defender a enganosa ideia: “Saber e saber fazer devem ser unificados e o artesanato é uma maneira certa de fazê-los, como bem viram os mestres do pragmatismo. De Dewey a Freinet” (CAMBI, 2012, p. 2).

Em última instância a proposição parece afirmar que o fim da escola é apoiar os mercados, e que a solução para os problemas do desemprego e da desigualdade residiria em uma melhor adequação entre o ensino e as demandas econômicas. Dewey – pensador pragmático associado à filosofia da educação – é quem via a educação como maneira de solucionar os problemas da sociedade e de promover o seu avanço. Similarmente, a substituição do conhecimento pela competência responde também a uma demanda crescente de flexibilidade e adaptabilidade da mão-de-obra quando a educação

[...] envolve a aquisição de um corpo de conhecimento e uma massa de compreensão que ultrapassam a mera habilidade, o saber-fazer ou a coleta de informação. Esse conhecimento e essa compreensão devem envolver princípios subjacentes às habilidades, e ao conhecimento e à informação rotineiros ou procedimentais, e devem transformar a vida da pessoa que está sendo educada, tanto em termos de panorama e perspectivas gerais quanto em termos de torná-la comprometida aos padrões inerentes às áreas de sua educação. (GINGELL; WINCH, 2007, p. 79-80)

---

<sup>70</sup> No Brasil, a publicação desse *Relatório* é intitulada *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 1999 [1996]).

**Quarta ilusão:** a tradição para a ética do trabalho bem feito e para a conduta moral instituída no exemplo do hábil e experiente mestre (professor) enaltece a experiência individual e orienta as gerações para a cidadania responsável.

Lembremos que ambos os valores – do trabalho bem feito chegando ao patamar da perfeição e da atitude de veneração a um mestre-modelo vigorosamente seguido na trajetória pessoal – são provenientes da doutrina religiosa das sociedades medievais. A ideia da interligação entre vida e educação tem sido amplamente fomentada pela religião ao longo dos tempos. O pensamento pedagógico transferiu para a educação das gerações o preceito religioso de manter os “simples” no primitivismo do senso comum ou do senso comum letrado. Ao que transparece uma vida bem vivida necessariamente se fará calcada em valores que inspiram normas disciplinares de comportamento e motivam práticas repetidas para a formação de hábitos. “Na tradição, não há distinção entre presente e passado, entre “mim” e os outros, sendo por isso uma forma de comunicação primitiva e imprópria” (ABBAGNANO, 2007 [1971], p.1150). Aqui está o resíduo passivo da antiga forma social conservada na forma vigente.

Gramsci (2006a [1932-1933], p. 110) ressalta que “a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular.” Quando se exige uma ampla cultura para a atividade produtiva dirigida para a disciplina científica e técnica e para as capacidades de raciocínio lógico, “só se pode criticar (de verdade) aquilo que se aprendeu. Porém só se aprendeu de fato aquilo que se é capaz de criticar” (RADICE, 1968 [1961], p. 15). Para que isso ocorra, o desenvolvimento da “segunda natureza” no indivíduo é condição indispensável. Nos tempos atuais, “a relação professor-aluno é uma relação de colaboração dialética, é o encontro de duas atividades e de duas liberdades” (RADICE, 1968 [1961], p. 17), não uma relação hierárquica e normativa como foi a relação entre mestre e aprendiz na oficina artesanal.

**Quinta ilusão:** na prática, a teoria é outra; a qualidade sobressai-se à quantidade.

Eis mais uma falácia do engodo do princípio pedagógico da experiência na educação atual que apresenta esses conceitos quase como se fossem concepções dicotômicas e, portanto, em contradição. Esses dois conceitos – teoria e prática; qualidade e quantidade – se reproduzem na reflexão sobre a relação entre trabalho e escola. Ou seja: não existe

descontinuidade entre os conceitos, mas sim, continuidade. “Teorias [...] não crescem feito capim, mas sim resultam da tentativa de entendimento de diversas práticas. E a prática, esteja ou não consciente disso o praticante, está sempre pelo menos parcialmente embutida de teoria” (GILGELL; WINCH, 2007, p. 213). A sobreposição da prática à teoria, da experiência ao conceito, da qualidade à quantidade, da necessidade à liberdade, foi peculiar à especialidade dos ofícios. Na pedagogia artesanal o conceito e a teoria foram ignorados.<sup>71</sup> A unidade entre teoria e prática é um grande desafio para a superação do senso comum letrado no campo da Pedagogia que continua a ser um emblema dos pesquisadores no cenário industrial. Para Bottomore (2001 [1983], p. 264), “a unidade da teoria e da prática é articulada pelo foco mediador da atividade prática e sua instrumentalização necessária”. Sua coesão é “um devir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no sentimento de “distinção”, de “separação”, de independência quase instintiva, e progride até a aquisição real e completa de uma concepção de mundo coerente e unitária (GRAMSCI, 2006a [1932-1933], p. 104). Por meio da razão e da crítica, a distinção, a separação e o provincianismo vão sendo superados. Estamos perante “um ato crítico, pelo qual se demonstra que a prática é racional e necessária ou que a teoria é realista e racional” (GRAMSCI, 2006a [1932-1933], p. 260). Também, existe uma íntima identificação entre o racional e o real. A práxis é impossível sem essa compreensão. Do mesmo modo, a qualidade está sempre associada à quantidade, “não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade (economia sem cultura, atividade prática sem inteligência, e vice-versa), toda contraposição dos dois termos é, racionalmente, um contra-senso)” (GRAMSCI, 2006a [1932-1933], p. 408).<sup>72</sup> Essa é a parte mais original e fecunda da práxis. O próprio pensador diz ainda:

---

<sup>71</sup> No sentido de reforçar algo anteriormente percorrido, é a filosofia empirista que faz isso. Ela “vê o mundo como uma coleção de aparências dissociadas, ignora o papel da teoria na organização ativa e na reorganização crítica dos dados oferecidos por essas aparências e não identifica a função desta como o esforço de re-presentar no pensamento as relações essenciais que as geram” (BOTTOMORE, 2001 [1983], p. 125).

<sup>72</sup> O interesse de Gramsci acerca da dialética entre quantidade e qualidade é visível nos estudos do Cárcere. Para ele, o nexos entre quantidade e qualidade corresponde ao mesmo nexos entre necessidade e liberdade, filosofia e política. De modo particular, Gramsci analisa o contraditório pensamento do historiador italiano Guglielmo Ferrero no livro *Fra i due mondi* (1913). Refere-se a um livro literário em que o historiador, na forma de diálogo, relata a sua viagem à América, em 1907. Ferrero toma como objeto de análise a existência de duas civilizações contrastantes: o mundo europeu (clássico, de qualidade) que no início do século 20 era considerado como o pôr-do-sol e o novo mundo (moderno, de quantidade) no qual triunfava a civilização industrial. A temática do livro é, portanto, o conflito entre os dois mundos: a Europa e a América. A primeira, a antiga civilização, que se fixava nas tradições. A segunda, a nova civilização, que vivia de aspirações ambiciosas e paixões. Ferrero é “[...] o pai espiritual de toda a tola ideologia sobre o retorno ao artesanato” (GRAMSCI, 2007 [1934], p. 281).

A qualidade deveria ser atribuída aos homens e não às coisas: e a qualidade humana eleva-se e se refina na medida em que o homem satisfaz um número maior de necessidades e, portanto, torna-se independente delas. (GRAMSCI, 2007 [1924], p. 261)

A degenerescência dos fins da educação escolar no industrialismo e a fragilidade do princípio da experiência que insiste em orientar o atividade pedagógica (aqui denominados de “decadência ideológica” e “recoo da teoria”), conjugadas às dificuldades estruturais do sistema educacional, em geral, não produzem apenas pessimismo pedagógico e, sim, caos à formação das gerações. Qual é a finalidade do processo em curso? A renúncia à educação das gerações. Gramsci (2005a [1930]) é radical na delação:

Tenho a impressão de que as gerações mais velhas renunciaram a educar as gerações jovens e estas cometem o mesmo erro; o fracasso gritante das velhas gerações se reproduz tal e qual na geração que agora parece dominar. (GRAMSCI, 2005a [1930], p. 440)

Renunciar a formar a criança significa só permitir que sua personalidade se desenvolva acolhendo caoticamente, do ambiente geral, todos os motivos de vida. (GRAMSCI, 2005a [1930], p. 386)

Os problemas da educação devem ser superados, não negados. Não me parece nada coerente a restauração do princípio pedagógico da experiência da sociedade artesanal para contrapor o princípio pedagógico do trabalho da sociedade industrial. Ressuscitar uma velha pedagogia fazendo-a aparecer como nova é uma ilusão mistificadora e um erro. Isso é um engodo no qual não cabe manter concordância. O desafio para o pensamento pedagógico é pautar-se em pressupostos racionais agarrados ao presente,

[...] ao mesmo tempo em que se faz necessária a crítica do real (do reducionismo da atividade educativa, da fragmentação e do relativismo do conhecimento objetivo, do subjetivismo que engrandece a experiência do indivíduo), cabe, em igual proporção, o esforço na formulação de uma teoria pedagógica que supere o esvaziamento do papel da educação escolar. (TRINDADE, 2012, p. 160)

## **CAPÍTULO 3**

### **DESAFIOS PARA O PENSAMENTO PEDAGÓGICO: EM QUESTÃO A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO**

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos de intelectuais. (GRAMSCI, 2006a [1932-1933], p. 95-96)

Desde os tempos da modernidade os homens têm produzido mudanças inauditas na sociabilidade. Seus mais impressionantes símbolos são, sem dúvidas, a cidade, o industrialismo, a maquinaria, a ciência (enquanto potência material) e a escola. Saviani apresenta uma síntese geral das transformações estruturais e da necessidade educacional demandada, sobretudo no que se refere ao domínio do conhecimento sistemático, científico e da cultura universal. Conforme suas palavras:

[...] o eixo do processo produtivo deslocou-se do campo para a cidade, da agricultura para a indústria, a qual converteu o saber, de potência espiritual (intelectual) em potência material, isto é, transformou o saber (a ciência) em meio de produção. Assim, a estrutura da sociedade deixa de se fundar em laços naturais para se basear em laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens. Daí a sociedade contratual baseada no direito positivo e não mais no direito natural ou consuetudinário. Ora, o direito positivo assim como o saber sistemático, científico supõem registros escritos, o que faz com que se incorporem à nova estrutura organizacional dessa nova sociedade, centrada na cidade e na indústria, as características da linguagem escrita. Em consequência, o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, se impõe como exigência generalizada de participação ativa na referida sociedade. E a escola é erigida, então, como o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a essa cultura. (SAVIANI, 1991, p. 86)

No Brasil, onde a economia pré-industrial não fez pressão a fim de que o país se afirmasse na era tecnológica da produção, o sistema educacional não apenas pouco associou-se à realidade industrial e maquinal, mas a ela resistiu e até a ela contrapôs-se. Esse aspecto da formação social credita a tão necessária correlação entre economia e educação para a formulação do pensamento pedagógico amarrado ao seu tempo. Fernandes (1960 [2008]) corrobora na explicação:

A economia pré-industrial brasileira não fez nenhuma pressão no sentido de colocar o Brasil na era tecnológica. Esses fatos estão associados à incompreensão da importância do ensino básico e da ciência para a urbanização, a renovação das técnicas agrícolas e, em particular, para a industrialização. Na verdade, os industriais brasileiros quase não fizeram pressão alguma para alterar o sistema educacional brasileiro e para expandir a produção de conhecimentos científicos no país. (FERNANDES, 1960 [2008], p. 86-87)

A isso pode ser relacionada à temática do conto *Pai contra mãe* (1975 [1885]), de Machado de Assis: o modo de produção regula a existência dos ofícios, dos instrumentos e dos meios de trabalho e, igualmente, das instituições sociais. A garantia da ordem requerida pelo modo de produção preconiza que sua autoridade seja reforçada sobre bases morais. Logo

no início do conto lê-se: “A escravidão levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais” (ASSIS, 1975 [1885], p. 9).

Cândido Neves, o caso narrado por Assis, dedicava-se ao ofício de “pegar escravos”. Segundo o contista, “pegar escravos fugidos era um ofício do tempo. Não seria nobre, mas por ser um instrumento da força com que se mantêm a lei e a propriedade, trazia esta outra nobreza implícita das ações reivindicadoras” (ASSIS, 1975 [1885], p. 10). As pessoas que seguiam esse ofício, em geral, eram pobres e não se adaptavam a ofícios que impusessem estabilidade, contudo o gosto de servir lhes era peculiar. Depois de diversas tentativas no trabalho de ofícios de tradição – tipógrafo, comerciante, carteiro e entalhador – e de empregos incertos, Neves afixou-se no ofício de “pegar escravos”. Não era um ofício de emprego certo, “saía a empreitadas de uma coisa e outra” (ASSIS, 1975 [1885], p. 11), todavia ele falava e agia como proprietário dos escravos. Essa era a sua ideologia.

Nos tempos em que existia o ofício de “pegar escravos”, as correntes de ferro colocadas ao pescoço e aos pés, a máscara de folha-de-flandres, o cepo e a peia (chicote) foram instrumentos aplicados tanto aos escravos fujões como àqueles com o vício da embriaguez. O contista explica: “Com o vício de beber, perdiam a tentação de furtar, porque geralmente era dos vinténs do senhor que eles tiravam com que matar a sede, e aí ficavam dois pecados instintos, a sobriedade e a honestidade certas” (ASSIS, 1975 [1885], p. 9). Tais instrumentos consagravam a moral da sociedade escravista.

Neves enamorou-se de Clara. Na condição de órfã ela morava com a tia Mônica que lhe ensinou o ofício de cozer. Casaram-se. A gravidez de Clara levou a tia Mônica a insistir que Neves obtivesse um emprego estável: “Veja o marceneiro da esquina, o homem do armarinho, o tipógrafo que casou sábado, todos têm um emprego certo... Não fique zangado; não digo que você seja vadio, mas a ocupação que escolheu, é vaga. Você passa semanas sem vintém” (ASSIS, 1975 [1885], p. 11). O nascimento do filho se aproximava, o despejo da casa que a família morava era uma realidade, apanhar escravos era uma atividade sempre menos comum e os recursos para prover a alimentação eram escassos. A precária situação da família levou tia Mônica a sugerir ao casal que entregasse a criança a uma instituição característica da sociedade escravista, a chamada “roda dos enjeitados”. No caminho da “roda”, tendo o filho nos braços, Neves reconheceu uma escrava fugitiva que há tempos procurava. Capturou a escrava e a entregou ao seu senhor que lhe pagou pelo serviço. De posse dos réis recebidos, Neves desistiu de conduzir o filho à “roda dos enjeitados”.

Assim como ofícios sucumbem com as transformações dos modos de produção, o mesmo ocorre com as instituições sociais que ora são fundadas e ora são extintas.

Eis o caso: a Corporação de ofício foi uma instituição concebida no e para o modo de produção feudal e escravista; a “roda dos expostos” foi predominante no período escravista; a escola é uma instituição que se liga não tanto ao modo de produção de capitalista, mas ao industrialismo e a maquinaria. O fato de o conhecimento converter-se em potência material, logo, a ciência em meio de produção, criou uma nova e objetiva exigência para a formação humana: o domínio da cultura letrada, intelectual, universal. Aqui está a origem da escola, enquanto uma instituição de educação sistemática que possibilita às gerações o acesso e a apropriação da cultura acumulada pelo gênero humano. A começar daí a escola tornou-se “uma agência educativa complexa” (GRAMSCI, 2006b [1932]), a principal e a maior expressão do modelo educativo do tipo formal de todas as sociedades. O caráter de unitariedade da escola, surge, segundo Manacorda:

[...] no desenvolvimento das forças produtivas que, iludindo a atenção dos indivíduos, se expressa nas múltiplas capacidades de produção da vida material e espiritual. Isso cria as mais elevadas condições de vida, e, como disse Marx, o homem torna-se mais rico na produção e no consumo, e goza de mais tempo livre, para uma vida de ser humano. Assim a primeira revolução industrial em 700 trouxe com ela o nascimento da escola pública de Estado. (MANACORDA, 1992, p. 240) (*tradução da autora*)

A nova época careceu, outrossim, da elaboração de outra concepção pedagógica, própria para as determinações históricas, assim como assinala Rugiu (1998 [1988], p. 74): “*Toda época tem uma ideia própria de instrução, assim como possui tempos e modos próprios para realizá-la*” (*grifos do original*). O que o historiador da educação Antonio Santoni Rugiu, em *Nostalgia do mestre artesão* (1998 [1988]), obra citada quando da Introdução desta tese, indica como “*ideia e modo de instrução*” denomino pensamento pedagógico. Esse pensamento caracteriza-se pelo peculiar objeto: é o conhecimento teórico voltado à educação escolar e à proposição de mudanças para esse fenômeno sociocultural. O seu caráter tem importância decisiva na atividade pedagógica porque define a postura política e ética da sociedade face à educação das gerações. Pinto pondera:

A educação real tem sido sempre a educação que era possível em determinada formação histórico-social, dada a etapa em que se encontrava o processo de seu desenvolvimento (qualidade e quantidade das forças de trabalho, adiantamentos técnicos, natureza e fins dos objetos produzidos, etc.). (PINTO, 2005 [1966], p. 36)

No pensamento pedagógico antigos problemas são insuficientemente abordados ou não são tratados com a devida propriedade. Muitas vezes, são interpretados como óbvios, como se o óbvio não fosse “esquecido ou ocultado, na sua aparente simplicidade” (SAVIANI, 2003, p. 15). Neste ponto da tese, a intenção é dar visibilidade ao problema da sobreposição do trabalho artesanal no pensamento pedagógico contemporâneo. Concordando com Baumann, penso que:

Os desafios do nosso tempo impõem um duro golpe à própria essência da ideia de educação formada ainda nos albores da longa história da civilização. Eles põem em xeque os “invariantes” da ideia pedagógica: suas características constitutivas, que resistiram incólumes a todas as crises do passado, seus pressupostos nunca antes criticados ou examinados, muito menos condenados por terem seguido seu curso e precisarem de substituição. (BAUMANN, 2011 [2010], p. 112)

Não pretendo focar e discorrer sobre o pensamento pedagógico como comumente encontramos nos compêndios de história ou filosofia de educação, isto é, acercá-lo a partir do agrupamento por periodização, correntes, autores ou posições. Igualmente, não é objetivo apresentar uma exposição das diversas e diferentes tendências pedagógicas ou fazer confrontação entre elas.<sup>73</sup> A proposta é, sim, explicitar um fenômeno que considero um problema, não conjuntural, mas orgânico da educação: a análise de uma questão que é negligenciada, portanto obscura e provocadora de alguns equívocos; e, em similar proporção, algo que representa um entrave para a continuidade e o avanço do debate pedagógico.

