



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANA PAULA SANTOS GUIMARÃES

**O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA DISCIPLINA
TRABALHO-EDUCAÇÃO NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA
NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO RIO DE JANEIRO**

**RIO DE JANEIRO
2015**

ANA PAULA SANTOS GUIMARÃES

**O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA DISCIPLINA
TRABALHO-EDUCAÇÃO NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA
NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO RIO DE JANEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Jairo Vieira

RIO DE JANEIRO

2015

CIP - Catalogação na Publicação

AGUARDANDO O ORIGINAL

M737e Monção, Vinicius de Moraes
Espinhos no jardim: conflitos e tensões na criação do Jardim de Infância Campos Salles (Rio de Janeiro, 1909- 1911) / Vinicius de Moraes Monção. - Rio de Janeiro, 2015. - 167 f.

Orientador: Irma Rizzini.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. História da Educação. 2. Jardim de Infância Campos Salles. 3. Escolarização da Infância. 4. Redes de Sociabilidade e Governativas. 5. Associativismo docente. I. Rizzini, Irma, orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA DISCIPLINA TRABALHO-EDUCAÇÃO NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO RIO DE JANEIRO ”

Mestrando(a): **Ana Paula Santos Guimarães**

Orientado(a) pelo(a): **Prof.Dr. José Jairo Vieira**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

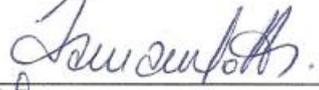
Rio de Janeiro, 18 de maio de 2015.

Banca Examinadora:

Presidente:



Prof.Dr. José Jairo Vieira



Profa. Dra. Vania Cardoso da Motta



Prof.Dr. Gaudêncio Frigotto

RIO DE JANEIRO
2015

Dedico este trabalho ao meu marido,
Gustavo André e à Mônica Ribeiro, minha
eterna Professora e amiga.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por entender que a fé é o refrigerio da alma e do espírito, e sem esta todo o resto se fragiliza. A fé em Deus me amparou em momentos de dificuldades e me deu forças no caminhar desse trabalho.

Ao meu esposo-namorado-amigo, Gustavo André. Na trajetória de uma formação *stricto sensu* observa-se a dificuldade da relação de casais em lidar com as necessidades de “solidão” do parceiro (a) a fim de “mergulhar” na produção da pesquisa. No entanto, sou agraciada com um companheiro que me incentivou e incentiva na minha trajetória acadêmica. Foi ele, nesse estudo, meu principal crítico, pois por não ser da área de educação, pôde contribuir analisando se a tessitura era clara, inclusive para quem não fosse da área educacional ou mesmo da corrente pesquisada.

À Mônica Ribeiro, minha professora durante a graduação em Pedagogia, e amiga para toda a vida. Sou grata pelo incentivo desse estudo e pela contribuição na revisão da construção de meu projeto de inserção no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ).

Não poderia deixar de citar as professoras da graduação da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FEFB-UERJ), Gilcilene Barão e Icléa Lages, que fizeram parte do construto de minha formação e de modo diferenciado, pelas leituras de sociedade que elas têm, possibilitando a minha percepção das consequências do sistema capitalista na educação, em especial.

Aos meus familiares que respeitaram o distanciamento das atividades sociais e afetivas, quando os privava de minha presença em encontros de família. De forma, especial, aos meus pais, Ednaldo e Ana Lúcia, que não tiveram a oportunidade de chegar a uma universidade, mas sempre me apoiaram nos estudos mesmo desconhecendo a área de Pedagogia. Minha sogra, Nilda Guimarães, que não pertence ao senso comum. Pelo contrário, cuida e cuidou do meu bem-estar durante o período de curso das disciplinas na UFRJ, além do dia a dia.

Aos amigos, especialmente, Bruna Oliveira, Aline Silva, Fernanda Rocha, Raquel de Jesus e Ana Caroline Santana, que compreenderam as ausências ou mesmo encontros rápidos durante esses dois anos.

Ao “meu pedacinho do céu” grupo de Orientadoras Educacionais de Quissamã, a saber: Luciana Gaspar, Fernanda Chicrala, Tatiana Alvarez, Jocineia Sales, Katia Caldas, Maria Cristina Almeida, Giselle Seipel, Caroline Florentino, Adriana Neire, Laís Azeman,

Carla Gabriela, Silvana Barcellos e Emanuelle Gon. Essas pessoas, mais que companheiras de trabalho, tornaram-se amigas, e nesse grupo de Orientação Educacional tive a escuta tanto para os meus momentos de alegrias como de tristeza durante esse processo de entrelaçamento da universidade ao espaço de trabalho.

Ainda, em Quissamã, tive a oportunidade de conviver harmonicamente no equilíbrio do curso das disciplinas do mestrado e do trabalho na E. M. Profª Tânia Regina Paula, numa relação de amizade com: José Martins e Marilúzia Massena (meus diretores), Luciane Branco e Gilcélia Lima (minhas companheiras e parceiras da construção da equipe de orientação).

Gostaria de agradecer aos professores dessas redes que respeitaram a minha metodologia de trabalho e possibilitaram parcerias imprescindíveis para a realização de um acompanhamento, por parte do Serviço de Orientação Educacional, o mais perto da realidade de cada turma nesses espaços escolares.

Às amigas, Adriana Neire, Caroline Florentino e Suelen Cordeiro, nesse tempo de convivência dividindo “Nossa Casa”, em Quissamã, e sendo minhas conselheiras.

Nesse período de UFRJ, construímos também relações de carinho e amizade. Não poderíamos nos esquecer da Secretária do PPGE, com a Solange, nossa “Sol” e sua equipe, que amenizam as nossas dificuldades administrativas.

As amigadas surgidas pelo grupo de orientandas do nosso querido Prof. Jairo: Carolina Rocha (Carol), Carla Ramalho e Priscila Aleixo.

Agradeço ainda, aos Professores, Roberto Leher e Vania Mota, que participaram da minha Banca de Qualificação do projeto de pesquisa, e muito contribuíram na dissertação.

Aos professores das Universidades pesquisadas, que de forma direta nas entrevistas e respostas ao questionário semiestruturado, colaboraram com esse trabalho, assim como os professores, de modo indireto, que conversaram comigo sobre questionamentos da área Trabalho e Educação.

Aos amigos Cleide Santos e Edmilson Ferreira pela revisão do trabalho e apreciação técnica.

Por último, e não menos importante, agradeço ao Prof. Dr. José Jairo Vieira que, por intermédio do contato na disciplina “Políticas Públicas da Educação”, aceitou ser meu orientador e principalmente, abraçou o estudo sugestionado no projeto de pesquisa apresentado ao PPGE. Não poderia ter escolhido melhor, pela paciência, método de orientação e contribuição ao trabalho.

“O marxismo franqueou o caminho para o estudo global e universal do processo do nascimento, do desenvolvimento e da decadência das formações econômicas e sociais, examinando nelas o “conjunto” das tendências contraditórias, ligando-as às condições de existência e produção, claramente delineada, das diversas “classes” da sociedade, eliminando o subjetivismo e o arbítrio na escolha das ideias “diretrizes” ou na sua interpretação, descobrindo a “origem” de todas as ideias e diferentes tendências, sem exceção, no estado das forças produtivas materiais. Os homens são os artífices da sua história.”