Nesse sentido, assinalo que a pedagogia de orientação marxista<sup>74</sup> tem a qualidade requerida e o vigor essencial para conferir inteligibilidade àquilo que é desconhecido, pouco visível ou ignorado em matéria de educação. Opondo-se radicalmente ao espontaneísmo inerente à pedagogia do “aprender fazendo”, a pedagogia marxista vincula-se ao nexos entre sociedade e educação, à relação entre política e educação, ao trabalho como princípio pedagógico e à formação humana na ótica da integralidade (onilateralidade). Cambi, ao dirigir-se a pedagogia marxista, expõe sumariamente os seus principais conceitos. São eles:

---

<sup>73</sup> Na forma de capítulo de livro publiquei um estudo sobre a temática das teorias pedagógicas na contemporaneidade (TRINDADE, 2012).

<sup>74</sup> No Brasil, a pedagogia marxista tem sido amplamente difundida através da particular denominação “pedagogia histórico-crítica”. Essa vertente da pedagogia marxista foi idealizada por Dermeval Saviani, na década de 1980, em contraposição à pedagogia burguesa de orientação liberal, determinada pelo modelo industrial e urbano em plena expansão no país naquela época. Na perspectiva da educação marxista podemos dizer que essa pedagogia é a maior referência que os professores brasileiros têm a respeito dessa abordagem teórica. Não apenas reconheço como, também, a minha trajetória acadêmica em muito se apoiou nesses estudos; contudo, hoje, a preferência está pela designação universalizada, isto é, pedagogia marxista.

1. uma conjugação “dialética” entre educação e sociedade, segundo a qual todo tipo de ideal formativo e de prática educativa implica valores e interesses ideológicos, ligados à estrutura econômica-política da sociedade que os exprime e aos objetivos práticos das classes que a governam; 2. um vínculo, muito estreito, entre educação e política, tanto em nível de interpretação das várias doutrinas pedagógicas, quanto em relação às estratégias educativas voltadas para o futuro, o que recorrem (devem recorrer) explícita e organicamente à ação política, à práxis revolucionária; 3. a centralidade do trabalho na formação do homem e o papel prioritário que ele vem assumir no interior de uma escola caracterizada por finalidades socialistas; 4. o valor de uma formação integralmente humana de todo homem, que recorre explicitamente à teorização do homem “multilateral”, libertado de condições, inclusive culturais, de submissão e de alienação; 5. a oposição, quase sempre decisivamente frontal, a toda forma de espontaneísmo e de naturalismo ingênuo, dando ênfase, pelo contrário, à disciplina e ao esforço, ao papel de “conformação” que é próprio de toda educação eficaz. (CAMBI, 1999 [1995], p. 555-556)

A pedagogia marxista pode, certamente, contribuir para a apreensão crítica da hipótese ocasionalmente colocada na discussão segundo a qual a educação “contém em sua própria essência (*pela própria natureza da coisa*) características que a aproximam da forma própria do trabalho artesanal, impossibilitando a sua plena objetivação” (SAVIANI, 1998, p. 5) (*grifos do original*) na sociedade contemporânea.<sup>75</sup> Quando se presume que a educação é “luta contra a natureza” (GRAMSCI, 2006b [1929]) e “formação do homem pela sociedade” (PINTO, 2005 [1966]), a hipótese formulada será creditada na filosofia do pragmatismo (educação é vida) e não na proposição da filosofia marxista (educação é atividade de mediação). Esse é um alerta que essa tese objetiva demonstra.

Focalizar a questão é algo ímpar para o pensamento pedagógico da “nossa época” visto que a sua inteligibilidade indicará para alguma resolução. Marx e Gramsci discerniram por quais caminhos um problema poderá caminhar rumo à superação, como é perceptível nos dois excertos a seguir:

[...] a humanidade não se propõe nunca senão os problemas que ela pode resolver, pois, aprofundando a análise, ver-se-á sempre que o próprio problema só se apresenta quando as condições materiais para resolvê-lo existem ou estão em vias de existir. (MARX, 1989 [1859], p. 233).

[...] nenhuma sociedade se coloca tarefas para cuja solução já não existam, ou estejam em vias de aparecimento, as condições necessárias e suficientes. (GRAMSCI, 2006a [1932-1935], p. 315)

<sup>75</sup> A citação integral da hipótese formulada por Saviani encontra-se na Introdução da tese, mais precisamente nas páginas 21 e 22.

Posto isso, a epígrafe de Gramsci registrada na abertura deste terceiro capítulo da tese adquire valor particular. Quando uma provável verdade é antecipadamente manifesta ou expressa de maneira insuficiente induzirá a erros e distorções. Por outro lado, o fato de a verdade ser difundida criticamente ao ponto de alicerçar ações vitais como uma diretriz intelectual e moral que concede unidade ao pensamento é algo importante e original tanto como a descoberta em si.

Para a propagação crítica dos desígnios que o trabalho de ofício recebe no pensamento pedagógico levanto três argumentos centrais elucidativos da relação entre trabalho e educação, a saber: (1) a educação escolar localiza-se no âmbito do trabalho não-material (imaterial); (2) a combinação entre concepção e execução na “atividade teórico-prática do homem” (GRAMSCI, 2006b [1932]), o trabalho; e (3) a natureza essencial da educação.

Quanto ao primeiro, identifico nos estudos clássicos de Marx o âmbito do trabalho no qual a educação escolar – o espaço primeiro e fundamental da objetivação do pensamento pedagógico – localiza-se. De antemão o filósofo mostra que a educação escolar liga-se ao trabalho não-material (MARX, 2004 [1867]), isto é, o produto da educação não é algo tangível, e, sim, um serviço. Rememoro que uma das mudanças recentes do modo de produção capitalista, a “especialização flexível” – forma atual da gerência científica – incorporou infinitas atividades de serviço<sup>76</sup>, portanto de trabalho imaterial, vinculadas direta ou indiretamente à produção.<sup>77</sup>

Marx nomeia duas possibilidades para a dimensão não-material da atividade: “1. O seu resultado são mercadorias que existem separadamente do produtor, ou seja, podem circular como mercadorias no intervalo entre a produção e o consumo [...]; 2. O produtor não é separável do ato da produção” (MARX, 2004 [1867], p. 119). No primeiro caso, trabalha-se para o capital comercial não como uma relação produtiva, e sim, como “uma relação que constitui tão só uma forma de transição para o *modo de produção só formalmente capitalista*” (MARX, 2004 [1867], p. 119) (*grifos do original*). São mercadorias que circulam no intervalo entre a produção e o consumo, e que a sua existência é separada do produtor. Como exemplos, Marx cita os livros e os produtos artísticos (quadros, esculturas, etc.). No segundo caso, pela própria natureza do trabalho, o produto é simultâneo ao ato da produção. Aqui se situa a

---

<sup>76</sup> De acordo com Marx, “serviço não é em geral mais do que uma expressão para o *valor de uso particular* do trabalho, na medida em que este não é útil como coisa mas como atividade” (MARX, 2004 [1867], p. 118) (*grifos do original*).

<sup>77</sup> Não é objeto desta tese a análise da precarização que envolve o conjunto das atividades de serviços no estágio atual do modo de produção capitalista.

educação escolar, a pedagogia e a atividade do professor. O produto desse processo não é a aula em si, mas o conhecimento apropriado na relação pedagógica que, em última instância, traz em seu bojo o pensamento pedagógico em vigor. O produto da educação escolar está, portanto, na apropriação objetivada da cultura universal.

No que tange ao segundo argumento – a combinação entre concepção e execução do trabalho – não é demais reforçar que, na estrutura da capacidade do trabalho humano, notadamente superior àquela do animal, se faz evidente a combinação entre concepção e execução. Todavia, à medida que o trabalho se define como uma atividade social mais do que individual, com base técnica na ciência e não na especialidade do ofício e com base tecnológica na indústria e não na oficina artesanal, a dissociação entre concepção e execução é uma inteligível dinâmica do real. O trabalho poderá ser concebido e executado em tempos diferentes e por pessoas ou grupos também diferentes.

Nas considerações iniciais do Capítulo 1 da tese discorri sobre a categoria universal do trabalho: de um lado a atividade vital do homem e da sociedade que garante o seu desenvolvimento e a sua reprodução; de outro, o seu caráter proposital (orientado na inteligência), consciente (associado ao mundo objetivo) e social (se consagra no coletivo). Essa compreensão revela que a unidade entre concepção (força motivadora) e execução (o trabalho em si), a partir do industrialismo e da maquinaria, pode ser dialeticamente dissolvida no indivíduo e restaurada no grupo, e desfeita num momento e restabelecida em outro.

Foi exposto anteriormente que é “possível separar as funções de concepção e execução” (BRAVERMAN, 1987 [1974], p. 268). Isso ocorre porque, para atingir o resultado final (o produto), o trabalhador incorpora formas, materiais e instrumentos ao processo produtivo de modo que a correspondente atividade assume características externas a sua mente. Tais caracteres implicam em operações manuais para que o produto seja criado. O importante é que “o trabalho em geral é um processo cujas formas determinadas são modeladas pelo resultado final, o produto” (BRAVERMAN, 1987 [1974], p. 268).

Nos escritos de Gramsci existe uma interpretação para a dialética entre concepção e execução introduzida pelos métodos da indústria na atividade vital do homem. O pensador utiliza-se da especialidade do artesão dos escritos (o copista, o linotipista, o estenógrafo e o datilógrafo) para descrever conceitualmente a superação do modelo pré-industrial para o modelo industrial da produção nessa atividade. Para ele:

Sobre a separação [...] entre o trabalho manual e o “conteúdo humano” do trabalho, podem-se fazer observações sobre o passado, precisamente sobre

aquelas profissões que são consideradas entre as mais “intelectuais”, ou seja, as profissões ligadas à reprodução dos escritos para publicação ou para outra forma de difusão e transmissão: os copistas de antes da invenção da imprensa, os compositores a mão, os linotipistas, os estenógrafos e os datilógrafos. [...] nestas profissões o processo de adaptação à mecanização é mais difícil do que nas outras. Por quê? Porque é difícil atingir o grau mais elevado de qualificação profissional, que exige do operário que “esqueça” ou não reflita sobre o conteúdo intelectual do texto que reproduz, para poder fixar a atenção apenas na forma caligráfica das letras, se copista; para decompor a frase em palavras “abstratas” e estas em letras-caracteres e escolher rapidamente os pedaços de chumbo nas caixas; para decompor não mais apenas as palavras singulares, mas grupos de palavras, no contexto de um discurso, agrupando-as mecanicamente em siglas estenográficas; para obter rapidez na máquina de escrever, etc. O interesse do trabalhador pelo conteúdo intelectual do texto mede-se por seus erros, ou seja, é uma deficiência profissional: sua qualificação é avaliada precisamente por seu desinteresse intelectual, isto é, por sua “mecanização”. O copista medieval que se interessa pelo texto modificava a ortografia, a morfologia. A sintaxe do texto copiado, omitindo períodos inteiros que não compreendia por causa de sua pouca cultura; o decurso dos pensamentos nele suscitado pelo interesse preso ao texto levava-o a interpolar glosas e advertências; se seu dialeto ou sua língua eram diferentes daqueles do texto, introduzia matizes de sua própria língua; era um “mau” copista porque, na realidade, “refazia” o texto. A lentidão da arte medieval de escrever explica muitas destas deficiências: havia demasiado tempo para refletir e, portanto, a “mecanização” era mais difícil. (GRAMSCI, 2007 [1934], p. 271)

Gramsci elucida a razão primeira do atraso da mecanização na sociedade pré-industrial. O artesão possuía tempo excessivo para a reflexão da atividade incidindo sobre ela interesses muito particulares. O procedimento interferiu negativamente no avanço técnico e tecnológico da produção, no conteúdo e método do trabalho e, principalmente, no desenvolvimento intelectual do trabalhador. Nos métodos da racionalidade industrial, agora utilizando-se da profissão do tipógrafo, Gramsci continua a exposição:

O tipógrafo deve ser muito rápido, deve ter as mãos e os olhos em contínuo movimento, o que torna mais fácil sua mecanização. Mas, se pensarmos bem, o esforço que estes trabalhadores devem fazer para isolar do conteúdo intelectual do texto, por vezes muito apaixonante (e então, de fato, trabalha-se menos e pior), sua simbolização gráfica, e para dedicar-se somente a esta, talvez seja o maior esforço que se requer de uma profissão. Mas ele é feito e não destrói espiritualmente o homem. (GRAMSCI, 2007 [1934], p. 271-272)

Seguindo a lógica do pensamento gramsciano, o industrialismo não dilacerou ou desumanizou (retirou o conteúdo humano) a atividade vital. O que ele ajustou foi a superação da sua fase espontânea, primitiva e individual rumo a uma etapa prescritiva, mais desenvolvida e social. O gesto físico do trabalhador foi mecanizado, adaptando-se ao sistema

maquinal, não mais ao próprio cérebro, aos seus interesses imediatos e particulares e às suas vontades. Ao imprimir movimentos físicos repetidos e em ritmo intenso à produção, a máquina liberou a mente do trabalhador permitindo, assim, a dissolução entre concepção e execução da atividade sem que isso represente alguma perda para o conteúdo humano do trabalho. Nas palavras de Gramsci:

Quando o processo de adaptação se completou, verifica-se na realidade que o cérebro do operário, em vez de mumificar-se, alcançou um estado de completa liberdade. Mecanizou-se completamente apenas o gesto físico; a memória do ofício, reduzido a gestos simples repetidos com ritmo intenso, “aninhou-se” nos feixes musculares e nervosos e deixou o cérebro livre e desimpedido para outras ocupações. Do mesmo modo como caminhamos sem necessidade de refletir sobre todos os movimentos necessários para mover sincronizadamente todas as partes do corpo, de acordo com aquele determinado modo que é necessário para caminhar, assim também ocorreu e continuará a ocorrer na indústria com relação aos gestos fundamentais do ofício; caminhamos automaticamente e, ao mesmo tempo, podemos pensar em tudo o que quisermos. (GRAMSCI, 2007 [1934], p. 271-272)

Conclui-se, logo, que, em tese, a sociabilidade de novo tipo (industrial e maquinal) motivou para a liberdade, porém como os interesses do capital exacerbaram a máxima da mercadoria, a subjetividade humana foi, antes, direcionada para a alienação. É a apropriação da riqueza do gênero humano que torna a individualidade rica, não a ideologia da tradição artesanal na qual a concepção da atividade não era dissociada da sua execução. A realidade industrial racionalizou o tempo da “atividade teórico-prática” para que o homem pudesse dedicar-se à expansão da sua “segunda natureza” e à apropriação da cultura universal. “O homem *rico* é simultaneamente o homem *necessitado* de uma totalidade da manifestação humana de vida” (MARX, 1989 [1844], p. 178) (*grifos do original*).

Em relação ao terceiro argumento – a natureza essencial da educação –, de antemão esclareço que não necessariamente ela examina o caráter ou a tarefa fim que a educação exerce na sociabilidade. Eis a primeira distinção a ser feita: a natureza essencial da educação diferencia-se da sua proposição em cada etapa histórica. Uma coisa é a natureza da educação, outra a tarefa fim que lhe é fixada para dado contexto. Portanto não tematizo a educação sob o viés da sociedade do capital. Isso porque o objetivo é, sobretudo, apreender os elementos mediadores da junção entre essência e fenômeno e que, como tal, definem a contínua existência da educação face às transformações dos processos sociais.