(Lenin)

RESUMO

Este trabalho tem como finalidade analisar e compreender o processo de institucionalização da disciplina Trabalho-Educação nos cursos de Pedagogia, ou seja, UFRJ, UERJ, UFF, UNIRIO e UFRRJ das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro. Visa-se refletir sobre os rumos, as concepções e as fundamentações teóricas desta disciplina, bem como verificar suas contribuições na formação em Pedagogia. Desse modo, no primeiro capítulo apresentamos o nosso problema de pesquisa e como foi desenvolvida a partir do método histórico em Gramsci (1974). No segundo capítulo, discute-se a categoria trabalho, que é basilar nessa produção, uma vez que as inquietações em cima desse conteúdo histórico-social engendraram os desdobramentos desse estudo; por conseguinte, trabalharam-se as concepções teóricas de Marx (2006); Silva Jr. & Gonzáles (2001); Saviani (2007); Marx e Engels (s/d) e Duarte (1996). Para o terceiro capítulo analisou-se as produções da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, especificamente o Grupo de Trabalho Trabalho e Educação – GTTE, fundamental, tanto para instituição dessa linha de pesquisa quanto para sua sustentação nos espaços das universidades brasileiras, em especial, as do Rio de Janeiro. O quarto capítulo aborda a relação Trabalho-Educação na graduação em Pedagogia, a partir das análises apresentadas da categoria trabalho e seus rebatimentos nas reformas curriculares desde os anos de 1930 até os dias atuais, visando compreender a estruturação das políticas públicas do Estado no tocante à Educação Superior, em especial as Diretrizes DCN de Pedagogia. No capítulo cinco, apresentamos e inventariamos os resultados das coletas de dados, ou seja: dos documentos e das entrevistas com os docentes desta disciplina nessas instituições. Por fim, a partir da análise dos dados, percebe-se a importância da categoria trabalho, de viés marxista, para a formação do pedagogo no debate da luta de classes na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Trabalho-Educação, GTTE da ANPED, Universidade e Graduação em Pedagogia.

ABSTRACT

This work aims to analyze and understand the process of institutionalization of Labor-Education discipline in teaching courses, so, UFRJ, UERJ, UFF, UNIRIO and UFRRJ of public universities in the State of Rio de Janeiro. The aim is to reflect on the course, the concepts and the theoretical foundations of this discipline as well as verify their contributions in training in pedagogy. Thus, in the first chapter we present the research problem and how it was developed from the historical method in Gramsci (1974). The second chapter discusses the work category, which is fundamental in this production, since the concerns upon that historical and social content engendered the ramifications of this study; therefore the theoretical views of Marx is also used (2006); Silva Jr & Gonzales (2001); Saviani (2007); Marx and Engels (s / d) and Duarte (1996). For the third chapter it was analyzed the productions of the National Association of Graduate Studies and Research in Education - ANPED, specifically the Working Group Work and Education - GTTE, which is fundamental, both for institution of this line of research, as for their support in the spaces of universities Brazil, in particular, of Rio de Janeiro. The fourth chapter deals with the work-education relationship in graduate degrees in education from the presented analysis of job category and their repercussions in the curricular reforms since the 1930s until the present day, to understand the structure of state public policies with regard to Higher education, in particular the DCN of Education. In chapter five, we present and inventoried the results of data collection: so, the documents and interviews with teachers of the subject, here analyzed, in these institutions. Finally, based on the analysis of the data, we can see the importance of the work category, Marxist bias, for the formation of the pedagogue in the debate of the class struggle in Brazilian society.

Keywords: Work-Education, GTTE of ANPED, University and Diploma in Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

AGCS/OMC – Acordo Geral Sobre Comercio de Serviço – Organização Mundial do Comércio

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CFE – Conselho Federal de Educação

CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos cursos de Formação de Educadores

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

FFP-UERJ – Faculdade de Formação de Professores-Universidade do Estado do Rio de Janeiro

FEBF-UERJ – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense-Universidade do Estado do Rio de Janeiro

FMI – Fundo Monetário Internacional

GT – Grupo de Trabalho

GTTE – Grupo de Trabalho Trabalho e Educação

DNC – Diretrizes Curriculares Nacionais

LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação

MEC/USAID – Ministério da Educação/Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

MESP – Ministério da Educação e Saúde Pública

PROUNI – Programa Universidade para Todos

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIRIO – Universidade Federal do Rio de Janeiro

REUNI - Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RU - Reforma Universitária

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TCH - Teoria do Capital Humano

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categoria Trabalho-Educação	20
Quadro 2 - Categoria Trabalho.....	21
Quadro 3 - Categoria Educação.....	21
Quadro 4 - Categoria Disciplina Trabalho-Educação.....	21
Quadro 5 – Grupos de Pesquisas ligados ao GTTE da ANPED.....	32
Quadro 6 – Levantamento histórico da presidência da ANPED dos anos finais da década de 1980 a 1990.....	35
Quadro 7 – Levantamento histórico da Coordenação do GT Trabalho e Educação da ANPED dos anos finais da década de 1980 a 1990.....	36
Quadro 8 – Os temas das Reuniões Anuais da ANPED – 1986 a 1999.....	37
Quadro 9 – Levantamento histórico da presidência da ANPED dos anos 2000 a 2013.....	37
Quadro 10– Levantamento histórico da Coordenação do GT Trabalho e Educação da ANPED dos anos finais da década de 2000 a 2013.....	38
Quadro 11– Os temas das Reuniões Anuais da ANPED – 2000 a 2013.....	39
Quadro 12 – Os Minicursos do GT Trabalho e Educação nas Reuniões Anuais da ANPED – 1999 a 2013.....	40
Quadro 13 – Os Trabalhos Encomendados do GT Trabalho e Educação nas Reuniões Anuais da ANPED – 1997 a 2013.....	41
Quadro 14: Autores-referência do GTTE da ANPED – 1998-2004.....	43
Quadro 15: Autores-referência do GTTE da ANPED – 2005-2008.....	44
Quadro 16: Autores-referência do GTTE da ANPED – 2009-2013.....	44
Quadro 17 – Fluxogramas das Instituições do Rio de Janeiro pesquisadas e a disciplina que discute a relação Trabalho-Educação, no ano de 2008.....	87
Quadro 18 – Fluxogramas das Instituições do Rio de Janeiro pesquisadas e a disciplina que discute a relação Trabalho-Educação, no ano de 2014.....	88

Quadro 19 – Concepções de Trabalho-Educação sob olhar dos ementários das instituições de ensino pesquisadas, ano de 2008.....	91
Quadro 20 – Concepções de Trabalho-Educação sob olhar dos ementários das instituições de ensino pesquisadas, ano de 2014.....	95
Quadro 21 – Concepções de Trabalho-Educação sob olhar dos objetivos das instituições de ensino pesquisadas, ano de 2008.....	100
Quadro 22 – Concepções de Trabalho-Educação sob olhar dos objetivos das instituições de ensino pesquisadas, ano de 2014.....	103

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Levantamento dos trabalhos apresentado nas reuniões da ANPED no período de 2000 a 2008.....	49
Gráfico 2 – Levantamento dos trabalhos apresentado nas reuniões da ANPED no período de 2009 a 2013.	51

LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Trabalho assalariado.....	55
--------------------------------------	----

SUMÁRIO

1. A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA.....	18
1.1. Introdução.....	18
1.2. Sistematização das pesquisas listadas no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior no período de 2010 aos dias atuais.....	20
1.3. Objetivos.....	22
1.4. Aspectos Teórico- Metodológicos da Pesquisa.....	23
2. A CATEGORIA TRABALHO.....	25
2.1. A categoria trabalho com base na concepção do materialismo-histórico: ensaios iniciais	25
3. TRABALHO-EDUCAÇÃO À LUZ DA ANPED.....	29
3.1. Trabalho-Educação: a produção do Grupo de Trabalho da ANPED.....	30
3.2. A coordenação do GTTE da ANPED e suas temáticas ao longo de sua trajetória.....	35
3.3. Trabalho-Educação: eixos de produção do GTTE	42
3.4. GTTE: o que proporciona para o curso de Pedagogia?.....	53
4. A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA REFLEXÃO DA POLÍTICA CURRICULAR ATRAVÉS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN).....	58
4.1. De escola superior à universidade: breve análise sobre esse campo de tensões.....	58
4.2. Desdobramentos do curso de Pedagogia: um breve histórico.....	64
4.3. A Reforma Universitária e seus rebatimentos no curso de Pedagogia.....	71
4.4. Formação e Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: uma discussão indissociável.....	78
5. O CURSO DE PEDAGOGIA E SUA RELAÇÃO COM A DISCIPLINA TRABALHO-EDUCAÇÃO.....	85
5.1. A disciplina Trabalho-Educação.....	85
5.2. Trabalho-Educação sob o olhar docente.....	106
5.3. Formação do Pedagogo.....	109
5.4. A contribuição da disciplina Trabalho-Educação na formação em Pedagogia.....	112
Considerações finais.....	119
Referências bibliográficas.....	125
APÊNDICE.....	132
Apêndice I - Questionário semiestruturado	132
Apêndice II – Roteiro de entrevista.....	135

1. A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA

1.1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu a partir da Reforma Curricular do curso de Pedagogia, que se manifestou em 2005, durante a graduação em Pedagogia, tema escolhido para elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso do ano de 2009 na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense– Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FEBF-UERJ), originando a monografia “*A Disciplina Trabalho e Educação e suas contribuições para a Formação do/a Pedagogia nas Universidades Públicas do Rio de Janeiro*”.

Essa reformulação curricular fez com que o corpo discente se movimentasse por intermédio da gestão, à época do Centro Acadêmico Henfil, Representação Departamental, Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, de que participávamos, a contribuir na construção da reformulação da grade curricular do curso em questão.

É necessário ressaltar que somente em 2009 foi aprovado o currículo que a Instituição apresenta nos dias atuais, e que esse processo gerou conflitos no referencial filosófico da concepção de ensino daquele Campus. E por isso instigou-nos a conhecer as manifestações institucionais da Disciplina Trabalho-Educação na formação em Pedagogia e investigar as políticas curriculares não só da UERJ, como também de outras universidades públicas no estado do Rio de Janeiro.

A disputa que ocorreu pela hegemonia conceitual filosófica na grade curricular do curso de Pedagogia, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, nos mobilizou a querer compreender sobre como o trabalho como princípio educativo esteve presente na legislação e no currículo em Pedagogia.

Contudo, observamos também outros questionamentos secundários, mas ao mesmo tempo entrelaçados à pergunta principal, a saber: por que o movimento de alguns professores e alunos para retirar esta disciplina da grade curricular, em 2005, na FEBF-UERJ? Nas demais Faculdades de Educação também houve esse tipo de manifestações contrárias à disciplina em questão? Quais são a ementa e os objetivos desta disciplina? Quais são as universidades públicas no Rio de Janeiro que oferecem esta disciplina como obrigatória e/ou eletiva? Como a disciplina se materializa nas grades curriculares?

O sistema capitalista é estruturado numa linha de construção e manutenção de uma hegemonia burguesa. A partir dessa estruturação são também pensadas maneiras de

sustentação do sistema mediante o capitalismo dependente¹. Nesse contexto a classe trabalhadora tem participação primordial e imprescindível no cenário burguês na busca por instrumentos que promovam mudanças para a classe desfavorecida.

Como oposição e aproveitando as crises cíclicas do sistema capitalista, na década de 1980 é formado inicialmente o grupo de trabalho *Educação e Trabalho*, sendo posteriormente mudado para *Trabalho e Educação*. O Grupo de Trabalho *Trabalho e Educação* (GTTE), da Associação Nacional de Pós-Graduação – ANPED constituiu-se a fim de tomar o conhecimento das relações de trabalho e da educação como práxis transformadora e revolucionária, almejando a superação do capitalismo por meio da construção de sujeitos conscientes, críticos e reflexivos do paradigma social vigente.

Dessa maneira, é importantíssima uma articulação local das áreas de conhecimento do trabalho basilar de Marx, e não a concepção e definição comum da burguesia brasileira e internacional. É o princípio educativo do trabalho que tomamos por base para fomentar e formular uma proposta pedagógica revolucionária que se contraponha à atual e para isso recorreremos ao materialismo histórico e sua dialética com a vida nessa sociedade, de modo a discutir suas configurações nos processos pedagógicos dos espaços escolares e não escolares nas políticas públicas de formação em Pedagogia e/ou na prática pedagógica desse profissional de educação.

Deste modo, procura-se tensionar a problematização dos profissionais de Pedagogia para a discussão crítica de dominação total do trabalho de uma minoria burguês-hegemônica e suas implicações na vida numa sociedade marginalizada, travando-se o debate por meio dos seguintes questionamentos: Como o GTTE da ANPED tem realizado as discussões da área? Qual o debate que essas instituições têm apresentado no conflito de manter ou retirar as disciplinas marxistas? Como tal profissional pretende atuar após sua formação, tendo sua concepção filosófica construída num processo acrítico ou crítico-reflexivo? Esse (a) pedagogo (a) cumprirá o que o capital nacional e internacional orientar ou procurará discutir e entender o processo de instauração das Políticas Públicas da educação mediante uma ação-reflexão-ação da conjuntura presente e posterior? Como é o processo institucional dos departamentos dessa graduação, quais correntes políticas? Assim, diante destas inquietações, busca-se, por meio deste estudo, um caminho para essas respostas.

Todavia, tencionamos construir, por intermédio das problemáticas levantadas, a discussão mediante três abordagens: 1) Categoria trabalho; 2) Refletir as produções do

¹Vide Sobre a Teorização do Capitalismo Dependente em Florestan Fernandes. In Democracia e Educação em Florestan Fernandes. P.7-40. Campinas, SP: Autores Associados; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense (EdUFF), 2005. Esta categoria será tratada mais à frente.

GTTE da ANPED como agenda nessas instituições formativas e; 3) Pensar a formação em Pedagogia a partir da categoria trabalho.

O debate acerca da Reforma Curricular do curso de Pedagogia atendendo as exigências das novas Diretrizes Curriculares Nacionais – DNC fez com que problematizássemos o processo de institucionalização da Disciplina Trabalho-Educação na formação em Pedagogia.