No âmago da educação preexistem os conceitos de contradição, historicidade e homem. Cumpre reconhecer, primeiramente, que: “A educação é por essência *contraditória*,

pois implica simultaneamente conservação (dos dados do saber adquirido) e criação, ou seja, crítica, negação e substituição do saber existente” (PINTO, 2005 [1966], p. 34) (*grifo do original*). Envolve ao conteúdo da contradição, o conceito de historicidade pertence à natureza da educação. Ainda, para o filósofo:

Não se confunde com temporalidade (que é o fato de haver tido um passado), porém se define por sua essência de transitividade (o fato de haver futuro). [...]. A educação é histórica não porque se executa no tempo, mas porque é um *processo* de formação do homem para o *novo* da cultura, do trabalho, da autoconsciência. (PINTO, 2005 [1966], p. 34-35) (*grifo do original*)

Em igual importância, o conceito de homem integra a essência da educação. “A educação é necessariamente intencional. Não se pode pretender formar um homem sem um prévio conceito ideal de homem” (PINTO, 2005 [1966], p. 35). Pela educação o homem se constitui homem, se apropria de si mesmo. Mas como o homem não vive só, se objetiva em relação a outros homens, a educação diz respeito sempre ao processo alicerçado por um dado agrupamento social em contínuo desenvolvimento. E completa: “A educação é um processo histórico de criação do homem para a sociedade e simultaneamente de modificação da sociedade para benefício do homem” (PINTO, 2005 [1966], p. 39).

Na natureza essencial da educação está, assim, a apropriação crítica da cultura universal no tempo presente, o processo de formação do homem para esse tempo e o conceito de homem como objetivação do gênero humano. Independentemente de momento histórico e da sociedade determinada, a educação existe para assegurar a formação humana, ou seja, para que o homem se faça homem, desenvolva-se plenamente, integre o gênero humano. Nesse senso, o artesanato foi educativo e a sua pedagogia do “aprender fazendo” serviu a um tempo em que a experiência, os laços comunitários e o nominalismo compunham o âmago das relações produtivas e sociais. Isso foi adequado para a sociabilidade medieval e para os interesses de classe daquela época. Hoje, “toda atividade, também a mais intelectual, requer uma organização científica do trabalho” (MANACORDA, 1997, p. 90) (*tradução da autora*).

Na ótica do marxismo em pedagogia, a educação, a linguagem e o conhecimento são inseparáveis da categoria universal do trabalho.<sup>78</sup> Apesar da inseparabilidade das categorias, trabalho e educação não podem ser confundidos. Mostram

---

<sup>78</sup> “A história do trabalho é a primeira história da cultura e da educação do homem: desde a época mais remota, a formação individual e dos costumes sociais se implantam através da invenção e do exercício das “artes” e dos ofícios, com a fadiga do braço e da mão. A visão da função simbólica, nos seus dois aspectos fundamentais, representativo (através da *linguagem*) e ativo (através do *trabalho*) marcou o início da história do homem: para

matérias-primas distintas. O trabalho é a atividade vital do homem, a sua “atividade teórico-prática” (GRAMSCI, 2006b [1932]). Sua matéria-prima é a natureza. Por meio do trabalho, o homem estabelece uma relação com o objeto (a natureza) e o transforma. Para que essa atividade (a mediação entre o homem e a natureza) aconteça, a apropriação do conhecimento é imprescindível. E mais:

Ontem como hoje, trabalho significa, por conseguinte, *cultura*, que é realização do homem enquanto homem, operando o destino da aplicação da sua inteligência, da sua capacidade de enfrentar problemas, de elaborar hipóteses de soluções, de fazer projetos, de suportar trabalhos de todos os gêneros, acumulados no curso dos séculos e dos milênios, retratando o legado que as gerações mais jovens recebem e constituem a memória do passado sobre o qual constrói o futuro. (ZAGO, 2003, p. 13) (*grifo do original*) (*tradução da autora*)

A educação, por sua vez, é mediação entre homem e sociedade. A atividade vital intercede nessa relação e a educação media onexo entre homem e natureza. Ainda que essas mediações não resultem diretamente, elas existem. A educação não é trabalho, contudo tanto quanto o trabalho ela é atividade humana. Tal atividade consiste na apropriação do conjunto das obras produzidas pelo gênero humano.

Da situação atual da pedagogia escolar decorrem indagações: Se cada época tem uma concepção de homem, qual é o fim último do pensamento pedagógico que naturaliza elementos do longínquo sistema da artesanian como grande inovação à formação humana em geral e na educação escolar em específico? Por que o pensamento pedagógico, a exemplo do pensamento em outras ciências, não torna uma antiga invenção obsoleta frente às novas descobertas? Agrego uma consideração de Gramsci:

Como é possível pensar o presente, e um presente bem determinado, com um pensamento elaborado em face de problemas de um passado frequentemente bastante remoto e superado? Se isto ocorre, significa que somos “anacrônicos” em face da época em que vivemos, que somos fósseis e não seres que vivem de modo moderno. Ou, pelo menos, que somos bizarramente “compósitos”. (GRAMSCI, 2006a [1932-1933], p. 95)

---

essas aquisições tornarem-se, ao mesmo tempo, animais pensantes e animais sociais e puderam acumular a experiência individual com aquela coletiva. Trabalho e linguagem foram possíveis, assim, somente através da *educação*, isto é através do apropriado processo de transmissão da memória coletiva” (ZAGO, 2003, p. 13) (*grifos do original*) (*tradução da autora*).

A reversão do quadro exige um amplo e crítico debate em torno da subsequente matéria: Quais fundamentos de caráter universal são considerados indispensáveis para a pedagogia escolar na sociedade contemporânea?

Neste terceiro capítulo da tese tenho como objetivo desenvolver uma crítica aos desígnios que a herança não superada e a tentativa de redinamização do trabalho artesanal têm transferido ao pensamento pedagógico do “nosso tempo” a partir de quatro fundamentos essenciais que recolocam a questão da relação entre trabalho e educação. São eles: (1) O grande tema da pedagogia contemporânea é a relação entre trabalho e educação; (2) O trabalho de ofício sobrepõe-se no pensamento pedagógico da “nossa época”; (3) A herança do trabalho de ofício no pensamento pedagógico compromete o caráter universalista da educação escolar e o desenvolvimento das gerações; e (4) O desafio da pedagogia atual, enquanto proposta afirmativa para a formação humana e para a educação escolar como mediação entre os homens e as obras da cultura, é detectar as contradições decorrentes da sobreposição do trabalho de ofício e sugerir formas de superação. Termino o capítulo examinando problema da incompatibilidade entre os princípios pedagógicos do trabalho e da experiência na educação do “nosso tempo”.

#### **4.1 PRIMEIRO FUNDAMENTO: O GRANDE TEMA DA PEDAGOGIA CONTEMPORÂNEA É A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO**

A relação entre trabalho e educação – a ideia principal que defendo nesta tese para o pensamento pedagógico – é, antes de qualquer coisa, uma prerrogativa delineada no movimento do real. O trabalho, não obstante pouco difuso no debate da educação, é categoria universal imprescindível para a compreensão orgânica do nexos entre sociedade e educação. Cambi (1999 [1995], p. 395) realça: a “relação entre escola e produção [...] é um problema real e urgente tanto para a escola quanto para a sociedade”. E mais:

Ora foi o trabalho que se afirmou como elemento primário da formação ora isso ocorreu com a instrução, mas sempre se sublinhou uma estreita simbiose entre os dois elementos numa sociedade articulada e complexa, produtivamente avançada como a atual, onde os perfis formativos também devem assumir maior flexibilidade e possíveis alternativas, mesmo caracterizando-se segundo princípios relativamente unitários (que recuperam tanto o trabalho intelectual como o manual). Essa face a face não era ignorada pela pedagogia dos séculos anteriores ao XVII, mas só na

contemporaneidade é que ela se tornou um problema estrutural e urgente. (CAMBI, 1999 [1995], p. 394)

A discussão em torno dessa questão é recente e ainda efêmera, outrossim, atrasada e de vagarosa vazão no campo da Pedagogia. Muitos são os motivos para essa ausência de hegemonia. Zago (2003) e Manacorda (1989 [1982]) corroboram com a constatação detectando eventuais razões de âmbito econômico e político para tamanho retardo.

Quanto à primeira, Zago menciona certo conteúdo latente da atividade produtiva das sociedades tradicionais na sociedade atual, dentre ele: o trabalho enquanto atividade inferior, a divisão entre trabalho intelectual e manual, e a separação entre homens de ócio e de negócio.

Como categoria pedagógica, isto é, como categoria central de interpretação orgânica da educação, o trabalho tem se afirmado apenas numa época relativamente recente, com o declínio dos modelos formativos característicos da idade antiga e medieval e com a emergência da época moderna. Não é difícil voltar às razões desse retardo: a antiga consideração do trabalho como atividade inferior, a contraposição entre atividade intelectual e atividade manual, a separação entre homens dedicados ao *ócio* (otium) e homens dedicados ao *negócio* (negotium)... Se trata de um fenômeno de longa duração (que não se pode garantir que tenha desaparecido totalmente nem sequer hoje) que terminou por remover o trabalho da reflexão pedagógica. (ZAGO, 2003, p. 171) (*grifos do original*) (*tradução da autora*)

No que se refere aos dispositivos políticos, Manacorda<sup>79</sup> introduz uma significativa contribuição para a demonstração de Zago. Para ele, o liberalismo como ideologia oficial dos Estados e a burguesia enquanto classe predominante, se confirmam como elementos que entravam a proposta do trabalho como princípio pedagógico. Por outro lado, o século 20 energizou essa perspectiva teórica, à medida que o industrialismo, a classe trabalhadora e a ideia do socialismo foram presentes. Conforme o seu pensamento:

No nosso século é impossível prescindir de um fato novo, o socialismo, que não é somente mais uma ideologia emergente de novas classes sociais suscitadas pelo desenvolvimento do moderno industrialismo, mas já é, embora em crise como o liberalismo durante a Restauração, a ideologia oficial dominante de Estados baseados na força destas classes novas. Quanto à teoria pedagógica, o socialismo assumiu criticamente todas as instâncias da burguesia progressista, censurando-a por não tê-las aplicado consequentemente; acrescentando-lhes de próprio uma concepção nova de

---

<sup>79</sup> Mundialmente, o historiador da educação italiana Mario Alighiero Manacorda (Roma, 1914) tem sido um dos mais empenhados pensadores a disseminar o debate da relação entre trabalho e educação no transcurso do século 20 para o século 21.

relação instrução-trabalho (o grande tema da pedagogia moderna), que vai além do somatório de uma instrução tradicional mais uma capacidade profissional e tende a propor a formação de um homem onilateral. Tudo isso como hipótese, como proposição ideal, porque no socialismo real é extremamente árduo aplicar esse ideal. Assim como é árduo no liberalismo e na democracia reais aplicar os ideais liberais e democráticos. (MANACORDA, 1989 [1982], p. 313)

De qualquer forma, independentemente do conceito do capitalismo ou do socialismo, do liberalismo ou da democracia, o que designa a projeção da junção entre trabalho e educação no pensamento pedagógico para o “nosso tempo” é o industrialismo e a organização da produção por ele suscitada. Essa projeção tem a pretensão de que as gerações se apropriem da história do trabalho e dos trabalhadores e da sua respectiva ciência numa visão de totalidade, da atividade individual-artesanal (antiga) à atividade coletiva-industrial (nova). Cabe aqui uma consideração de Marx e Engels sobre o conceito de totalidade. Para os pensadores:

[...] as coisas chegaram agora a um ponto tal que os indivíduos devem apropriar-se da totalidade das forças produtivas existentes não só para concretizar sua auto-atividade, mas também meramente para salvaguardar sua própria existência. Essa apropriação é determinada, em primeiro lugar, pelo objeto a ser apropriado, as forças produtivas, que foram desenvolvidas em uma *totalidade* e que só existem dentro de um *intercâmbio universal* [...]. A apropriação dessas forças é, em si, apenas o desenvolvimento das capacidades individuais que correspondem aos instrumentos materiais da produção. A apropriação de uma *totalidade de instrumentos de produção* é, por essa mesma razão, o desenvolvimento de uma *totalidade de capacidades* dos próprios indivíduos. Essa apropriação é ainda determinada pelas pessoas que se apropriam. Só os proletários de hoje [...] estão em condições de realizar uma *auto-atividade completa* e não mais restrita, que consiste na apropriação de uma totalidade de forças produtivas e no desenvolvimento de uma totalidade de capacidades a ela vinculadas. (MARX; ENGELS, 2007 [1845], p. 3) (*grifos do original*)

O trabalho não é algo vago, é sempre um trabalho determinado. Nesse sentido, é relevante expressar que a matéria da pedagogia atual não diz respeito a toda ou qualquer concepção de trabalho, e, sim, a um trabalho determinado, ou seja, ao trabalho industrial. Do mesmo modo, a sua matéria diz respeito à educação escolar, não à educação em âmbito geral. Marx (1989 [1844], p. 176-177) enfatiza: “Vê-se como a história da *indústria* e a existência *objetiva* constituída da indústria são o livro *aberto* das *potências essenciais do homem*, a *psicologia* humana presente sensorialmente com a *essência* do homem” (*grifos do original*). O trabalho industrial é a categoria excepcional, o fundamento primeiro e mais importante da hegemônica estrutura da educação na sociabilidade, a escola. Esse foi o argumento ideal, o

caminho delineado pela modernidade que permanece como desafio ao sistema da educação escolar contemporâneo. Porém, como tudo na dinâmica da sociedade real, as condições objetivas, os interesses econômicos e políticos e a tradição, não somente impossibilitaram a sua efetiva materialidade, como, também, parece claro, alteraram e até arruinaram seu fundamento de origem. A história da indústria e o exame do seu conteúdo não foram apropriados pelo pensamento pedagógico nonexo crítico entre sociedade e educação e entre trabalho e ciência, antes, foram rejeitados ou vinculados sinonimamente ou, ainda, apresentados em oposição ao capital. Para Nosella,

[...] as mentes e os corações críticos se omitiram. Não estudaram com carinho e criatividade o industrialismo, abordando-o, em geral, com uma posição defensiva e reativa, com um espírito contra-reformista e rosseuniano. Deixamos de criar, assim, as condições espirituais que forjam propostas originais e modernas de produção. O industrialismo foi encarado frequentemente como um mero sinônimo do capitalismo, uma mera variação de nomenclatura. (NOSELLA, 1994, p. 14)

Na sociedade capitalista a exploração dá-se na expropriação da mais valia, não no emprego da maquinaria e da ciência na produção. Portanto “não é a força produtiva da maquinaria que enfraquece a espécie humana, mas a maneira pela qual ela é empregada nas relações capitalistas” (BRAVERMAN, 1987 [1974], p. 197). Tal procedimento do pensamento pedagógico coisifica e fetichiza as relações pedagógicas e, por conseguinte, a matéria e o caráter da educação escolar sofrem, por vezes, inflexões e inversões de sentido e de objetivo.

Apesar da exatidão do fato, preocupa a averiguação de que uma instituição nova – originária da modernidade – como se define a escola, tenha se adequado à dinâmica formativa da antiga sociedade dos ofícios, negligenciando ou negando, por vezes, o intrínseco movimento da realidade industrial. Ao menos na aparência a superação do modelo de sociedade e de educação anterior se confirmaria numa realidade que não mais comportaria imprecisões ou questionamentos. As exigências da sociedade industrial

[...] impõem agora que no mais breve tempo possível o jovem seja formado e qualificado em cada nível e deixado livre no mercado como uma oferta de trabalho não canalizada, não hipotecada a alguém, dotada do próprio valor de troca e não de outro, por constituir uma demanda de trabalho o mais disponível. (RUGIU, 1994, p. 211) (*tradução da autora*)

## 4.2 SEGUNDO FUNDAMENTO: O TRABALHO DE OFÍCIO SOBREPÕE-SE AO TRABALHO INDUSTRIAL NO PENSAMENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÂNEO

Mesclar princípios de diferentes períodos históricos no pensamento pedagógico que se entenda atual encaminha a formação humana e a educação escolar para a atmosfera das incertezas e do relativismo, em geral restrita às tradições localistas e às políticas afirmativas, não existindo uma maneira de decidir o que é racional ou verdadeiramente universal. É oportuna a denominação filosófica de relativismo que, conforme Gingell e Winch, é:

[...] a ideia de que há sistemas de crenças – factuais ou éticas – que são de alguma forma constitutivos de uma dada sociedade ou de determinado grupo social, que entram em conflito, de certa maneira, com os sistemas de crenças de outras sociedades e grupos sociais, e em relação aos quais não existe procedimento decisório objetivo quando tal conflito ocorre. No caso dos valores, isso significa que aquilo que é tido como valioso por um grupo social pode ser considerado como sem valor ou pernicioso por outro grupo, e não existe maneira de resolver racionalmente a diferença de valoração. No caso do relativismo cognitivo ou factual tem-se que aquilo que é verdadeiro ou racional para um grupo social pode não ser verdadeiro ou racional para outros grupos, e, uma vez que a verdade e a racionalidade só podem ser aplicadas com relação a algum grupo social – ou seja, uma coisa somente é verdadeira ou racional para alguém –, então não existe maneira de decidir o que é de fato verdadeiro ou racional. (GINGELL;WINCH, 2007, p. 202-203)

Nesse senso, cabe reconhecermos certa fragilidade do campo da Pedagogia para encontrar respostas aos problemas orgânicos da educação escolar. Não raro, os pedagogos e os professores que estão na ponta do processo, em atividade na escola e na universidade, se comportam como se a relação entre sociedade e educação não existisse ou fosse um acessório dispensável para a inteligibilidade do fenômeno da educação. É como se existissem dois simulacros sem algum nexo: um, a realidade social; o outro, a realidade educacional.