1.2. SISTEMATIZAÇÃO DAS PESQUISAS LISTADAS NO BANCO DE TESES DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR NO PERÍODO DE 2010 AOS DIAS ATUAIS

Recorremos ao banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e encontramos um número relevante de produções a respeito da categoria trabalho, por exemplo, nos campos da sociologia e da economia.

Durante o processo desse levantamento encontramos dificuldades em analisar os dados, pois os números não eram exatos, principalmente quando se indicava a área para a categoria trabalho.

Todavia, observa-se que, quando o restringimos para a área da educação, esse quantitativo é reduzido. Faz-se necessário que a pesquisa na área, apresenta diferentes desdobramentos às palavras-chaves selecionadas a fim de identificar a relevância ou não da proposta de pesquisa.

As tabelas a seguir apresentam os dados obtidos no banco de teses da CAPES:

Quadro 1 - Categoria Trabalho-Educação

Programa: Educação	
Mestrado	1 registro
Doutorado	2 registros
Total	3 registros

Fonte: Banco de teses da CAPES no ano de 2014.

Quadro 2 - Categoria Trabalho

Programa: Educação	
Mestrado	2.587 registros
Doutorado	654 registros
Total	3.241 registros

Fonte: Banco de teses da CAPES no ano de 2014.

Quadro 3 - Categoria Educação

Programa: Educação	
Mestrado	4.357 registros
Doutorado	1.170 registros
Total	5.527 registros

Fonte: Banco de teses da CAPES no ano de 2014.

Quadro 4 - Categoria Disciplina Trabalho-Educação

Programa: Educação	
Mestrado	0 registro
Doutorado	0 registro

Fonte: Banco de teses da CAPES no ano de 2014.

A partir da amostragem das tabelas supracitadas percebe-se notoriamente a existência de trabalhos envolvendo a área Trabalho-Educação. Contudo, não foram encontradas discussões sobre a proposta temática. Assim sendo, notamos a relevância de nossa pesquisa quando recorreremos à busca por “Disciplina Trabalho-Educação”, não identificando nenhuma abordagem de dissertação. Ainda, quando em campo, ao questionarmos os professores da área também sobre a possibilidade de produção, a

resposta também se apresentava negativa. Por essa questão, este é o nosso assunto a ser desenvolvido nesta dissertação.

A temática da Disciplina Trabalho-Educação possibilita discussões sobre o trabalho e a função do Estado nesta sociedade, que é constituída de uma grande dicotomia: de um lado a classe oprimida e de outro a classe opressora. Assim, temos desigualdade social e uma minoria hegemônica que, a todo o momento, busca manipular uma das principais fontes de conhecimento: a educação. Essa dicotomia implica numa luta de classes em que a elite burguesa respaldada pelo capitalismo toma vantagem sobre os trabalhadores. No entanto, é essa mesma classe oprimida que sustenta o domínio burguês, nos quais a educação e o mundo do trabalho (por meio da exploração) configuram-se indubitavelmente como pilares deste.

Então, a sistematização da pesquisa articula-se ao debate de trabalho, ensino superior e políticas públicas de formação e permite-nos inventariar sobre as concepções filosóficas das instituições de educação superior do estado do Rio de Janeiro, que se manifestam nas grades curriculares da graduação em Pedagogia, mediante o discurso político nesses espaços de formação superior.

1.3. OBJETIVOS

Objetivamos neste trabalho inventariar a relação Trabalho-Educação na sociedade brasileira considerando a necessária articulação da área Trabalho-Educação na graduação em Pedagogia das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro.

Dessa forma temos os seguintes objetivos específicos:

1. Compreender a institucionalização da disciplina Trabalho-Educação como obrigatória e/ou eletiva na graduação em Pedagogia, nas universidades públicas do Rio de Janeiro, observando as suas diferentes nomenclaturas nas universidades pesquisadas;
2. Analisar as DCN, no que tange as reformulações do curso de Pedagogia.
3. Identificar e refletir sobre as produções acadêmicas que analisam a temática desenvolvida na disciplina Trabalho-Educação.

Tais objetivos específicos são listados a fim de responder as possíveis interrogativas no cenário acadêmico na perspectiva do currículo de Pedagogia das

instituições de ensino, como por exemplo: A disciplina faz referência à centralidade ou não centralidade do trabalho? Analisa-se ou não os conflitos de classes na sociedade? Há disputa por outras concepções (como correntes da sociologia e da economia, na defesa da lógica da teoria do capital humano)? Em contrapartida, como o Estado tem instaurado as relações de trabalho, educação e sociedade?

1.4. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

“É justamente de um ponto de vista histórico que é preciso ver o problema.” (Antonio Gramsci)

Tomando por pressuposto a conceituação teórico-metodológica presente em Gramsci (1974) apresentamos essa pesquisa desenvolvida pela historiografia iniciando-se análise dos anos de 1930 e conduzindo aos dias atuais, de modo sucinto, para responder às inquietações na formação em Pedagogia e como ela foi se instituindo nas universidades públicas do Rio de Janeiro.

Para Gramsci (1974):

Muitas pesquisas e estudos à volta do significado histórico das diversas filosofias são absolutamente estéreis e fantasmagóricas porque não se tem em conta o facto que muitos sistemas filosóficos são expressões puramente (ou quase) individuais e que parte deles que se pode chamar histórica é muitas vezes mínima e asfixiada por um conjunto de abstrações de origem puramente racional e abstracta. Pode dizer-se que o valor histórico de uma filosofia pode ser <<calculado>> pela eficácia <<prática>> que ela conquistou (e <<prática>> deve ser entendida em sentido amplo). Se é verdade que cada filosofia é expressão de uma sociedade, deveria reagir sobre a sociedade, determinar certos efeitos, positivos e negativos; a medida em que reage é precisamente a medida do seu alcance histórico, do seu não <<elucubração>> individual, mas <<facto>>histórico (p. 63-64).

A obra de Gramsci traz a reflexão da tomada de consciência por um processo que é histórico e, desse modo, discorrer sobre a graduação em Pedagogia perpassa o diálogo com as fontes históricas desde documentos oficiais até a produção da área.

Para o desenvolvimento desse trabalho utilizou-se de:

1. Análise documental do governo, desde a década de 1930 até a atualidade;
2. Entrevista e/ou resposta ao questionário semiestruturado com professores que ministram a disciplina que discute a relação trabalho-educação, na graduação em Pedagogia das universidades: UERJ (Campus Maracanã, Duque de Caxias e São Gonçalo); UFF (Campus Niterói); UFRJ (Praia Vermelha); UNIRIO (Praia Vermelha) e UFRRJ (Campus Nova Iguaçu);

Esta representada em dois períodos. A primeira no ano de 2008 e posteriormente, nos anos de 2014 e 2015.

Os participantes da pesquisa são todos professores efetivos das universidades dessas instituições sendo que nesta dissertação buscando manter o anonimato dos docentes, os trataremos com as seguintes denominações: Docente 1 (maior que 55 anos de idade; sexo masculino; formação em Filosofia e Pedagogia); Docente 2 (entre 45 e 55 anos de idade; sexo masculino; formação em Pedagogia); Docente 3 (maior que 55 anos de idade; sexo feminino; formação em Pedagogia); Docente 4 (maior que 55 anos de idade; sexo masculino; formação em Sociologia); Docente 5 (entre 45 a 55 anos de idade; sexo feminino; formação em Pedagogia); Docente 6 (entre 45 a 55 anos de idade; sexo feminino; formação em Química); Docente 7 (entre 45 a 55 anos de idade; sexo masculino; formação em História); Docente 8 (entre 45 a 55 anos de idade; sexo feminino; formação em Ciências Sociais). Todos com muita relevância na produção de nossa temática.

3. (Re)observação e sistematização do levantamento da grade curricular e o ementário dos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Rio de Janeiro;
4. Atualização das grades curriculares no período de 2009 a 2014;
5. Análise de conteúdo da produção do GTTE da ANPED desde os anos de 2000 aos anos de 2013;
6. Pesquisa bibliográfica.

Esses procedimentos foram fundamentais para a garantia dos conhecimentos inerentes à temática deste estudo.

2. A CATEGORIA TRABALHO

“[...] apresenta-se como elemento central para o entendimento da formação humana em qualquer momento da história da humanidade, com formas históricas distintas, influenciado por diferentes temporalidades históricas. De forma complexa, o trabalho é expressão humana que conforma a natureza e a realidade social e o próprio homem, cujo produto do trabalho sempre lhe é maior e a ele confronta-se.”(Silva Jr.& Gonzáles)

Nesse capítulo temos a pretensão de discutir a categoria trabalho, que é basilar nessa produção, uma vez que as inquietações em cima do conteúdo, histórico-social, engendraram os desdobramentos desse estudo.

A constituição do homem e da sociedade não pode ser pensada sem considerar a centralidade do trabalho. Sendo assim, à medida que o homem produz seu meio de vida, “o homem produz indiretamente sua própria vida material” (MARX & ENGELS, p. 19, 1974 *apud* SAVIANI, 2007). E, “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos então dizer que a essência humana é o trabalho” (SAVIANI, p. 154, 2007).

Por conseguinte, utilizaremos neste capítulo as concepções teóricas de Marx (2006); Silva Jr. & Gonzáles (2001); Saviani (2007); Marx e Engels (s/d); Duarte (1996), e outros.

2.1. A CATEGORIA TRABALHO COM BASE NA CONCEPÇÃO DO MATERIALISMO-HISTÓRICO: ENSAIOS INICIAIS

Para Marx & Engels o trabalho ultrapassa as concepções dos economistas de sua época, ou seja, o trabalho como:

[...] fonte de toda riqueza, [...]. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem (MARX & ENGELS, s/d, p. 63).

Entende-se então que o ser humano é condicionado pelo trabalho e se desenvolve num processo que é histórico e que guarda interna articulação com a constituição do ser social, pois é pelo trabalho que o homem se diferencia dos outros animais à medida que projeta e modifica suas condições de vida às suas necessidades. Nesse sentido, Marx argumenta que:

[...] Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de

transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 2008, p. 211-212).

No entanto, ao analisar a formação humana no capitalismo e suas relações com o trabalho, observa-se que os fundamentos dessa formação neste sistema são contraditórios. Isto porque tais fundamentos estão ligados à constituição heterogênea da realidade deste ser social. Tal constituição heterogênea, ao ser constituída pela divisão social e técnica do trabalho, impõe ao trabalhador a lógica do saber fazer, ou seja, mecaniza o trabalho por ele realizado comparando-o e transformando-o em máquina. Para Marx:

Assim como a divisão do trabalho aumenta o poder produtivo do trabalho e a riqueza e o requinte da sociedade, empobrece o trabalhador e transforma-o em máquina. Mesmo que o trabalho provoque a acumulação do capital e, deste modo, o crescente progresso da sociedade, torna o trabalhador cada vez mais dependente do capitalista, expõe-no a maior concorrência e arrasta-o para a corrida da superprodução seguida pela correspondente crise econômica (MARX, 2006, p. 71).

Nessa perspectiva, o trabalho humano nas questões singulares e coletivas, produz valores diante das relações sociais, que são inevitáveis. Como as relações sociais que vivenciamos são capitalistas, o trabalho e a formação movem-se no plano da constituição do ser social também capitalista. Como bem destacam Silva Jr. e González:

Desta perspectiva, **o movimento ontológico objetivo do ser social**, que nele mesmo se realiza, **compõe-se das ações humanas singulares e coletivas**, tornando-se, assim, **movimento diferenciado, específico para as diversas formações**, e para as diversas etapas de desenvolvimento e transição de uma formação social determinada. (SILVA JR. & GONZÁLEZ, 2001, p. 32, grifos nossos).

Assim, para esta formação social, encontramos valores que “contêm sempre a possibilidade indissociada de um duplo movimento: do sujeito que modifica as circunstâncias sociais (totalidade social) e da totalidade social passível de modificar as circunstâncias singulares, do sujeito” (SILVA JR. & GONZÁLEZ, 2001, p. 36).

Na fase histórica do modo de produção capitalista, o homem tem a sua capacidade de trabalho mercantilizada transformando-se em força produtiva, isto é, passa a vender sua força de trabalho, que em Marx (2006):

[...] A produtividade do trabalho é determinada pelas mais diversas circunstâncias, dentre elas a destreza média dos trabalhadores, o grau de desenvolvimento da ciência e sua aplicação tecnológica, a organização social do processo de produção, o volume e a eficácia dos meios de produção e as condições naturais (MARX, 2006, p. 62).

Dessa maneira, as relações sociais de produção e da própria produção social das relações, são tensionadas pela exploração, em decorrência do crescimento da população, da produção, da multiplicação de suas necessidades, condicionada pelo aumento da

riqueza, que aumenta progressivamente a miséria e a própria escravidão do homem, sendo estes considerados pela economia política (Marx, 2006).

Marx, nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, argumenta que:

O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a *valorização* do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e justamente na mesma proporção com que produz bens (MARX, 2006, p. 111).

Quanto mais o trabalhador produz no modo de produção capitalista, mais ele se aliena da natureza, de si mesmo, dos homens e dos outros homens. Concordamos com a explicitação de alienação em Marx, pois em sua concepção:

O conceito de alienação tem quatro aspectos principais, que são os seguintes:

- a) o homem está alienado da *natureza*;
- b) está alienado de *si mesmo* (de sua própria atividade);
- c) de seu “ser genérico” (de seu ser como membro da espécie humana);
- d) o homem está alienado do *homem* (dos outros homens) (MÉSZÁROS, 1979, p. 16).

Este conjunto de aspectos da alienação põe desafios concretos para a temática do trabalho. Marx diz que:

A alienação do trabalhador no objeto revela-se assim nas leis da economia política: quanto mais o trabalhador produz, menos tem de consumir; quanto mais valores criam, mas sem valor e mais desprezível se torna; quanto mais refinado o seu produto, mais desfigurado o trabalhador; quanto mais civilizado o produto, mais desumano o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente se torna o trabalhador; quanto mais magnífico e pleno de inteligência o trabalho, mais o trabalhador diminui em inteligência e se torna escravo da natureza (MARX, 2006, p. 113).