As pesquisas de Rugiu (1998 [1988]) assinalam uma verdade pouco conhecida no campo da Pedagogia. Essa verdade não corresponde a um problema filosófico em si, mas a uma situação histórica que se alongou no pensamento pedagógico do século 20 adentrando ao pensamento do século 21: uma sobreposição que funciona como um “fio invisível” omitindo elementos essenciais da antiga relação da sociabilidade (de produção e de formação) sob as relações pedagógicas recentes. Como a sobreposição não é visível para a percepção imediata, por consequência é ignorada. Jovine alerta:

Se na sociedade perpetuam formas obsoletas de vida, estruturas que não respondem mais ao desenvolvimento da história; se essa é injusta e corrupta não se trata de adequar-se a ela, mas de colocar-se contra aquilo de deteriorado existe nessa, a educação deve suscitar na criança não somente o senso crítico mas também a capacidade do esforço e do sacrifício. A disciplina é necessária “para adquirir certos hábitos de diligência, de exatidão, de concentração”, sem os quais o esforço de agir torna-se impossível. (JOVINE, 1977 [1957], p. 418-419) (*tradução da autora*)

A sobreposição do trabalho artesanal na educação escolar vigente liga a pedagogia do “aprender fazendo” das Corporações de ofícios medievais – o princípio da experiência a ela inerente – à pedagogia tradicional e perpetua-se até a pedagogia tecnicista. Em igual proporção alarga-se na pedagogia nova chegando ao tempo atual na pedagogia do “aprender a aprender” e em suas diversas vertentes – construtivismo, pedagogia das competências, pedagogia dos projetos, multiculturalismo e pedagogia do professor reflexivo.<sup>80</sup> Nas palavras de Rugiu:

Existe um fio que liga o desenvolvimento da pedagogia dos últimos dois séculos aproximadamente, um fio muito importante: a nostalgia da formação artesanal. Eu não disse um fio vermelho nem vistosamente colorido, porque, na realidade, aquele fio não se tornou até agora evidente, ou melhor, parece-me mesmo que tenha sido ignorado. Por isso, melhor seria dizer um fio invisível. A nostalgia do tipo de educação simbolizada pelo mestre de artes e ofícios é, portanto, para ser claro, fio invisível, mas bem presente nos grandes inovadores pedagógicos a partir de Locke e Rousseau. Reencontramo-lo depois em muitos outros, por exemplo, em Pestalozzi, em Fröbel, [...] e, indo mais a frente, atravessando o oceano, até em Dewey (bem em relevo) e em quase todos os movimentos de “New Education” e da Escola ativa, [...] dilui-se mas não desaparece de todo na pedagogia do fascismo [...], reaparece finalmente em figuras ligados aos movimentos de 68 e similares, sobretudo entre as fileiras dos desescolarizados. (RUGIU, 1998 [1988], p. 10)

Observa-se que os resíduos da herança pedagógica das Corporações de ofícios não refluíram tão somente nas iniciativas para a educação popular, aquela que ocorre nos movimentos sociais e que tem como atributo particular a formação política do indivíduo,<sup>81</sup>

<sup>80</sup> No pensamento pedagógico brasileiro, desde o final da década de 1990, o debate sobre o fenômeno da pedagogia do “aprender a aprender” tem sido amplamente provocado e sistematizado pelo pedagogo Newton Duarte. A referência bibliográfica mais importante quanto a essa matéria pode ser verificada em Duarte (2004).

<sup>81</sup> Gramsci (2007 [1929-1930], p. 289-290) cita três elementos que podem ser lançados na polêmica concepção de sociedade dos movimentos sociais contemporâneos: “1) a rearticulação da cidade com o campo não pode ocorrer com base no artesanato, mas somente com base na grande indústria racionalizada [...]; 2) a utilização industrial do tempo que o camponês deve permanecer desocupado [...] só pode ocorrer numa economia planificada, muito desenvolvida, capaz de se libertar das flutuações temporais da venda [...]; 3) a grande concentração da indústria e a produção em série de peças intercambiáveis permitem transportar partes da fábrica

fixando-se e permanecendo difusos, com determinada honra e orgulho, no âmbito da escola e da universidade, as maiores e mais desenvolvidas instituições de educação da contemporaneidade, responsáveis pela irradiação da cultura acumulada pelas obras humanas. É habitual o uso das expressões “aprendiz”, “mestre”, “aprendizagem do ofício”, “oficinas”, “comunidades de aprendizagem”, “caixa de ferramentas”, “gestão”, “aprender fazendo”, “experiência”, “saber espontâneo” (tácito) etc. e dos respectivos conceitos, integrando aquilo que muitos proclamam inovação pedagógica. Em semelhança, certo realce é atribuído ao projeto político pedagógico de cada escola em particular associando-o a um currículo, do mesmo modo, específico, que enfatiza situações singulares e afirmativas (da realidade local de dado agrupamento social). Em suma: tais conceitos ocupam um lugar cada vez maior nos currículos escolares não diferenciando formas espontâneas de educação do trabalho intencional pretendido pela escola, sobrepondo a prática à teoria, a quantidade à qualidade, engrandecendo a ideia pragmática de que a educação e a aprendizagem se inserem na vida, não distinguindo, assim, filosofia de educação.

Uma pedagogia que se apropria dos fundamentos marxistas na educação não naturaliza tais conceitos peculiares ao conteúdo, ao método e aos fins da atividade de ofício na educação escolar contemporânea. Podemos afirmar que, na base da pedagogia do “aprender a aprender” e todas as suas vertentes – pedagogia hegemônica no pensamento pedagógico – encontra-se a presença do trabalho de ofício memorado nostálgica e idilicamente.

A tentativa de resolver os problemas educacionais pelo método empirista do pragmatismo relativiza (fragmenta) a universalidade e a objetividade do conhecimento produzindo ilusões à atividade pedagógica<sup>82</sup> e outorgando à escola caráter utilitarista (imediatos) que corrobora para o esvaziamento da sua proposição fim. A regra prática do currículo tem sido a relevância momentânea do conteúdo. As “escolas tornaram-se um vácuo, cada vez mais vazias de conteúdo e reduzidas a pouco mais que sua própria forma” (BRAVERMAN, 1987 [1974], p. 372). Nelas, quanto mais as gerações de futuros trabalhadores têm para aprender, “tanto menos razão há para os professores ensinarem e para os alunos aprenderem. Nisto mais que em qualquer outro fator isolado – o despropósito, a futilidade, as formas vazias do sistema educacional – temos a fonte que ameaça explodir as

---

para o campo, descongestionando a grande cidade e tornando a vida industrial mais higiênica. Não é o artesão que voltará para o campo, mas, ao contrário, o operário mais moderno e estandardizado”.

<sup>82</sup> No Capítulo 2, sub item 3.5 – O engodo do princípio pedagógico da experiência na educação escolar: uma análise do problema – sistematizei cinco ilusões que ilustram a defesa equivocada porque reacionária da “experiência” como princípio pedagógico na educação escolar. Tais ilusões vão desde as suas intenções, o objetivo último, a fórmula unificadora até o seu método.

escolas” (BRAVERMAN, 1987 [1974], p. 372). Programas educacionais descolam a existência humana das suas tarefas históricas. Hoje, é a história da indústria e da atividade industrial que permitem explicar a natureza essencial do homem, não a história da oficina artesanal e da atividade de ofício. Lidamos com o industrialismo, a maquinaria, a ciência e a tecnologia, que exigem o domínio da cultura letrada de modo amplo e generalizado. Essa é a realidade objetiva e efetiva. Não há como o homem retroceder para a simplicidade dos laços naturais e circunscritos, aos “segredos” oficinais, à transmissão da cultura por via oral (na discussão dialógica), para a subjugação à autoridade do mestre e à Corporação do ramo do ofício, enfim, para um programa educativo/formativo que estabeleça, como objetivo maior, a socialização através da experiência na aprendizagem-trabalho. Gilgell e Winch acrescentam:

Todos os autores do âmbito da filosofia da educação que se debruçam sobre a questão do ensino parecem inânimes quanto ao consenso de que o “ensino” não pode ser definido em termos de comportamento, de modo que qualquer ato, em um contexto adequado, pode ser parte do ensino; e que, ao contrário do que apregoa o slogan dos educadores centrados na criança, “Ensinamos crianças, não matérias”, o ensino deve envolver dois objetos: se você está ensinando, deve estar ensinando *alguma coisa a alguém*. (GILGELL; WINCH, 2007, p. 103-104) (*grifos do original*)

A reversão do cenário, na visão de Radice, requer fundamentalmente cultura e instrução. Do seu ponto de vista:

[...] cultura e instrução representam hoje, *objetivamente*, um dos elementos que com maior eficácia revelam e fazem explodir as contradições entre o velho e o novo, entre o que é digno de morrer e o que aspira à vida, em todo o mundo, ou melhor, em todos os mundos. (RADICE, 1968 [1961], p. 38) (*grifos do original*)

As ideias e os hábitos que compõem a tradição de todas as gerações “costumam permanecer muito tempo após o desaparecimento das condições que os originaram” (HUBERMAN, 1986 [1936], p. 62). Eles comprimem a subjetividade e a objetividade humana. Sucede que “a lógica íntima necessária e inelutável da cultura e da educação (como de qualquer *atividade humana produtiva*) é o progresso, é a crítica, é a proposição de hipóteses novas, é a liberdade, é o futuro” (RADICE, 1968 [1961], p. 38) (*grifos do original*). Tudo isso poderá ser superado na ação direta e intencional do sistema cultural que age sobre o sistema educacional. Para tanto, “a escola é por sua natureza, e hoje mais do que nunca um terreno de luta em prol do novo e contra o velho” (RADICE, 1968 [1961], p. 38-39). Investir na educação escolar é, sem dúvidas, a aposta mais acertada que a

sociedade pode fazer à formação humana e ao desenvolvimento das gerações em todos os tempos.

### **4.3 TERCEIRO FUNDAMENTO: A HERANÇA DO TRABALHO DE OFÍCIO NO PENSAMENTO PEDAGÓGICO COMPROMETE O CARÁTER UNIVERSALISTA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS GERAÇÕES**

A educação escolar é a maior mediação entre sociedade, produção e cultura inventada pelos homens. Ela tem vigor para lutar contra o espontaneísmo da vida cotidiana e o depósito da tradição das gerações que comprime o cérebro humano e, ao mesmo tempo, é ponto de partida para o desenvolvimento da concepção dialética de mundo. Na definição de Gramsci:

Com seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna [...]. O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórica-prática) é o princípio educativo imanente à escola [...] cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. (GRAMSCI, 2006b [1932], p. 42-43)

É por meio da educação escolar que as gerações participam e se apropriam do mundo da cultura em suas manifestações mais elaboradas e, pontua Gramsci (2004 [1916], p. 58), fixam a “disciplina do próprio eu interior, apropriação da própria personalidade, conquista de consciência superior: e é graças a isso que alguém consegue compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus próprios direitos seus próprios deveres”. Aqui está uma premissa fim que dispensa interpelação.

Fragmentos do conteúdo e do método da atividade dos ofícios têm sido transmitidos no pensamento pedagógico como uma herança das gerações anteriores, um legado da tradição que colabora com o capital na conservação passiva das mentes individuais e cordiais tão necessárias aos seus fins. Uma herança perniciosa e perversa que age como imperativo do capital em prol da conformação. De um lado, expressa um conteúdo moral associado aos interesses do capital e ao funcionamento do mercado que não integra a massa

dos trabalhadores na produção industrial do contrário não permitiria ou projetaria uma possível requalificação para a época atual. De outro, não tem valor potencial para a formação humana recente pelo seu teor conservador, singular e nominalista que inibe o acesso e a apropriação do conhecimento universal, cultua o individualismo e o corporativismo nas relações sociais e entrava o desenvolvimento do psiquismo humano. A escola é, sem dúvidas, um dos principais “depósitos” para recebimento dessa tradição cultural porque detém a efetiva potencialidade para regular a sua contínua sucessão. A solução para essa problemática não está pronta e sempre corre o risco de ser insuficiente. Concordo com Ragazzini:

Não é através da nostalgia do trabalho artesanal ou da função dos bons professores de uma época ou da antiga forma de sermos pais que os novos trabalhos e os novos cidadãos, as novas didáticas e os novos alunos, e os novos pais e filhos poderão encontrar conforto e força para tomar em mãos a própria condição de cidadãos, trabalhadores, professores, alunos, pais e filhos. (RAGAZZINI, 2012, p. 3) *(tradução da autora)*

O pensamento pedagógico se perde podendo, em última instância, tornar-se inútil quando acolhe velhos hábitos e modos de pensar, não raro, enraizado no primitivismo (da educação primeira) e provincianismo (das tradições locais) ou, ainda, quando busca conforto e conformação no passado sem nenhuma crítica. “Crítica quer dizer cultura” (GRAMSCI, 2004 [1916], p. 60). Na mesma medida, quando atrasa e, até, aniquila a proposição da formação humana para o tempo atual, o pensamento pedagógico inibe, fragmenta e negligencia níveis de vida intelectualmente mais elevados, revelando a própria incapacidade de autonomia histórica.

Essa chamada de atenção foi percebida na bibliografia educacional. Nosella, Buffa (2002) e Duarte (2006) sinalizam para essa questão. Os primeiros reiteram que o industrialismo questionou toda a tradição tendo como fundamento uma concepção universal de homem e cultura que elege a atividade produtiva como prerrogativa para o futuro da humanidade, para a ciência e para a estrutura de classes. Eis a premissa na íntegra:

O industrialismo moderno, na sua acepção mais ampla e complexa, introduzindo o trabalho como princípio de uma nova cultura e de uma nova escola, põe em xeque toda a concepção do humanismo tradicional, oferecendo uma nova concepção de homem e de valores universais. A dimensão universal e desinteressada da nova cultura moderna e industrial subverte a concepção antiga da cultura, elegendo a atividade produtiva como base da nova ciência, cultura e política, privilegiando a perspectiva futura, no intuito de transformar a pirâmide social do passado. (NOSELLA; BUFFA, 2002, p. 106)

É importante ressaltar a condição posta não apenas para o momento presente das gerações, mas para o seu futuro dimensionada no raciocínio de Nosella e Buffa, o que, segundo eles, concorreria para a superação dos antagonismos de classe. A premissa aproxima-se da ideia de Marx (2005 [1848]) de que somente a classe trabalhadora tem o potencial criador para orientar a roda da história. Para ele:

De todas as classes que hoje em dia se opõem à burguesia, só o proletariado é uma classe verdadeiramente revolucionária. As outras classes degeneram e perecem com o desenvolvimento da grande indústria; o proletariado, pelo contrário, é seu produto mais autêntico. As camadas médias – pequenos comerciantes, pequenos fabricantes, artesãos, camponeses – combatem a burguesia porque esta compromete sua existência como camadas médias. Não são, pois, revolucionárias, mas conservadoras; mais ainda, reacionárias, pois pretendem fazer girar para trás a roda da História. Quando se tornam revolucionárias, isto se dá em consequência de sua imanente passagem para o proletariado; não defendem então seus interesses atuais, mas seus interesses futuros; abandonam seu próprio ponto de vista para se colocar no do proletariado. (MARX, 2005 [1848], p. 49)

O pensamento de Duarte (2006) objetiva-se nessa relação enfatizando veementemente a necessidade da ciência e do trabalho da educação escolar no que se refere à superação das contradições à sociedade capitalista. A apropriação da riqueza cultural acumulada na história do gênero humano é pré-requisito indispensável para a superação do passado na perspectiva da continuidade da sociedade e do desenvolvimento integral das gerações. Dessa forma, enfatiza o autor,

[...] afirmo que o intelectual crítico em educação não pode rejeitar em bloco a ciência, a cultura burguesa clássica e a educação escolar também em sua forma clássica, apenas porque elas tenham sido produzidas por meio da divisão social do trabalho e no âmbito da sociedade regida pela lógica reprodutiva do capital. Se assim fosse então deveríamos rejeitar também a cultura grego-romana, pois ela foi produzida em meio da escravidão. A apropriação universal da riqueza intelectual produzida em meio às profundas contradições geradas pelas relações capitalistas é parte necessária do processo de socialização dos bens de produção, sem o qual não pode haver superação do capitalismo. (DUARTE, 2006, p. 96)