Reivindicamos que o trabalho não pode ser entendido simplesmente na lógica da mercadoria instaurada através do debate ideológico da competição, empregabilidade e individualismo. E nesta mesma lógica questionamos como a categoria trabalho tem sido marginalizada nos currículos de Pedagogia, nas DCN. Acerca dos reflexos das DCN na Pedagogia, o trabalho de mestrado de Mariana dos Reis Santos (2011), intitulado “*Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia: disputas e “consensos” no Conselho Nacional de Educação*” traz substancial debate e este é indicado por nós como aprofundamento da questão.

O trabalho considerado como *work* nos modo de produção capitalista faz com que a formação do curso de Pedagogia engendre valor-de-uso e valor-de-troca nas reflexões acerca da prática pedagógica, tanto nas instâncias escolares como nas não escolares, do modo como está instaurado.

Cabe assim, diante das contradições das relações sociais, o entendimento do trabalho com objetivos *genéricos em si* (entendendo trabalho como *labour*) e não o

trabalho com objetivações *genéricas para si* (entendo trabalho como *work*). Tal entendimento propõe que a educação deva desenvolver-se como luta pela transformação das relações sociais no ambiente escolar e não escolar. Concordamos com Newton Duarte (1996) ao argumentar que:

[...] **na sociedade alienada temos uma contradição entre trabalho como reprodução da sociedade** (*work*) e o trabalho como reprodução do indivíduo (*labour*), mas não é uma única característica ineliminável do trabalho, **ela pode ser superada com a superação das relações capitalistas de produção** (DUARTE, 1996, p. 48, grifos nossos).

O desenvolvimento da consciência desse trabalhador, pedagogo, quanto aos mecanismos de alienação transpassa a sua compreensão da realidade e o seu entendimento das relações ontológico-históricas do homem. É importante ressaltar que, para Silva Jr. & González:

A consciência não pode ser reduzida a uma dimensão psicológica e individual, existente de *per si*, menos ainda como tão somente gnosiológica, cujo papel fundamental seria armazenar o saber acumulado pela humanidade como tantos pedagogos defenderam durante décadas. Mas como ser social, ela participa do processo social tornando-se um *medium* do movimento, um *medium* da história, que para além de adensar sua dimensão gnosiológica, não negando a razão, nem uma teoria do conhecimento da realidade, por participar do fato social – sem identidade entre um e outro – sofre alterações qualitativas originárias do fato social, ao mesmo tempo, interfere no fato social, modificando-o, segundo a linha de desenvolvimento, sempre contraditória, no complexo social (SILVA JR. & GONZÁLEZ, 2001, p. 108).

Portanto, o ser social desenvolve-se a partir das contradições sociais que são excludentes numa sociedade de classes. Neste contexto, instaurando-se a esfera econômica como elemento fundante dessas relações.

3. TRABALHO-EDUCAÇÃO À LUZ DA ANPED

“Reconhecer que o trabalho, na organização da sociedade, é o princípio educativo primeiro, é fundamental para superar a concepção burguesa da relação entre educação e trabalho, na qual a escola deverá articular-se com o trabalho como estratégia de socialização e qualificação do trabalhador, tendo em vista as necessidades postas pelas relações capitalistas, com toda a sua dinamicidade.”

(Acácia Kuenzer)

O capítulo apresentado tem por objetivo dialogar sobre as produções do espaço de pesquisa fundamental tanto para instituição dessa linha de pesquisa quanto para sua sustentação nos espaços das universidades brasileiras, em especial, as do Rio de Janeiro. Para tanto, recorreremos às entrevistas e/ou questionário semiestruturado, assim como aos renomados autores desse campo, para continuarmos a investigação da categoria trabalho.

Contudo, não é nossa intenção realizar um resgate histórico denso sobre o GTTE da ANPED: para maior aprofundamento, indicamos a tese de doutorado de Alexandre Maia do Bomfim, defendida no ano de 2006, sob o título: *“Desvendando a área de Trabalho e Educação: estudo sobre a produção e os produtores do GT Trabalho e Educação da Anped”*. Utilizaremos como referenciais teóricos que fundamentarão para reflexão: Bomfim (2006, 2007), Shiroma & Campos (1997), Trein & Ciavatta (2003), Frigotto (2000, 2006), Kuenzer (1991, 1998, 2001), Netto (2008), CD ROM Comemorativo dos 25anos da ANPED, assim como o seu próprio site, fonte permanente desde o início de inquietação deste problema.

Para refletir sobre a relação Trabalho-Educação que sempre esteve presente na sociedade brasileira, mas que não se tinha consolidado enquanto programa de pesquisa formalizada nas universidades do país, pretende-se aqui tecer brevemente o histórico político, social e econômico do Brasil a partir do final da década de 1960 até os dias atuais, com o intuito de refletirmos sobre o surgimento, concepções e princípios que norteiam a produção do Grupo de Trabalho *Trabalho e Educação* (GTTE) da Associação Nacional de Pós-graduação – ANPED.

As questões nessa seção são: a) o GTTE tem mantido o materialismo histórico como concepção da realidade e como tem sido o método de abordá-la nesse espaço? b) como as pesquisas da área Trabalho-Educação, na ANPED, no GT 09, têm discutido a categoria trabalho? c) identificar se a concepção de trabalho tem sido considerada como central; d) suscitar o debate sobre como o GTTE, por apresentar a discussão do trabalho multifacetada em seus estratos sociais (este debate tem sido discutido por várias agendas;

no entanto a educação básica, não tem sido consubstancial na aprovação dos trabalhos, e conseqüentemente, na apreciação do GTTE); e) analisar como tem ocorrido a incursão da relação Trabalho-Educação da universidade juntamente a graduação em Pedagogia, mediante a disciplina Trabalho-Educação, e com a Pós-Graduação, por meio da inserção no GTTE da ANPED.

Sabemos que muitas dessas questões são fecundas, e identificamos que este trabalho não dará conta de muitas delas. Todavia, não poderíamos ocultá-las e ignorar tais disputas, por vezes silenciadas na universidade, em particular, no curso de Pedagogia das universidades aqui elencadas.

3.1. TRABALHO-EDUCAÇÃO: A PRODUÇÃO NO GRUPO DE TRABALHO DA ANPED

O diálogo da área econômica com a educacional no Brasil, no final dos anos de 1960, foi marcado pelo cenário construído pela aparente neutralidade entre capital e trabalho, afirmado no campo da educação pela Teoria do Capital Humano – TCH. Dito de outra forma tratava-se da ideologia para ocultar, no campo educacional o antagonismo entre dominadores e dominados. Em suma, esta teoria fundamenta que o desenvolvimento pessoal e do país acontecerá pelas vias da educação. A partir de 1964 e, com maior intensidade depois do Ato Institucional nº 5² (AI-5), a conjuntura nacional passou por conturbadas ações políticas, socioeconômicas e culturais que derivaram em políticas repressoras que ocultavam a exploração e a desigualdade social.

A TCH, além de apresentar caráter político-ideológico dessa crescente burguesia, também altera a formação profissional da classe dominada, principalmente. Reduz a prática educativa às funções técnicas das relações de produção que constitui a manutenção e o próprio desenvolvimento do sistema capitalista.