O desenvolvimento do homem como ser histórico dotado de inteligência e vontade criticamente liberado dos resíduos do passado é uma necessidade e vontade superior que somente a “segunda natureza” tem o potencial para idealizar e realizar. Essa é a causa fundamental e um resultado imprescindível para o avanço do pensamento pedagógico atual. Jovine explica:

O indivíduo nasce numa sociedade determinada e nela se insere em posição de adaptação ou de luta. Da sociedade que o circunda o indivíduo absorve hábitos, tradições, mitos, preconceitos e ideias, contemporaneamente a linguagem que aprende a utilizar em relação às suas exigências e ao seu desenvolvimento interior. O trabalho da escola é então redimensionado levando em conta a sua experiência extra-escolar. Isso incide fortemente sobre ele apenas quando se emprega de idealidade que corresponde a sua íntima necessidade, de realizar-se numa moralidade superior; se essa se coloca, isto é, a um nível superior em respeito ao passado. (JOVINE, 1977 [1967], p. 417-418) (*tradução da autora*)

Na contemporaneidade, a pedagogia de orientação marxista não pode conformar o conceito do homem a-histórico, do trabalho não determinado e da realidade circunscrita na formação das gerações. Em tese, a dissociação entre concepção e execução na atividade vital (trabalho), o avanço da técnica e da tecnologia industrial e a apropriação da riqueza imensurável da ciência, não concorrem para o dilaceramento do ser humano. Podem, sim, por constituírem-se possibilidades reais criadas pela sociedade, quando reconhecidas e submetidas ao controle propriamente social, potencializar o desenvolvimento do gênero humano em direção ao particular enriquecimento material e intelectual. Nesse sentido,

[...] a juventude tornar-se-á melhor ou pior consoante o modo como seremos capazes de organizar as suas actividades concretas no meio em que vive, conforme a ajuda que lhe facultarmos para que se torne apta a realizar as tarefas futuras e conforme o que soubermos fazer para facilitar o desenvolvimento interior dos jovens. (SUCHODOLSKI, 1992 [1977], p. 130)

#### **4.4 QUARTO FUNDAMENTO: O DESAFIO DA PEDAGOGIA ATUAL, ENQUANTO PROPOSTA AFIRMATIVA PARA A FORMAÇÃO HUMANA E PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO MEDIAÇÃO ENTRE OS HOMENS E AS OBRAS DA CULTURA, É DETECTAR AS CONTRADIÇÕES DECORRENTES DESSA OPERAÇÃO IDEOLÓGICA E SUGERIR A SUA SUPERAÇÃO**

O quarto fundamento perpassa a situação educacional exposta nos três fundamentos anteriores, isto é, o desafio a ser enfrentado reside justamente na crítica à direção implicitamente cotejada até então pelo pensamento pedagógico e na proposição afirmativa da formação humana e da educação escolar voltada ao “nosso tempo”. Assinalo que

[...] a mudança atual não é igual às que se verificaram no passado. Em nenhum momento crucial da história da humanidade os educadores enfrentaram desafio comparável ao divisor de águas que hoje nos é apresentado. A verdade é que nós nunca estivemos antes nessa situação. (BAUMAN, 2012 [2011], p. 125)

Na expressão “divisor de águas”, utilizada pelo sociólogo, é possível a indicação da magnitude do desafio posto para a formulação educacional no campo da Pedagogia que, certamente, extrapola a sua natureza porque sugere uma mudança abrangente, naquilo que Nosella nomeia nos “rumos da política econômica” de Estado. Para esse filósofo da educação:

Não há retorno na história à velha pedagogia, mesmo que a pedagogia nova tenha que sofrer outras tantas derrotas: há um único desafio para nós atualmente, fazer com que a pedagogia moderna se efetive com plenitude no Brasil. Se para isto é necessário uma mudança radical dos rumos da política econômica nacional, nesta luta os educadores saberão se engajar. (NOSELLA, 1986, p. 30)

Temos, assim, a saída: deflagrar o trabalho como princípio pedagógico da educação escolar. A reflexão pedagógica aglutina ideias sobre a relação entre sociedade e educação. Como as ideias têm existência social objetiva, o pensamento pedagógico adquire força material como um elemento essencial no processo de desenvolvimento do homem e da sociedade – “esse mundo está em contínuo desenvolvimento e, em sua fase atual, se é que é nova, luta contra o que é velho” (JOVINE, 1977 [1957], p. 66) (*tradução da autora*). A educação consiste exatamente no desenvolvimento do indivíduo mediante a sua participação no mundo do trabalho, da ciência e da cultura, levando-o a escolher entre as duas forças contrastantes (o velho e o novo) no presente. Esse é o centro do debate, a luta ideológica e epistemológica a ser feita no campo da Pedagogia. Para tanto, “não basta saber como nós devemos conduzir, é fundamental compreender também qual a razão” (SUCHODOLSKI, 1992 [1977], p. 133). E acrescento: querer fazê-la.

Os fins nem sempre se mostram tão evidentes quanto os meios, exceto o ato de que para os primeiros não é atribuído o peso correlato aos segundos, o que demonstra a fragilidade da dimensão da reflexão pedagógica na configuração da totalidade e da universalidade do sistema educacional. Pinto (1979, p. 329) chama de “visão focal” o particularismo atribuído à situação imediata que, quando perde de vista o conjunto das relações em que se insere (a totalidade), resulta sempre no desaparecimento do conceito maior, do universal, o que corrobora para o caráter reducionista da existência. Pinto explica:

Não há exagero em dizer-se que o inimigo mortal das forças que esmagam o trabalho da maior parte do gênero humano encontra-se no conceito de totalidade. Porque este, uma vez penetrando na consciência [...], ilumina-a de tal maneira que a faz ver os aspectos da realidade à luz das correlações que ligam o particular ao universal, ou seja, fazem o pensamento transportar-se da consideração dos dados imediatos e da aceitação das causas próximas, nas quais poderia consumir-se toda a sua atenção, à meditação sobre o conjunto máximo de que cada aspecto particular é parte, e a leva a descobrir nestas correlações as razões últimas, aquelas que verdadeiramente importam porque são as fundamentais, de todo dado particular. (PINTO, 1979, p. 329)

Os conceitos de totalidade e universalidade obrigam o pensamento pedagógico a incluir em si as relações que o ligam à atividade vital do homem e o faz desvelar os mecanismos pelos quais se processa o atraso de que é vítima. Como sintetizou Gramsci:

Destruir é muito difícil, exatamente tão difícil quanto criar. Porque não se trata de destruir coisas materiais, trata-se de destruir “relações” invisíveis, impalpáveis, ainda que se escondam em coisas materiais. É destruidor-criador quem destrói o velho para trazer à luz, fazer aflorar o novo que se tornou “necessário” e urge implacavelmente no limiar da história. Por isto, pode-se dizer que se destrói na medida em que se cria. Muitos pretensos destruidores nada são além de “promotores de abortos”, passíveis de sanção pelo código penal da história. (GRAMSCI, 2007 [1930-1932], p. 105)

Destruir relações seculares e invisíveis das sociedades antiga e medieval na atividade pedagógica é algo de grande complexidade e dificuldade, contudo não apenas necessário, imprescindível, diante da barbárie social e educacional dos tempos atuais. É na destruição do pouco visível que a pedagogia contemporânea poderá se constituir efetivamente. Essa é a possibilidade histórica, ainda que a possibilidade não remeta diretamente à realidade, caminha para tornar-se um valor quando compreendida criticamente, quando se quer mudar e sabe-se como proceder à mediação entre os homens e as obras da cultura, objetivo primeiro da educação escolar para atingir a sua proposição fim, a apropriação da vida genérica do homem. Em outras palavras, conforme Marx e Engels (1978 [1869], p. 224) expressam: “Por um lado, é preciso uma mudança das condições para criar um sistema de instrução novo; por outro lado, é preciso um sistema de instrução já novo para poder mudar as condições sociais. Por conseguinte, é preciso partir da situação atual”.

Na tradição marxista o homem é concebido como “síntese das relações sociais” e o conhecimento como meio de produção no que tange à materialidade da existência. Para a formação societária, a relação homem e conhecimento tem valor único. Nesse processo, o desenvolvimento humano está condicionado à apropriação dos resultados produzidos pelo

gênero humano na história da sociedade. O desenvolvimento não acontece enquanto o indivíduo não se apropria materialmente da produção, da ciência e da cultura. É apropriando-se das obras do gênero humano que o indivíduo objetiva a si mesmo. Nessa perspectiva,

[...] o processo de conhecimento é movido por uma dimensão ontológica, admitindo-se que a realidade existe objetivamente, isto é, independentemente das formas sociais. [...], o conhecimento é um produto histórico construído pela práxis social, que se constitui no próprio processo de formação humana. (RAMOS, 2003, p. 22)

O conhecimento – tido como um meio de produção, uma potência material – orienta para objetivar essa apropriação. Se, na sociedade capitalista, os meios de produção estão sob a posse da propriedade privada e deixam de ser socializados, o conhecimento será reproduzido na mesma direção. Assim, à medida que a escola assume a sua proposição fim, possibilitando o acesso e a difusão do conhecimento acumulado pelas obras humanas para as gerações, estará contribuindo efetivamente para a formulação de uma nova hegemonia que não será viabilizada sem ampla e geral elevação intelectual e cultural dos indivíduos. A bom termo Duarte (2006, p. 96) expõe: “A apropriação universal da riqueza intelectual produzida em meio às profundas contradições geradas pelas relações sociais capitalistas é parte necessária do processo de socialização dos bens de produção, sem o qual não pode haver superação do capitalismo”. Isso exige, fundamentalmente, a obrigatória rejeição a:

Todos os temas da despersonalização da nova educação, da sua tecnização, da diminuição ou do desaparecimento do papel do professor, do curto-circuito com o trabalho (muito próximo e não fundamental), os temas da redução do papel da escola e da expansão da formação por outras vias (baste para todos o possível papel da internet), devem ser estudados e enfrentados não somente como denúncia e crítica, mas como propostas de gestão de qualidade dialética (que assumem a questão, sem se submeter a ela, e propondo sua solução). (RAGAZZINI, 2012, p. 2) (*tradução da autora*)

O desafio maior é o da escola da mais contemporânea cultura científica e histórica. A combinação entre ciência e história proporciona às gerações o instrumental para que possam ser capazes de produzir por si mesmas a crítica e, equivalente, de orientar as próprias ações intencionais. Primeiro de tudo, “a *ciência* [...] que é verificação do *verdadeiro*, transformação que é de uma *verdade* passivamente aceita, em *certo* documentado, testado e transferido para a concretude da atividade humana” (JOVINE, 1977 [1961], p. 410) (*tradução da autora*) (*grifos do original*). A ciência vincula-se organicamente à “*história* considerada

como progressiva transformação da condição humana quando a criança deverá inserir a sua ação pessoal” (JOVINE, 1977 [1961], p. 410) (*tradução da autora*) (*grifos do original*).

Posto isso, não me abstenho em concordar com a tese de que a escola de hoje é uma instituição que pertence ao futuro e vice-versa reciprocamente. Eis uma proposta afirmativa para a formação humana e para a educação escolar.

Na estrutura do sistema escolar, os fins, os conteúdos e o método de ensino relacionam-se ao amanhã, contudo, definidos com base na escola de hoje. Ou melhor: quando indagamos em qual direção a atividade produtiva se desenvolverá e que tipo de homem a sociedade do futuro próximo – 20 ou 30 anos – demandará, visualizamos dois requisitos da educação escolar, o técnico e o político. Quanto ao quesito técnico, de acordo com a ótica de Radice:

*Minha hipótese sobre o caráter da produção* num futuro não longínquo pode ser resumindo sinteticamente da seguinte maneira: (a) Rápida (e até rapidíssima) prevalência do trabalho intelectual-criativo sobre o trabalho manual-executivo; (b) a qualificação cultural do trabalhador médio da sociedade do próximo futuro será (deverá ser) não inferior à do cientista médio de hoje, de modo que a tendência será a de se fazer de cada *trabalhador um cientista*; (c) o fim do período de aprendizado (*aliás*, escola) que talvez possa ser reduzido em sua duração, não significará absolutamente o *fim da instrução*, a aquisição de um “patrimônio definitivo” que se usa para toda a vida. Tal como hoje age a vanguarda – de resto, cada vez mais numerosa – dos cientistas, amanhã também agirá a grande massa dos trabalhadores: continuará a estudar ininterruptamente enquanto trabalha e para poder *continuar a trabalhar*. (RADICE, 1968 [1961], p. 8) (*grifos do original*)

No que se refere ao quesito político, o pensador argumenta:

*Minha resposta ao quesito político sobre o futuro próximo* pode ser ainda mais rapidamente sistematizada. Ela é: “socialismo + liberdade”. Acrescento algumas palavras: (a) abolição em todos os países do mundo da propriedade privada da terra, dos bancos, das fábricas, dos meios de produção; (b) abolição, por conseguinte, em todos os países, da divisão da sociedade em proprietários e proletários, capitalistas e assalariados, exploradores e explorados; (c) à base do socialismo, desenvolvimento da democracia direta, além da representativa, o que significa participação livre, responsável e constante de cada trabalhador no poder para as decisões políticas parciais e globais, locais e gerais. (RADICE, 1968 [1961], p. 8) (*grifos do original*)

Igualmente, na organização de cada atividade pedagógica o professor deve formular para si a pergunta: “este conhecimento, esta capacidade, esta qualidade de caráter que estou procurando ministrar hoje, que importância terá no *momento em que forem*

*utilizados, isto é, daqui a dez, vinte, trinta anos ou mais?”* (RADICE, 1968 [1961], p. 5-6) (*grifos do original*). E completando o autor diz:

A escola de hoje é pensada no futuro. E vice-versa: o futuro não me parece possível de ser pensado sem escola. Ouso afirmar que a escola pode ser considerada uma instituição que *caracteriza* a espécie *homo sapiens*. O homem é o único animal que produz e, de uma geração para outra, transmite os resultados adquiridos na sua produção. O homem é o único animal que tem uma história não apenas *natural* (uma história que não é a mera continuidade *biológica* de gerações) mas precisamente uma história *produtiva*, no sentido mais amplo da palavra. Podemos muito naturalmente dizer, no entanto, que a condição para ter uma *história* é ter uma escola: uma instituição cujo objetivo seja a transmissão da produção e da capacidade produtiva paulatinamente conquistadas e acumuladas. (RADICE, 1968 [1961], p. 5-6) (*grifos do original*)

#### **4.5 TRABALHO E EXPERIÊNCIA – PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS INCOMPATÍVEIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DO PROBLEMA**

Reitero que o fim maior da educação escolar depende fundamentalmente da correlata compreensão do mundo do trabalho, do controle dos meios de produção, da organização do trabalho, das relações produtivas. Nessa perspectiva e por tudo aquilo que foi exposto e defendido nesta tese, torna-se óbvia a incompatibilidade entre os princípios pedagógicos do “trabalho” e da “experiência” para uma proposta que almeje a afirmação da educação escolar e do desenvolvimento integral das gerações no tempo atual.

Experiência e trabalho – os princípios pedagógicos em debate – têm procedências diferentes na história da sociedade, pertencem a épocas distintas e, portanto comportam argumentos, conceitos e valores igualmente heterogêneos. A Pedagogia – a ciência da educação – que tem como ponto de partida a natureza e o fim do homem – infere no caráter, nas intenções e na forma da educação – pode esclarecer aos professores e às instituições educativas o problema da incompatibilidade entre esses princípios na contemporaneidade. Contudo, não procederá a esse esclarecimento sem um primeiro aporte de cunho filosófico.

Os correspondentes princípios pedagógicos representam modos diferentes de conceber a relação entre sociedade e educação, trabalho e educação, teoria e prática, conteúdo e método. Ou seja: trata-se de filosofias diferentes. Enquanto o princípio pedagógico da

experiência institui a visão de mundo do pragmatismo; o princípio pedagógico do trabalho difunde a visão de mundo do marxismo. Centralmente, para o marxismo, a utilidade é consequência da verdade, não o seu fundamento ou essência. Já, para o pragmatismo, a verdade fica subordinada à utilidade. A verdade é verificada na eficácia da ação do homem que é sempre individual, subjetiva; não uma atividade material, objetiva, transformadora, assim como é entendida para o marxismo. Há uma distinção nas respostas sobre a prática. Conforme Vásquez: “O critério de verdade para o pragmatismo é, por conseguinte, o êxito, a eficácia da ação prática do homem entendida como prática individual. Para o marxismo, é a prática, mas concebida como atividade material, transformadora, e social” (VÁSQUEZ, 1977 [1967], p. 213).

Esclarecido o aporte fundante da inexequibilidade entre trabalho e experiência na pedagogia atual, cabe recuperar elementos no âmbito sociológico.

A sociedade pré-industrial caracterizou-se pela dispersão dos meios de produção, pela individualização dos instrumentos de trabalho e pelo corporativismo das relações produtivas. O caráter da atividade foi normativo e repetitivo. A segurança do trabalho do artesão estava nos gestos reprisados. O valor estava no mundo prático, isto é,

[...] um mundo de coisas e significações em si. Justamente com esse objetivismo, em virtude do qual o objeto prático fica separado do sujeito, já que não se vê seu lado humano, subjetivo, a consciência comum efetua – não há dúvida de que sem perceber disso – uma segunda operação: a redução do prático a apenas uma dimensão, a do próprio utilitário. Prático é o ato ou objeto que produz uma utilidade material, uma vantagem, um benefício; imprático é aquilo que carece dessa utilidade direta e imediata. (VÁSQUEZ, 1977 [1967], p. 11-12)

Naquela realidade não existia nítida diferença entre trabalho e educação. Ambos eram difusos e inseparáveis. O trabalho, a vida e a educação aconteciam conjuntamente na experiência de transformação da natureza no produto do artesanato. Para os teóricos dessa corrente filosófica, “o verdadeiro desenvolvimento é um desenvolvimento da experiência, pela experiência. E isso será impossível, se não providenciarmos um *meio educativo* que permita o funcionamento dos interesses e forças que forem selecionados como mais úteis” (DEWEY, 1965 [1902], p. 78) (*grifos do original*). O trabalho é aqui concebido como meio para a aprendizagem, não o contributo primeiro e fundamente para a objetivação da vida genérica do homem. Nessa operação,

A criança é o ponto de partida, o centro e o fim. Seu desenvolvimento e seu crescimento, o ideal. Só ele fornece a medida e o julgamento em educação.

Todos os estudos se subordinam ao crescimento da criança: só tem valor quando sirvam às necessidades desse crescimento. Personalidade e caráter são muito mais que matérias de estudo. O ideal não é a acumulação de conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades. Possuir todo o conhecimento do mundo e perder a sua própria individualidade é destino tão horrível em educação, como em religião. Além disso, não se ensina impondo à criança externamente um assunto. Aprender envolve um processo ativo de assimilação orgânica, iniciando internamente. De sorte que, literalmente, devemos partir da criança e nos dirigirmos por ela. A quantidade e a qualidade do ensino, a criança é que as determina e não a disciplina a estudar. (DEWEY, 1965 [1902], p. 46)

A educação, portanto, definia-se como aprendizagem na vida. Poderíamos dizer uma educação prática, empírica. O homem formava-se na aprendizagem-trabalho e nas atividades decorrentes a ela, em geral num circuito restrito de relações. No centro da formação artesanal estava a formação para o desenvolvimento de habilidades – o “aprimoramento reiterativo das habilidades das mãos que trabalham” (NOSELLA, 1989, p. 30-31) –, não a apropriação do conhecimento acumulado pelo gênero humano no processo histórico. A experiência foi o compromisso geral que o homem artesanal travou com o mundo. Gingell e Winch alertam:

Esse uso do termo, mais geral, inclui a inferência e a intuição ou previsão ou pressentimento. Se tudo aquilo que faço, bem como tudo aquilo que acontece comigo, é experiência, então fica difícil ver como poderia distinguir entre como atuo no mundo e como o mundo atua sobre mim. [...]. Essa ampla definição [...] acarreta problemas educacionais específicos. Se alguém afirma que as crianças aprendem por meio da experiência, então parece que daí se segue que aprenderão simplesmente por meio de seus procedimentos, comportamentos, condutas e relações no e com o mundo. Dizer que alguém vai aprender pela experiência é, pois, quase tautológico, uma vez que o mundo conduzirá à aprendizagem. (GINGELL; WINCH, 2007, p. 119)

Na circunstância recente, a sociedade é intensamente industrial e técnico-científica. A ideia é concentrar os meios de produção na grande indústria para que o maior número de homens possa acessá-los para fins de objetivação da vida material. Nessa sociedade os processos produtivos são sempre mais racionalizados e a ciência não é mais contemplativa, mas ativa. Os conceitos da ciência penetram e sistematizam cada vez mais as leis da natureza que são aplicados à vida prática.

A transformação científica e tecnológica (ciência, tecnologia e reestruturação produtiva) alterou modelos de vida individuais e coletivos consolidados pela tradição e desencadeou mudanças no sistema formativo da sociedade que vem até os dias de hoje. É impossível que a cultura e a formação passem despercebidas diante das mudanças estruturais

da sociedade que remodelam as necessidades materiais e as exigências espirituais, investindo em modelos individuais e coletivos, na qualidade do consumo, mudando a história do homem.

Hoje, a produção demanda larga intervenção do pensamento técnico e científico, exige conhecimentos e habilidades alargados e disciplina intelectual que têm de ser adquiridos sistematicamente fora do ambiente específico da indústria, ou seja, na escola. Foi com a sociedade industrial que a educação é separada do trabalho passando a ocupar um lugar de destaque porque integra sempre mais os processos de produção. Nela, a escola tornou-se o instituto mais universal e desenvolvido da educação, que é mediação da “objetivação da vida genérica do homem” (MARX, 1989 [1944]). De acordo com Pinto:

[...] a sociedade desempenha um papel de *mediação* entre os homens no processo de criação e transmissão da cultura, no qual consiste a educação. Entre o educador e o educando se interpõe a sociedade, que, de uma parte constitui o educador (e o institucionaliza) para educar, e de outra, pressiona o educando para educar-se. (PINTO, 2005 [1966], p. 40) (*grifo do original*)

Apesar do intenso desenvolvimento técnico-científico que requer que todos os indivíduos se integrem à instrução e aos processos de atualização, a escola reproduz (com certa naturalidade) traços particulares dos velhos tempos da organização do trabalho e da educação artesanal. Entendo que as noções do mundo do artesanato servem para explicar a educação assistemática e espontânea, aquela que ocorre na família e na comunidade em geral, não para a inteligibilidade da educação diretiva e sistemática que acontece na escola.

Quando o conteúdo de ensino é disperso no currículo, a experiência individual (prática) se antepõe às obras da cultura (teoria) e o espontaneísmo direciona a relação pedagógica – a herança do mundo da artesanaria – a formação humana desloca-se para o campo da fragmentação, da estratificação e da precarização colocando em risco a unitariedade da escola, a universalidade da ciência e a integralidade do desenvolvimento das gerações. Em síntese, podemos dizer que a sobreposição do trabalho de ofício no pensamento pedagógico se materializa nesses condicionantes didáticos que além de revelarem a natureza essencial da educação fora da sua época respondem a interesses determinados.

O pensamento pedagógico parece não compreender ou pouco se colocar a categoria do trabalho como atividade humana vital, visão de mundo agregadora, unificada e coerente ao seu tempo. Também, a escola não tem sido um espaço privilegiado da cultura humanista e literária. A distinção entre atividade e criatividade ainda não está clara. Frequentemente é dito que o aluno cria o próprio saber através da experiência, quando se

deveria dizer que, por meio da atividade pedagógica, ele se apropria do conhecimento que a humanidade acumulou.

A pedagogia de orientação marxista que “vê o homem de modo concreto, em um lugar determinado do mundo e da história; o vê na intersecção da incessante luta daquilo que é novo contra aquilo que é velho, da luta conduzida pelas massas e que o indivíduo se engaja” (JOVINE, 1977 [1957], p. 69-70) (*tradução da autora*), corrobora sobremaneira para esse discernimento. Isso porque ela não se limita a pensar a educação na noção superficial de preparação do homem para a vida, não se contenta com uma formação que fixe tão somente papéis sociais imediatos ou perfis profissionais particulares, objetiva, sim, abraçar o ser humano em sua totalidade, penetrando no mais profundo da sua inteligência e personalidade e concorrendo para o seu desenvolvimento integral. Por esse motivo a pedagogia marxista faz muitas reservas para a atividade espontânea na educação que tem a experiência como princípio central. Essa pedagogia pressupõe que:

A capacidade criativa do homem é fruto da maturação pessoal que se realiza no âmbito de um progresso coletivo. As escolas da espontaneidade ou ativas proibem qualquer comunicação de noções, definindo-as como dogmático todo o ensino que resolve que se limita a comunicação e explicação de noções. Para o socialismo é necessário ao contrário que um certo patrimônio de noções e de ideais de valores universais seja transmitido de uma geração a outra para que toda a geração possa realizar sobre aquela base de suas conquistas e dos seus progressos. (JOVINE, 1977 [1957], p. 71) (*tradução da autora*)

A abertura para esse debate é urgente. A transposição das noções da educação assistemática para a educação sistemática não se limita a uma disputa didática no interior da escola, ela transcende para uma operação ideológica que disputa a hegemonia no campo do pensamento pedagógico. Em outras palavras, a noção de experiência e a categoria do trabalho encontram-se em luta e, por essa razão, tornam-se inconciliáveis para o propósito maior da educação escolar.

O pano de fundo da disputa “se trata de decidir se o filho do homem deva ser rousseauianamente deixado na espontaneidade do seu desenvolvimento, em uma aparência de liberdade, ou em vez ser forçado a crescer adequando-se aos modos mais avançados e dinâmicos da sua época” (MANACORDA, 1997, p. 98) (*tradução da autora*). Estamos diante de dois projetos de homem e de sociedade: do velho e do novo, do pré-industrial e do

industrial, do trabalho artesanal e do trabalho de ofício, da nostalgia e da realidade. O pensamento pedagógico deve proceder a uma escolha.

A simples modificação dos métodos sem atribuir à educação um conteúdo novo não contribui substancialmente para que as gerações estabeleçam contato com a vida real, criem uma mentalidade que atinja a verdadeira autonomia, que é conquista muito diversa e muito mais importante daquela da liberdade natural. Vale lembrar que “a autonomia é sempre expressão da atividade convergindo para um plano orgânico, com perspectivas que alargam o mundo moral e que exige frequentemente esforço e sacrifício” (JOVINE, 1977 [1961], p. 414) (*tradução da autora*). E isso difere radicalmente do espontaneísmo inerente ao princípio pedagógico da experiência. A formação do homem atual à sua época sempre demandará uma luta contra a natureza espontânea.

O desenvolvimento do conhecimento e da ciência tem se ampliado em larga escala e em todas as esferas da sociabilidade. São dois os sentidos da sua objetivação: “um no sentido da ramificação, da especialização, do desenvolvimento divergente dos conhecimentos e das capacidades, e a outra no sentido da síntese, da unidade, da convergência de orientações que pareciam às gerações precedentes destituídas de qualquer vínculo mútuo” (RADICE, 1968 [1961], p. 11). Seguindo essa lógica de raciocínio, a tendência da escola será para o amplo desenvolvimento quantitativo e qualitativo.

A educação dos homens para uma sociedade futura sugere capacidade para produzir e compreender o significado da produção, que possa levar avante um trabalho especializado e enxergar claramente a estrutura geral dentro da qual se insere tal trabalho. A conjugação entre estudos técnico-especializados e dos fenômenos globais e estudo da sociedade, da história, das estruturas econômicas e políticas, alavancará uma nova concepção de educação escolar ligada à crítica e ao futuro.

A escola está destinada para a tarefa da reunificação do conhecimento numa nova cultura unitária. Talvez essa abertura aponte caminhos para a superação da dicotomia entre experiência e trabalho no pensamento pedagógico. Para Radice:

O homem de razão aberta é necessária e fundamentalmente *desinteressado*, é um homem que não quer conservar coisa alguma pela força e em função de convivência egoísta. É um homem que sente os problemas gerais, busca as soluções melhores para o progresso de todos e não aquela que corresponde exclusivamente a conveniências particulares, ainda que sejam as dele. (RADICE (1968 [1961], p. 252) (*grifo do original*))

É desse revigoração que o pensamento pedagógico precisa. O debate de “razão aberta” conduzirá para o reconhecimento dos problemas reais e das contradições da educação escolar e para a busca de soluções em direção à universalidade e à onilateralidade.

## CONCLUSÃO

A verdade é revolucionária e o maior obstáculo à descoberta da verdade é o *interesse na conservação*. (RADICE, 1968 [1961], p. 251) (*grifos do original*)

*O trabalho de ofício no pensamento pedagógico contemporâneo* foi o objeto apreendido para estudo nesta tese. O campo da Pedagogia e a relação entre trabalho e educação compuseram as premissas gerais eleitas para o embasamento do raciocínio apresentado.

Conferir visibilidade para esse objeto pelo campo da Pedagogia – a ciência da educação –, reconhecendo interfaces com a História, a Filosofia, a Sociologia e a Psicologia, mas não as assumindo como *status* primeiro – algo comum nas pesquisas em educação – foi um duplo desafio acadêmico. Primeiro porque a minha formação primeira (na graduação) e o doutoramento se concentraram na abrangente área dos fundamentos da educação. Depois, porque a preferência pela Pedagogia acarretou todo um trabalho de transposição didática das fontes de pesquisa sobre educação artesanal, preponderantemente originárias do campo da História da Educação.

Recolocar o debate da relação entre trabalho e educação na investigação do objeto da tese foi um vigoroso esforço do pensamento (na busca do conhecimento) e da vontade (dos valores que defendo) no senso do refinamento da teoria marxista em educação e, por conseguinte, um comedido contributo para a ampliação da inteligibilidade da educação escolar arraigada às vicissitudes da sua época – a contemporaneidade.

Neste momento final da tese vale recuperar a hipótese geral que pretendia demonstrar quando do início do estudo: *em tempos em que a ciência, o industrialismo, a tecnologia e a técnica são a tônica das relações sociais, afirmar e propagar que a experiência, o “aprender fazendo” e o nominalismo, característicos do trabalho de ofício e das Corporações artesanais da sociedade pré-industrial, são princípios basilares da educação, compõe um dos maiores entraves e atrasos à formulação do pensamento pedagógico e, como consequência, à proposição fim da educação escolar e ao desenvolvimento das gerações.*

Essa hipótese foi sendo confirmada no percurso da elaboração da tese construído a partir de três grandes ideias que compõem os seus respectivos capítulos, dessa forma denominados: o trabalho de ofício nas “sombras” do trabalho industrial, a herança da pedagogia das Corporações de ofícios na educação escolar e desafios para o pensamento pedagógico contemporâneo.

No primeiro e segundo capítulos tratei das dinâmicas diferentes e contrastantes da sociabilidade antiga – pré-industrial – e da atual – industrial. Nelas estão dispostos dois modelos de organização do trabalho e da educação equivalentes às épocas da história da sociedade.

Na sociabilidade antiga, a atividade produtiva foi caracterizada pela especialidade do artesanato; pela oficina artesanal como local da produção – a referência tecnológica; pela singularidade do conteúdo e do método de trabalho guardados na mente do artesão e transmitidos por meio da tradição oral – a base técnica; pela dispersão dos meios de produção nas pequenas oficinas medievais; pela propriedade pouco socializada dos instrumentos de trabalho; pelo controle individual das etapas do processo produtivo, do tempo e do ritmo da atividade, e da quantidade e da qualidade da produção; e pelo valor de uso como o preço fixado ao produto – a relação com a sociedade. Na contemporaneidade, o trabalho define-se pela generalidade dos produtos; pela concentração dos meios de produção no âmbito da grande indústria – a referência tecnológica – para que o maior número de homens possa acessá-los e, assim, produzir a objetividade da vida material; pela ciência – a base técnica; pelo domínio da parte da atividade que, quando combinada às demais, resulta no produto final; pelo controle da gerência às fases do processo produtivo, ao tempo e à cadência do trabalho, e à quantidade e à qualidade da produção; pela expropriação dos instrumentos de trabalho do trabalhador individual; e pelo duplo valor como o preço estipulado ao produto – a relação com a sociedade.

Como o homem é “criação histórica, e não natureza” (GRAMSCI, 2004 [1916], p. 58), “produto das relações históricas” (MARX, 2011 [1867-1858], p. 58) e a ideia da sua formação sempre é “criar o homem “atual” à sua época” (GRAMSCI, 2006b [1929-1930]), a educação condiciona-se às circunstâncias socioeconômicas. Posto isso, a formação das gerações no mundo antigo contrasta com a educação das gerações no “nosso tempo”. O pressuposto de que a vida educa foi a máxima da pedagogia da artesanaria; o caráter da educação na sociedade antiga foi assistemático; a intenção geral foi formar o homem para a especialidade de algum ramo do artesanato, logo, para a socialização da ideologia e da moral corporativa; a regulamentação desse modelo de educação foi estabelecida pelas Corporações

de ofícios; o seu legítimo lugar foi a oficina artesanal; a experiência foi o grande princípio pedagógico; a gestão da oficina e a tradição do ofício foram os conteúdos integradores do currículo; e o empirismo foi o método que orientou a aprendizagem-trabalho. Na sociedade industrial em curso, a escola é a forma mais desenvolvida e importante da educação; distingue-se educação sistemática da educação assistemática; o Estado é quem regula as diretrizes e as bases do sistema educacional; a finalidade primordial da educação escolar é assegurar para as gerações a apropriação da ciência e das obras da cultura universal produzidas pelo gênero humano na história da sociedade; o trabalho é o excepcional princípio pedagógico; a ciência e as obras da cultura unificam os conteúdos do seu currículo; e o método de ensino é diretivo.