Nesse cenário surgem no interior das universidades, intelectuais interessados em discutir a relação Trabalho-Educação para melhor compreender e debater a respeito da TCH e seus desdobramentos no processo conjuntural hegemônico do país. Contudo, é a

²O Ato Institucional 5, AI-5, não teve prazo de vigência como os outros Atos em períodos anteriores e também não foi uma medida transitória do governo a época, perdurando até 1979. Este Ato dava plenos poderes ao presidente, abriu um ciclo de cassação de mandatos, perda de direitos políticos e expulsões no funcionalismo público, no qual abrangia professores universitários. Além da prática da censura no país, de modo a contribuir com a manutenção da ditadura militar nesse período no Brasil.

partir da década de 1970, durante o chamado milagre brasileiro³ que tal teoria se enraíza fortemente na economia e, por conseguinte, na educação brasileira.

Conforme Frigotto,

[...] No Brasil, esta teoria é rapidamente alçada ao plano das teorias do desenvolvimento e da equalização social no contexto do milagre brasileiro. A ideia-chave é de que há um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma ‘quantidade’ ou um grau de educação e qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade do trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual (FRIGOTTO, 2000, p. 41).

A educação fundamentada pela TCH é concebida como “principal capital humano” que tem por finalidade desenvolver habilidades para potencializar as relações de produção, que por intermédio das vias econômicas, justifica as diferentes escalas de produtividade e, conseqüentemente, de renda em países em desenvolvimento como o caso do Brasil.

No entanto, as relações sociais de produção são marcadas pela dualidade existente no modo de produção: a) os proprietários dos meios e instrumentos de produção (burguesia) e b) os não proprietários (proletariado). A partir de então, tal dualidade cristaliza a divergência de interesses de classes que imperam no sistema vigente conduzindo caminhos conflituosos no entendimento das relações sociais de produção e prática educacional que se desenvolvem a partir de tal contradição (FRIGOTTO, 2006).

Contudo, à medida que esta teoria toma corpo nas relações educativas no país, também cresce a definição do campo escolar como um “aparato ideológico” de reprodução das relações que o capital impõe a sociedade.

Para Frigotto:

[...] à medida que a relação mediata entre educação e estrutura econômico-social capitalista se efetiva numa sociedade de classes, vai expressando, cada vez mais nitidamente, os interesses antagônicos que estão em jogo. O conflito básico capital-trabalho coexiste em todas as relações sociais e perpassa, portanto, a prática educativa em seu conjunto. A relação de produção e utilização do saber revela-se, então, como uma relação de classes (FRIGOTTO, 2006, p.25).

Por conseguinte, a TCH contraditoriamente levou também, os intelectuais da área de Educação a problematizar as conseqüências da referida Teoria no sistema educacional, na escola e na formação do trabalhador.

³Esse período sucedeu de 1969 a 1973 e caracterizou-se como milagre brasileiro por representar um extraordinário crescimento econômico com baixas taxas inflacionárias no país. Todavia, tal crescimento econômico significou para o Brasil a elevação da dívida externa do país ao capital estrangeiro, sendo que o setor industrial automobilístico o que mais recebeu este tipo de investimento.

Nesse sentido, o GTTE, a partir das pesquisas de seus membros, realiza reflexões para a construção de propostas contra a hegemonia na educação do trabalhador. Kuenzer (1991) em *Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão* discorreu sobre a contextualização da formação do GTTE, no âmbito da ANPED, com os argumentos que levaram ao desencadeamento desta linha de pesquisa para além da crítica à TCH. Ou seja, por meio de seu estudo, a autora fez um levantamento histórico do sistema educacional brasileiro desde o início do século XX, relacionando ensino e educação profissional com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, e a sua reformulação pela Lei 5.692/1971 e com os Pareceres que norteavam as políticas públicas e reformulavam a educação da época⁴.

Ainda de acordo com Kuenzer (1991) os anos de 1980 significaram para o país um período de redemocratização que visava à construção de um novo projeto hegemônico, contraposto ao autoritarismo vivenciado em vinte e um anos de ditadura civil-militar. O surgimento da área Trabalho-Educação, nos cursos de pós-graduação, permitiu a consolidação da reflexão presente na sociedade brasileira. Como exemplo, podemos citar as linhas de pesquisas na área, presentes na Universidade Federal Fluminense – UFF, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, campus Maracanã, e na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ – Campus Nova Iguaçu, no caso do Rio de Janeiro, conforme quadro 5 abaixo:

Quadro 5 – Grupos de Pesquisas ligados ao GTTE da ANPED.

Grupo de Pesquisa	Instituição	Coordenador (es)
NÚCLEO DE ESTUDOS, DOCUMENTAÇÃO E DADOS SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO – NEDDATE	UFF	Lia Tiriba e José Luiz Cordeiro Antunes
NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO – NETE	UFMG/FAE	Pablo Luiz de Oliveira Lima e Hormindo Pereira de Souza Júnior
GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO – GEPETO	UFSC	Olinda Evangelista e Eneida Oto Shiroma
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO SOCIOCULTURAL – GEPEDISC	UNICAMP	Olga de Moraes Rodrigues Von Simson e Aparecida Neri de Souza
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E TRABALHO – NEPET	UnB	Olgamir Francisco de Carvalho
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE TABALHO E EDUCAÇÃO – GEPTE	UFPA	Ronaldo Marcos de Lima Araujo (ICED/UFPA), Gilmar Pereira da Silva (CUNTINS/UFPA), Doriedson S. Rodrigues (CUNTINS/UFPA), Elinilze Guedes Teodoro (IFPA) e Maria Auxiliadora Maués (UEPA)
TRABALHO, EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS – TRAMSE	UFRGS	Marlene Ribeiro

⁴Vide KUNZER, A.Z. *Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão*. Brasília: INEP, 1991.

GRUPO DE PESQUISA: COMUNICAÇÃO, TRABALHO E EDUCAÇÃO – COMUTE	UDESC	Elisa Maria Quartiero e Mariléia Maria da Silva
NÚCLEO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – NUPED	IFRN	Dante Henrique Moura
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM TRABALHO, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA – GETET	UTFPR	Domingos Leite Lima Filho
GRUPO THESE - PROJETOS INTEGRADOS DE PESQUISAS EM TRABALHO, HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E SAÚDE	UFF/UERJ/FIOCRUZ	Maria Ciavatta e Zuleide Silveira (UFF), Gaudêncio Frigotto e Eveline Algebaile (UERJ), Marise Ramos e Julio Lima (FIOCRUZ)
GRUPO DE PESQUISAS SOBRE TRABALHO E SOCIEDADE – GTPS	UFRRJ	José dos Santos Souza
TRABALHO, EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO	UFRGS, UNISINOS, UNISC, UFMG, UFF, UEMG, UFPEL, UFMT	Maria Clara Bueno Fisher (UFRGS) e Ana Claudia Ferreira Godinho (UEMG)
GRUPO DE PESQUISA EM TRABALHO-EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL – GPTEEA	IFRJ	Alexandre Maia do Bomfim
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO – GEPE	UFMT	Edson Caetano
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE GESTÃO EDUCACIONAL, TRABALHO E EDUCAÇÃO (GEPGETE)	UEPA	Maria Auxiliadora Maués de Lima Araujo e Maria Rosana de Oliveira Castro
TRABALHO, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS SOCIAIS (TRETS)	IFPR	Sandra Terezinha Urbanetz e Rosangela Gonçalves de Oliveira
SUBJETIVIDADE – NETSS CNPQ. DIRETÓRIO DOS GRUPOS DE PESQUISA NO BRASIL	Unicamp (DEPASE), UFSCar	Evaldo Piolli e José Roberto Montes Heloani

Fonte: Sítio da ANPED, 2015.