A premissa da relação entre trabalho de ofício e educação foi perceptível e explícita em ambos os capítulos. Ela manifestou-se na identificação e no exame de dois problemas: a face contraditória do trabalho artesanal na “nossa época” e o engodo do princípio pedagógico da experiência.

Quanto ao primeiro, apurei que, para o capital, artesanaria e mercado são coisas distintas. A teorização da atividade de ofício sequer consta do âmbito da gerência científica. O artesanato e o trabalhador de ofício caricaturado só permanecem com certa vitalidade nas sociedades em que o “nacional-popular” (GRAMSCI, 2007 [1930-1932]) não foi desenvolvido, é uma imposição moral do capital para as classes economicamente pouco favorecidas. Como o capital não integra a totalidade da classe trabalhadora na produção industrial (não precisa disso) aceita a atividade de ofício por vias que não aquela definida pelo industrialismo e pela maquinaria, inclusive beneficiando-se da sua moral que oculta centralmente duas situações: o trabalho repetitivo, seguro e com prestígio diferenciado num tempo onde os trabalhadores são vistos como iguais, o emprego é incerto e a precarização é a sua maior tendência; e a aquisição de um produto bem feito e possivelmente durável num tempo de completa massificação e da pouca durabilidade dos produtos. Além de permitir que muitos exerçam o trabalho artesanal e outros até nele ingressem para prover de algum modo a subsistência, o capital dissemina através do sistema educacional a ideologia e a moral do homem conformista dos ofícios. O fato beneficia o capital e, em última instância, concorre para a alienação do trabalho e do trabalhador e para o fetichismo da mercadoria.

No que tange ao segundo problema – o engodo do princípio pedagógico da experiência – demonstrei que o princípio pedagógico da experiência irradia o resíduo conservador da atividade artesanal e da sociedade dos ofícios na educação escolar comprimindo e obstaculizando o desenvolvimento das gerações recentes. A não distinção

entre as formas espontâneas e indiretas de educação e o trabalho educativo intencional desenvolvido pela escola; o princípio da experiência inerente à educação artesanal recupera a singularidade do indivíduo e a ação organizada da comunidade democratizando as relações sociais (econômicas, políticas e culturais) no interior da estrutura de classe; o antigo modelo do artesanato apresenta a fórmula para unificação do lema pedagógico “aprender fazendo” no sistema educacional em geral e na formação profissional em específico; a tradição para a ética do trabalho bem feito e para a conduta moral instituída no exemplo do hábil e experiente mestre (professor) valoriza a experiência particular e orienta as gerações para a cidadania responsável; na prática, a teoria é outra, igualmente, a qualidade sobressai-se à quantidade – são cinco ilusões elucidativas do engodo do princípio pedagógico da experiência no pensamento educacional vigente. Aqui está a sedução e, conseqüentemente o erro pedagógico.

No terceiro capítulo – Desafios para o pensamento pedagógico contemporâneo – sistematizai quatro fundamentos que corroboram tanto para a crítica dos desígnios do trabalho e da educação artesanal na atualidade como para a recolocação da questão da relação entre trabalho e educação no pensamento pedagógico, quais sejam: (1) o grande tema da pedagogia contemporânea é a relação entre trabalho e educação; (2) o trabalho de ofício sobrepõe-se no pensamento pedagógico contemporâneo; (3) a herança do trabalho de ofício no pensamento pedagógico compromete o caráter universalista da educação escolar e o desenvolvimento integral das gerações; e (4) o desafio da pedagogia atual, enquanto proposta afirmativa para a formação humana e para a educação escolar como mediação entre os homens e as obras da cultura, é detectar as contradições decorrentes dessa operação ideológica e sugerir a sua superação.

Similarmente, através da premissa da relação entre trabalho e educação, detectei um terceiro problema: a incompatibilidade entre os princípios pedagógicos do trabalho e da experiência na educação escolar. Esse problema revelou a inexequibilidade da combinação entre trabalho e experiência no pensamento pedagógico. Trata-se de causas diferentes, originárias e pertencentes a épocas distintas, enfim, de filosofias diferentes. O pressuposto de que a vida educa é a máxima da educação dos ofícios. Vida, experiência e aprendizagem estão em simultaneidade na pedagogia artesanal. O pressuposto de que o trabalho educa é a máxima da pedagogia industrial. Trabalho, ciência e obras da cultura coexistem na educação da sociedade que tem no industrialismo e na maquinaria o seu grandioso livro aberto. Essa incompatibilidade não opera somente no debate das múltiplas noções da educação espontânea e assistemática – da família, dos movimentos sociais e das demais organizações voltadas para ações afirmativas etc. – ou dos conceitos da educação

intencional e sistemática – da escola –, mas, sim, na disputa ideológica da hegemonia no campo do pensamento pedagógico. Na atualidade, tais noções e conceitos encontram-se em luta e, por esse motivo inconciliáveis para o propósito maior da educação escolar.

Sem dúvida, a escolha das premissas – do campo da Pedagogia e da relação entre trabalho e educação – para este estudo parece ter sido acertada. O trabalho – “a atividade teórico-prática do homem” (GRAMSCI, 2006b [1932]), a sua atividade vital – apesar de pouco difuso no debate da educação, é categoria universal irrefutável para a compreensão da dialética entre sociedade e educação. Na natureza essencial da educação – “formação do homem pela sociedade” (PINTO, 2005 [1966]) e “uma luta contra a natureza” (GRAMSCI, 2006b [1929-1935]) – está a apropriação crítica da cultura universal no tempo presente, o processo de formação do homem para esse tempo e o conceito de homem como objetivação do gênero humano. Independentemente de momento histórico e da sociedade determinada, a educação existe para assegurar a formação humana, para que o homem se faça homem, desenvolva-se plenamente, integre o gênero humano. Essa é a razão do nexo entre sociedade e educação.

A análise desenvolvida sobre o fenômeno da educação intimamente ligado ao mundo do trabalho apontou para a sobreposição do trabalho de ofício no pensamento pedagógico atual. Essa sobreposição transfere para a educação escolar do “nosso tempo” antigos conteúdos e procedimentos da oficina medieval e da tradição da sociedade do artesanato. Em razão disso, constata-se o atraso (as ilusões e os erros) do pensamento pedagógico que coloca em risco o desenvolvimento das gerações e a proposição fim da educação escolar para a realidade industrial. A apreensão dessa matéria sugere que a reflexão e a determinação dos pedagogos e dos professores estejam amarradas ao presente que, eles mesmos, na atividade docente, colaboram para edificar.

Quando o pensamento pedagógico conforma o arcaico ao recente na formação das gerações, a teoria e a ideologia atadas a ele decaem recaindo na ilusão educacional da justaposição dos meios aos fins. A dispersão, estratificação e precarização do conhecimento na organização do currículo, o pragmatismo do método (que exacerba a experiência individual e local) e o espontaneísmo da relação professor-aluno não atuam como renovação ou transformação pedagógica e didática no sentido do que consiste a educação escolar, isto é, “uma agência educativa complexa” (GRAMSCI, 2006b [1932]) mediadora do nexo entre a sociedade e os homens no processo de apropriação do conhecimento acumulado pelo gênero humano. Atuam, sim, na simples acomodação das circunstâncias sociais e no ajustamento da

estrutura de classes e da ideologia do mercado. Tudo isso conserva o contingente das gerações numa certa ignorância e primitivismo.

A solução para o contraditório problema da sobreposição do trabalho de ofício no pensamento pedagógico não está pronta e sempre poderá ser insuficiente. Uma coisa parece-me certa. Não é no exílio melancólico e saudoso da magia do artesanato, no “abecedário” das antigas oficinas e na identidade ética dos bons e valorosos profissionais da artesanaria que encontraremos uma saída exequível para reversão dessa situação. Da mesma maneira entendo que essa reversão exigirá muita cultura e educação escolar. Numa sociedade como a atual, industrial e maquinal, em que o conhecimento foi convertido em potência material e a ciência em meio de produção, o domínio mais apurado da ciência e da cultura universal, a auto-disciplina intelectual e a autonomia moral do indivíduo se colocam como condição para o desenvolvimento, não obstante para a superação das relações capitalistas que não podem mais ser confundidas com o industrialismo e a maquinaria.

Na lógica da cultura e da educação escolar – assim como de qualquer atividade produtiva – estão a crítica e o futuro. Eis a proposta universal afirmativa tanto para o desnudamento das contradições entre o velho e o novo como para a mediação da apropriação do conhecimento acumulado nas relações entre os homens. Um movimento de transformação pedagógica que pretenda criar o homem atual para a sua época, no caso à realidade industrial, cumpre apropriar-se de dois conceitos do marxismo. O primeiro diz respeito ao objeto do trabalho que, segundo Marx (1989 [1944], p. 157), é “a *objetivação da vida genérica do homem*: ao se duplicar não só intelectualmente tal como na consciência, mas operativa, efetivamente e portanto ao se intuir a si mesmo num mundo criado por ele” (MARX, 1989 [1944], p. 157) (*grifos do original*). O segundo – inseparável do primeiro – refere-se à objetivação do homem: “a objetivação da essência humana, sob o aspecto tanto teórico quanto prático, é requerida tanto para fazer *humanos os sentidos* do homem quanto para criar o *sentido humano* correspondente à riqueza inteira do ser natural e humano” (MARX, 1989 [1944], p. 176) (*grifos do original*). Esse último poderá ser fundante do movimento de transformação da educação escolar. Argumenta-se, assim, que o trabalho – atividade vital e princípio pedagógico – é livro aberto para a objetivação da vida genérica do homem e para a educação escolar na qual ele se forma contemporâneo do seu tempo.

A escola de hoje tem a potencialidade para ser pensada no futuro. E vice-versa: o futuro não me parece legítimo de ser pensado sem escola. Ela “é por sua natureza, e hoje mais do que nunca um terreno de luta em prol do novo e contra o velho” (RADICE, 1968 [1961], p. 38-39). O desafio maior é o da escola da mais contemporânea cultura científica e

histórica. A combinação entre ciência e história poderá disponibilizar ao alcance das gerações o instrumental para que sejam capazes de produzir por si mesmas a crítica e, equivalente, de orientar as próprias ações intencionais. Tudo isso, por certo, só será criado na atividade direta e intencional do sistema produtivo e cultural que age sobre o sistema educacional. Investir na educação escolar é, portanto, a maior aposta que a sociedade poderá empreender à formação humana e ao desenvolvimento das gerações em todos os tempos.

Finalmente, considero oportuno expressar que com esta tese pretendi somar valor no senso de retirar do anonimato e da ignorância o tema do trabalho de ofício no pensamento pedagógico – um dos hiatos da pesquisa em educação. Não entendo que o tema tenha se esgotado na formulação, ao contrário, o seu conteúdo, de alguma maneira, abre possibilidades para outros estudos e pesquisas. E por quê? Porque a educação da artesanaria transita quase despercebida – como um “fio invisível” (RUGIU, 1998 [1988]) – no pensamento pedagógico da “nossa época”. À medida que o artesanato se requalifica – (reitero!) por esferas não legitimadas pela produção industrial – na atividade de trabalhadores individuais ou de pequenos núcleos não convencionais da produção industrial como esquemas paliativos (que atenuam momentaneamente uma situação que exige mudança estrutural) de sobrevivência da classe que trabalha, o senso comum letrado tende a admitir o artesanato como algo bom e prazeroso que democratiza as relações sociais e educacionais e, por esse motivo, dissemina o seu princípio pedagógico no âmbito da escola e do currículo.

Reconheço que a pedagogia artesanal – e a sua didática – é uma visão educacional pertinente para tornar inteligível tanto as transformações da cultura, do trabalho e da sociedade como os resíduos das épocas anteriores. Não obstante, isso não confere créditos para projetá-la para o tempo, a sociedade e a educação recentes. Seu conhecimento tem importância ímpar, mas seus desígnios cumprem ruptura e superação. Numa época de crise como a atual o desafio não está em tomar emprestado do passado princípios, métodos e características que orientaram a sociedade, o homem e a educação em outros tempos. O passado não poderá ser recuperado para fins de revigoração no presente. O desafio para a situação presente reside na crítica e no futuro.

O conteúdo potencial do pensamento pedagógico contemporâneo está no industrialismo, na ciência e nas obras da cultura. Qualquer alusão contrária a essa verdade recai na atmosfera da “decadência ideológica” (LUKÁCS, 1992 [1938]) e do “recuo da teoria” (MORAES, 2001), denotando interesse na conservação das forças que obstaculizam a “objetivação da vida genérica do homem”. Aqui está uma visão de mundo unificada que todos aqueles que se engajam no campo da Pedagogia necessariamente podem percorrer, é uma

estrada real para sermos “mais presos ao presente, que nós mesmos contribuímos para criar, tendo consciência do passado e de sua continuação (e de seu reviver)” (GRAMSCI (1929-1930), 2007, p. 95) (*grifos do original*). Essa luta não permite nenhum esmorecimento da parte dos professores e pedagogos.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Tradução de Alfredo Bosi. 5. ed. (rev. e ampl.). São Paulo: Martins Fontes, 2007. [1971]
- AGAZZI, Aldo. *Teoria e pedagogia della scuola nel mondo moderno*. Brescia: La Scuola Editrice, 1958.
- ASSIS, Machado de. Pai contra mãe. In: \_\_\_\_\_. *Relíquias de casa velha*. São Paulo: Livraria Editora Iracema Ltda, 1975. p. 9-18. [1885]
- AUED, Bernardete Wrublewski. *O sapateiro militante*: José Peba Pereira dos Santos. Campina Grande: EDUEP, 2006.
- \_\_\_\_\_. Mudanças no mundo do trabalho: trajetórias profissionais em vias de desaparecimento e desemprego. In: LASSANCE, Maria Célia Pacheco et al. (Orgs.). *Intervenção e compromisso social: orientação profissional: teoria e técnica*. São Paulo: Vetor, 2005. p. 45-66. 2 v.
- \_\_\_\_\_. Sobre a extinção das profissões: implicações teóricas. In: AUED, Bernardete Wrublewski (Org.). *Educação para o (des)emprego: (ou quando estar liberto da necessidade do emprego é um tormento)*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 43-64.
- \_\_\_\_\_. *Histórias de Profissões em Santa Catarina: ondas largas civilizatórias*. Florianópolis: Editora do Autor, 1999.
- AUED, Bernardete Wrublewski; EISSLER, João Roberto. *Alfaiates imprescindíveis: imigração, trabalho e memória*. Jaraguá do Sul: Design Editora, 2006.
- BARATTA, Giorgio. *As rosas e os Cadernos: o pensamento dialógico de Antonio Gramsci*. Tradução de Giovanni Semeraro. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- BARIFOUSE, Rafael. A nova revolução industrial. *Revista Época*, São Paulo: Editora Globo, ed. 752, 15 out. 2012, p. 52-58.
- BAUMAN, Zygmunt. *44 cartas do mundo líquido moderno*. Tradução de Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. [2011]
- BENEDETTI, Ivone (Coord.). *Dicionário Martins Fontes Italiano-Português*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BERNARDI, Ulderico. *Necessità e virtù delle piccole industrie domestiche*. In: FONTANA, Giovanni Luigi; BERNARDI, Ulderico. *Mestieri e saperi fra città e territorio*. Vicenza: Neri Pozza Editore, 1999. p. XXXI-XXXVII.

- BERTOZZI, Donatello. *Il lavoro nell'artigianato: caratteristiche e regolamentazione del rapporto di lavoro*. Roma: Le Guide, 1985.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Tradução de Carmen Varriale, Gaetano Lo Mónaco, João Ferreira, Luís Cacais e Renzo Dini. 9. ed. Brasília: Editora UNB, 1997. v. 1 e 2.
- BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. [1983]
- BRACCILI, Luigi; PASOTTI, Mario. *Il lavoro artigiano: scuola, prospettive e speranze per i giovani*. Novara/Itália: Giunta Regionale d'Abruzzo/Settore Artigiano/Settore Formazione Professionale, 1984.
- BRAUNSTEIN, Philippe. Artigiani. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude. *Dizionario dell'Occidente medieval*. Torino: Einaudi Editore, 2003. p. 65-73. Volume primo. [1999]
- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Tradução de Nathanael Caixeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1987. [1974]
- CALMY-GUYOT, Gisèle. *Pedagogia della mano: uma ricerca sull'uso della mano nel rapporto educativo*. Traduzione di Luidiana Mercati e Laura Bonica. Firenze: Guarnaldi Editore, 1977.
- CAMBI, Franco. *O trabalho e a educação artesanal ontem e hoje: a visão de Franco Cambi*. (Entrevista concedida a Gestine Cássia Trindade). Tradução de Gestine Cássia Trindade. Florença, p. 1-2, 16 janeiro 2012. (texto digitalizado)
- \_\_\_\_\_. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999. [1995]
- CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CATEL, Pierre. Museu de Artes e Ofícios, Belo Horizonte: afinal, como nascem os museus? (Entrevista concedida a Luciana Sepúlveda Köptcke). *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*. Rio de Janeiro, v. 12 (suplemento), p. 323-338, 2005.
- COCCO, Giuseppe. *Trabalho e cidadania: produção e direitos na crise do capitalismo global*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. [2000]
- CRESCENZI, Ugo. Apresentação. In: BRACCILI, Luigi; PASOTTI, Mario. *Il lavoro artigiano: scuola, prospettive e speranze per i giovani*. Novara/Itália: Giunta Regionale d'Abruzzo/Settore Artigiano/Settore Formazione Professionale, 1984. p. 9.

- CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios e manufactureiros no Brasil escravocrata*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005a. [2000]
- \_\_\_\_\_. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005b. [2000]
- \_\_\_\_\_. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005c. [2000]
- \_\_\_\_\_. Mediações na articulação trabalho-educação. *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte/MG, n. 10, jan./jun.2002, p. 9-22.
- CURY, Carlos Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Tradução de José Carlos Eufrazio. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: UNESCO, 1999. [1996]
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010. [1938]
- \_\_\_\_\_. *Vida e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965. [1902]
- DOLCH, J. Corporazioni. In: ISTITUTO SUPERIORE DI PEDAGOGIA. *Dizionario enciclopedico di pedagogia*. Torino: SAIA, 1958. v. 1, p. 577-579.
- DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *Memórias do subsolo*. Tradução de Boris Schnaiderman. São Paulo: Editora 34, 2000. [1864]
- DUARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. *Perspectiva*, Florianópolis/SC, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2006.
- \_\_\_\_\_. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?*: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.
- DUFOUR, Dany-Robert. *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Tradução de Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2005. [2003]
- EAGLETON, Terry. De onde vêm os pós-modernos? In: WOOD, Ellen; FOSTER, John (Orgs.). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999. p. 23-32.

- ECCO, Umberto. *Como se faz uma tese*. Tradução de Gilson Cesar Cardoso de Souza. 21. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- ENGUIITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FEBVRE, Lucien. *Problemi di metodo storico*. Traduzione di Corrado Vivanti. Torino: Einandi Editore, 1966.
- FERNANDES, Florestan. *Mudanças sociais no Brasil*. 4. ed. (rev.) São Paulo: Global, 2008. [1960]
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da língua portuguesa: século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FERRERO, Guglielmo. *Fra i due mondi*. Milano: Editori Fratelli Treves, 1913.
- FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986. v. 1.
- FONTANA, Giovanni Luigi. Território e cultura materiais. In: FONTANA, Giovanni Luigi; BERNARDI, Ulderico. *Mestieri e saperi fra città e territorio*. Vicenza: Neri Pozza Editore, 1999. p. XV-XXIX.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- GARAY, Angela. Gestão. In: CATTANI, Antonio David (Org.). *Dicionário crítico sobre Trabalho e Tecnologia*. 4. ed. (rev. e ampl.) Petrópolis/RJ: Vozes; Porto Alegre/RS: Editora da UFRGS, 2002. p. 136-140.
- GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. Tradução de Sandra Regina Netz. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- GINGELL, John; WINCH, Christopher. *Dicionário de Filosofia da Educação*. Tradução de Renato Marques de Oliveira. São Paulo: Contexto, 2007.
- GOETHE, Johann Wolfgang Von. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Tradução de Nicolino Simone Neto. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009. [1975]
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*: Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 4.[1933-1935]
- \_\_\_\_\_. *Cadernos do Cárcere*: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedito Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006a. v. 1. [1932-1933]

\_\_\_\_\_. *Cadernos do Cárcere: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006b. v. 2. [1932]

\_\_\_\_\_. *Cartas do cárcere: 1926-1930*. Tradução de Luís Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005a. v. 1.

\_\_\_\_\_. *Cartas do cárcere: 1931- 1937*. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005b. v. 2.

\_\_\_\_\_. Socialismo e cultura. In: \_\_\_\_\_. *Escritos políticos* (volume 1: 1910-1920). Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. [1916]. p. 56-61.

HOBBSBAWN, Eric. *Mundos do trabalho: novos estudos sobre história operária*. Tradução de Waldea Barcellos e Sandra Bedran. 5. ed. (rev.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. [1984]

HUBERMAN, Leo. *História da riqueza do homem*. Tradução de Waltensir Dutra. 21. ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1986.[1936]

JOAS, Hans. Interacionismo simbólico. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (Orgs.). *Teoria social hoje*. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 127-174.

JOVINE, Dina Bertoni. *Princípi di pedagogia socialista*. Roma: Editori Riuniti, 1977.

LANFRANCHI, Rachele; PRELEZZO, José Manuel. *Educazione, scuola e pedagogia nei solchi della storia*. Roma: Libreria Ateneo Salesiano, 2008.

LA ROSA, Michele. *Lavoro manuale e lavoro intellettuale: tra scienza e società*. Milano: Sapere Edizioni, 1974.

LEBOLE, Maria Pilar. *Breve storia dei mestieri artigiani: la tradizione Fiorentina*. Firenze: Fondazione di Firenze per l'Artigiano Artístico; PISA: Industrie Grafiche Pacini, 2003.

LE GOFF, Jacques. *Tempo della Chiesa e tempo del mercante: e altri saggi sul lavoro e la cultura nel Medioevo*. Traduzione di Mariolina Romano. Milano: Einandi Editore, 1976.

LIEDKE, Elida Rubini. Processo de trabalho. In: CATTANI, Antonio David (Org.). *Dicionário crítico sobre Trabalho e Tecnologia*. 4. ed. (rev. e ampl.) Petrópolis/RJ: Vozes; Porto Alegre/RS: Editora da UFRGS, 2002. p. 247-249.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (a cura). *Dizionario gramsciano (1926-1937)*. Roma: Carocci Editore, 2009.

LUKÁCS, Georg. Posfácio. In: GOETHE, Johann Wolfgang Von. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Tradução de Nicolino Simone Neto. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009. [1936]. p. 581-601.

- \_\_\_\_\_. A decadência ideológica e as condições gerais da pesquisa científica. In: \_\_\_\_\_. *Lukács*. Tradução de José Paulo Netto e Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992. p. 109-131. [1938] (Coleção Grandes Cientistas Sociais)
- \_\_\_\_\_. *Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979. [1969]
- MANACORDA, Mário Alighiero. *Karl Marx e a liberdade*. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. Campinas/SP: Alínea, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Temas da relação entre sociedade e educação. A pedagogia, o marxismo e o pensamento de Antonio Gramsci*. (Entrevista concedida a Gestine Cássia Trindade). Tradução de Gestine Cássia Trindade. Roma, p. 1-4, 29 dezembro 2011. (texto digitalizado)
- \_\_\_\_\_. *O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo*. Tradução de Willian Laços. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2008.[1970]
- \_\_\_\_\_. *Perché non possiamo non dirci comunisti*. Roma: Editori Riuniti, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Storia illustrata dell'educazione: dall'antico Egitto ai giorni nostri*. Firenze: Giunti Gruppo Editoriale, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. [1986]
- \_\_\_\_\_. *História da Educação: da antiguidade aos dias atuais*. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. [1982]
- MARACCHI, Giampiero. Prefazione. In: LEBOLE, Maria Pilar. *Breve storia dei mestieri artigiano: la tradizione fiorentina*. Firenze: Fondazione di Firenze per l'Artigiano Artistico/Cassa di Risparmio di Firenze, 2003. p. 11-15.
- MARINHO, Heliana. *Por uma teorização das organizações de produção artesanal: habilidades produtivas nos caminhos singulares do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2006. Tese (Doutorado em Administração) – Fundação Getúlio Vargas – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas.
- MÁRKUS, Geörgy. *A teoria do conhecimento no jovem Marx*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- MARTINS, Mônica de Souza. *Entre a cruz e o capital: as corporações de ofícios no Rio de Janeiro após a chegada da família real (1808-1824)*. Rio de Janeiro: Garamond Editora, 2008.
- MARX, Karl. *Grundrisse: Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política*. Tradução de Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo Editorial; Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011. [1857-1858]

- \_\_\_\_\_. *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011. [1852]
- \_\_\_\_\_. *O capital: crítica da economia política – O processo de produção do capital*. Tradução de Reginaldo Sant’Anna. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. L. 1. v. 2. [1867]
- \_\_\_\_\_. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de Jesus Ranieri. 2. reimp. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008. [1844]
- \_\_\_\_\_. *O capital: crítica da economia política – O processo de produção do capital*. Tradução de Reginaldo Sant’Anna. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. L. 1. v. 1. [1867]
- MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2005. [1843]
- \_\_\_\_\_. *Capítulo VI inédito de O Capital: resultados do processo e produção imediata*. Tradução de Klaus Von Puchen. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. [1867]
- \_\_\_\_\_. Teoria e processo histórico da revolução social. In: FERNANDES, Florestan (Org.). *Marx & Engels: história*. Tradução de Florestan Fernandes et al. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Ática, 1989. p. 231-235. [1844] (Coleção Grandes Cientistas Sociais)
- \_\_\_\_\_. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa: Moraes, 1978.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.[1845]
- \_\_\_\_\_. *Manifesto comunista*. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005. [1848]
- MERLI, Cristoforo. Apresentação. In: BRACCILI, Luigi; PASOTTI, Mario. *Il lavoro artigiano: scuola, prospettive e speranze per i giovani*. Novara/Itália: Giunta Regionale d’Abruzzo/Settore Artigiano/Settore Formazione Professionale, 1984. p. 7.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, Caxambu, 2001. *Anais - Intelectuais, conhecimento e espaço público* (recurso eletrônico). Caxambu: ANPED, 2001.
- NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro:Anped, n. 34, v. 19, jan./abr.2007, p. 137-151.

- \_\_\_\_\_. A escola brasileira no final do século: um balanço. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 3. ed. Petrópolis/RJ:Vozes, 1999. p. 166-188.
- \_\_\_\_\_. A modernização da produção e da escola no Brasil: o estigma da relação escravocrata. *Cadernos de METEP*, Maringá/PR, DHI/CCH/UEM. n. 5, ano 6, p. 1-24, 1994.
- \_\_\_\_\_. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.
- \_\_\_\_\_. Trabalho e educação. In: GOMES, Carlos Minayo et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas da educação do trabalhador*. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. p. 27-41.
- \_\_\_\_\_. Educação tradicional e educação moderna: debatendo com Saviani. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas/SP, Cortez. n. 23, ano VIII, p. 106-135, abr./1986.
- NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. *Instituições escolares: por que e como pesquisar*. Campinas/SP: Alínea, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Schola Mater: a antiga Escola Normal de São Carlos – 1911-1933*. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2002.
- OHNO, Taiichi. *O sistema Toyota de produção: além da produção em larga escala*. Tradução de Cristina Schumacher. Porto Alegre: Bookman, 1997. [1978]
- PERROT, Michelle. *Os excluídos da história: operários, mulheres, prisioneiros*. Tradução de Denise Bottmann. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. [1977]
- PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005. [1966]
- \_\_\_\_\_. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- PISTRAK, Moisey. *Fundamentos da escola do trabalho*. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000. [1924]
- PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 6. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. [1937]
- RADICE, Lúcio Lombardo. *Educação e revolução*. Tradução de Leandro Konder e Giseh Vianna Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968. [1961]
- \_\_\_\_\_. O diálogo em marcha. In: CONGAR, Yves e outros. *As várias faces da liberdade*. Tradução de Geraldo José de Paiva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. p. 1-9.
- RAGAZZINI, Dario. *Notas sobre marxismo e educação*. (Entrevista concedida a Gestine Cássia Trindade). Tradução de Gestine Cássia Trindade. Florença, p. 1-3, 11 janeiro 2012. (texto digitalizado)

- \_\_\_\_\_. *Teoria da personalidade na sociedade de massa: a contribuição de Gramsci*. Tradução de Maria de Lourdes Menon. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.
- \_\_\_\_\_. Recensione del libro “Nostalgia dei maestro artigiano”. *Rivista I viaggi di Erodoto*, Firenze, anno IV, n. 12, p. 8-9, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Società industriale e formazione umana*. Roma: Editore Riuniti, 1976.
- RAMOS, Marise. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?: relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-114, mar.2003.
- RAYS, Oswaldo Alonso. *Trabalho pedagógico: hipóteses de ação didática*. Santa Maria/RS: Pallotti, 2000.
- ROSADI, Giovanni. Scuola e botteghe. In: OLIVIERO, Stefano. *La nuova scuola: la prima collana politico-scolastica di Vallecchi*. Firenze: Centro Editoriale Toscano, 2008. p. 91-105.
- ROSSLER, João Henrique. *Sedução e alienação no discurso construtivista*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- ROSTAN, Marco; EMMA, Rosanna. *Scuola e mercato del lavoro*. Bari: Donato Editore, 1969.
- ROUANET, Sérgio Paulo. *As razões do Iluminismo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2005.
- RUGIU, Antonio Santoni. *Piccolo dizionario pr la storia sociale dell'educazione*. Pisa: Edizione ETS, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Veste corta e veste lunga: barbieri-chirurghi, balie e levatrici come educatori*. Firenze: Il Ponto Editore, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Breve storia dell'educazione artigiana*. Roma: Carocci Editore, 2008.
- \_\_\_\_\_. Por uma moderna história da educação. In: SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (Org.). *História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional*. Tradução de Maria de Lourdes Tombaschia Menon. Campinas/SP: Autores Associados: Histedbr, 1999. p. 37-47.
- \_\_\_\_\_. *Nostalgia do mestre aprendiz*. Tradução de Maria de Lourdes Tombaschia Menon. Campinas/SP: Autores Associados, 1998. [1988]
- \_\_\_\_\_. *Il braccio e la mente: un millennio di educazione divaricata*. Firenze: La Nuova Italia, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Scenari dell'educazione nell'Europa Moderna*. Firenze: La Nuova Italia, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Storia sociale dell'educazione*. 2. ed. Milano: Principato Editore, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Guida le scienze dell'educazione*. Firenze: Sansoni Università, 1974.

- SANFELICE, José Luís. Dialética e pesquisa em educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas/SP: Autores Associados: Histedbr, 2005. p. 69-94.
- SARAMAGO, José. *O evangelho segundo Jesus Cristo*: romance. 43. reed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. [1991]
- \_\_\_\_\_. *A caverna*. 9. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. [2000]
- SAVIANI, Dermeval. *Contato – Gestine Trindade (PPGE/UFSCar)*. [mensagem pessoal]. Mensagens recebidas por <gestine@ibest.com.br> em 30 setembro 2011 e 05 outubro 2011.
- \_\_\_\_\_. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas/SP: Autores Associados, 2007a.
- \_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007b.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. (rev. e amp.). Campinas/SP: Autores Associados, 2003.
- \_\_\_\_\_. Introdução à Edição Brasileira - Educação e trabalho artesanal. In: RUGIU, Antonio Santoni. *Nostalgia do mestre aprendiz*. Campinas/SP: Autores Associados, 1998. p. 1-10.
- \_\_\_\_\_. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991.
- \_\_\_\_\_. Prefácio. In: KUENZER, Acácia Zeneida. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. p. 9-10.
- SENNETT, Richard. *O artífice*. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. (rev. e ampl.) São Paulo: Cortez, 2002.
- SMITH, Adam. *Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações*. Tradução de Conceição Jardim Maria do Carmo Cary e Eduardo Lúcio Nogueira. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. [1776]
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. Tradução de Liliana Rombert Soeiro. 4. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1992. [1977]
- \_\_\_\_\_. *Teoria marxista em educação*. Lisboa: Editorial Estampa, 1976. v. 2.
- TAYLOR, Frederick Winslow. *Princípios de administração científica*. Tradução de Arlindo Vieira Ramos. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2011. [1911]

THOMPSON, Edward. *A formação da classe operária inglesa: a maldição de Adão*. Tradução de Renato Busatto Neto e Cláudia Rocha de Almeida. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. v. 2. [1963]

TRINDADE, Gestine Cássia. Sociedade e educação escolar: o debate das teorias pedagógicas em tempos de “decadência ideológica”. In: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares e ANDRADE, Francisco Ari de (Orgs.). *Ditos e interditos em educação brasileira*. Curitiba: Editora CRV Ltda, 2012. p. 159-176.

\_\_\_\_\_. Profissões em vias de desaparecimento: a identidade dos trabalhadores de ofício frente à ofensiva do capital. *Revista Trabalho & Educação*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação/Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, n. 1, v. 19, jan.-maio/2010, p. 95-108.

\_\_\_\_\_. *Educação e classes populares: perspectivas de um fazer pedagógico crítico*. Passo Fundo/RS: Editora UPF, 2002.

TURCI, Mario. Cosa è un mistiere. In: PELLICONI, Peppino. *Mestieri: la manualità dell'uomo che ha cambiato il mondo*. Imola: Editrice La Mandragora, 1993. p. 5-7.

VALÉRY, Paul. *Introdução ao método de Leonardo da Vinci*. Tradução de Geraldo Gérson de Souza. São Paulo: Editora 34, 1998. [1919]

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. [1967]

ZAGO, Giuseppe. *Il lavoro nell'educazione moderna e contemporanea: teorie pedagogiche ed esperienze formative*. Padova: Coop Libreria Editrice Università di Padova, 2003.

ZANTEN, Agnès van (Coord.). *Dicionário de educação*. Tradução de diversos autores. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.