O quadro acima serviu para demonstrar a repercussão dessa área de pesquisa na academia e como as produções e os novos grupos de pesquisa estão se consolidando nesses espaços, desde seu aparecimento como estudo nos anos de 1980.

Nesse processo histórico, em 1981 cria-se o grupo de pesquisa Educação e Trabalho na 4ª Reunião Anual da ANPED, no Rio de Janeiro, sob a coordenação de Miguel Arroyo, para socializar as pesquisas sobre a área em questão. Para tanto, Arroyo, no texto construído para criação do GT, aponta de forma embrionária:

- a vinculação entre educação e processo produtivo posta pela política educacional a partir de 70, expressa na legislação;
- o aprofundamento das relações entre escola e trabalho, decorrente das imposições do capital, que determina cada vez mais o tipo de escola demandada, na qual esbarram os projetos educacionais alternativos;
- a luta pela escola e por um projeto popular de educação como decorrência do movimento de organizações da classe trabalhadora (KUENZER, 1991, p. 55).

Este ensaio serviu de norteamento para a demanda da problematização da categoria trabalho nas discussões alavancadas nas universidades do país, assim como no GTTE da ANPED.

É importante ressaltar que inicialmente o GT era chamado de Educação e Trabalho, e somente, a partir de diversas discussões conceituais e teóricas com as pesquisas empíricas na área, o nome foi modificado para Trabalho e Educação, pois de acordo com Kuenzer:

[...] Retomando-se os princípios fundamentais da crítica a economia política, conclui-se que o que distingue esta área temática de outros no campo geral de educação é o fato de que nesta, a dimensão trabalho constitui-se como categoria central da qual se parte para a compreensão do fenômeno educativo e das articulações recíprocas entre estas duas dimensões – educação e trabalho (KUENZER, 1991, p.92).

Conforme Engels (s/d) o trabalho é a categoria primeira que fundamenta o homem e suas relações com o meio. E sem o trabalho o homem impossibilita sua reprodução, sua própria sobrevivência e a sua constituição enquanto ser social. Ainda argumentando sobre o trabalho Netto & Braz (2008) discorre que ele:

[...] só deve ser pensado como a atividade exercida exclusivamente por homens, membros de uma sociedade, atividade através da qual – transformando formas naturais em produtos que satisfazem necessidades – se cria a riqueza social [...] o trabalho não é apenas uma atividade específica de homens em sociedade, mas é, também ainda, o processo histórico pelo qual surgiu o ser desses homens, o **ser social**. Em poucas palavras, *estamos afirmando que foi através do trabalho que a humanidade se constituiu como tal* (NETTO & BRAZ, 2008, p. 34, grifos do autor).

Logo, houve a inversão de Educação e Trabalho para Trabalho e Educação. Tal inversão para além da “troca semântica” marca uma posição política e teórica na discussão e na pesquisa, especialmente, quanto ao referencial do materialismo histórico para compreender o modo de produção e a educação no Brasil.

O grupo surge como um dos eixos do GT da ANPED. Neste, coloca-se como imprescindível o debate com a sociedade civil, não só acadêmica, a respeito da centralidade do trabalho e suas relações com o meio. Esse entendimento do trabalho como central para o homem traz ao cenário da educação um debate sobre a formação dos trabalhadores e, especialmente, sobre como a escola tem formado o trabalhador visando os interesses do mercado, o que se opõe à compreensão do trabalho como centralidade.

No âmbito desta problemática os membros do GTTE continuam compreendendo o trabalho como categoria central e buscam na tessitura da sociedade ver como o Estado tem se apropriado da categoria trabalho e a sua difusão. Dito de outra forma os pesquisadores do GTTE, por meio de estudos realizados, tentam dialogar com a sociedade sobre a educação oferecida, com o intuito de mostrar que instrução está estreitamente ligada aos interesses do mercado e se distancia dos interesses da classe dos trabalhadores, em especial a educação pública gratuita. Mais uma vez a TCH, mesmo com o passar dos anos, sustenta as discussões acerca de como se molda a estrutura educacional no país de modo a reestruturar e desenvolver políticas que fundamentem o atual modo de produção.

Concluimos que a trajetória do GTTE, atrelado à conjuntura brasileira, ao definir uma postura crítica dos acontecimentos dos anos 1990 até os dias atuais, tem fundamentado as discussões nas relações econômicas, sociais e políticas do Brasil com o capital internacional e as novo-velhas demandas de lutas de classe. Entretanto, não podemos deixar de destacar um grupo tão heterogêneo que se configura na atualidade em detrimento dos considerados pioneiros do GTTE.

3.2. A COORDENAÇÃO DA ANPED, DO GTTE E SUAS TEMÁTICAS AO LONGO DE SUA TRAJETÓRIA

Identificamos como oportuno resgatar as coordenações e as proposições temáticas nessa seção, apresentando de forma sistemática o seu percurso histórico, dos anos finais da década de 1980 a 2013. Durante a elaboração dos quadros a seguir, optou-se pelo recorte das décadas do período em questão.

3.2.1. OS ANOS DE 1980 A 1990

O quadro abaixo é constituído pelos presidentes da ANPED ao longo da década. Por intermédio dele, conseguimos elencar os docentes em suas respectivas instituições, que representam a linha de pesquisa, assim como identificar os grupos marxistas nas instituições.

Quadro 6 – Levantamento histórico da presidência da ANPED dos anos finais da década de 1980 a 1990.

Reuniões Anuais	Presidente da ANPED	Instituição
9ª (1986)	Osmar Fávero	IESAE / PUC-RJ
10ª (1987)	Osmar Fávero	IESAE / PUC-RJ
11ª (1988)	Osmar Fávero	IESAE / PUC-RJ
12ª (1989)	Osmar Fávero	IESAE / PUC-RJ
13ª (1990)	Alceu Ravello Ferrari	UFRGS
14ª (1991)	Alceu Ravello Ferrari	UFRGS
15ª (1992)	Alceu Ravello Ferrari	UFRGS
16ª (1993)	Alceu Ravello Ferrari	UFRGS
17ª (1994)	Neidson Rodrigues	UFMG
18ª (1995)	Neidson Rodrigues	UFMG
19ª (1996)	Maria M. Malta Campos	PUC-SP / FCC
20ª (1997)	Maria M. Malta Campos	PUC-SP / FCC
21ª (1998)	Maria M. Malta Campos	PUC-SP / FCC
22ª (1999)	Maria M. Malta Campos	PUC-SP / FCC

Fonte: Consulta ao CD ROM Comemorativo dos 25 anos da ANPED.

Associado a ele faz-se mostrar também os coordenadores do GTTE, no objeto principal no sítio da ANPED. No estado da arte do GT, data-se a 4ª Reunião Anual, como a instituinte do GTTE; contudo ao nosso alcance, a tempo hábil, foi possível apenas revelar a presidência que menciona o quadro 7:

Quadro 7⁵ – Levantamento histórico da Coordenação do GT Trabalho e Educação da ANPED dos anos finais da década de 1980 a 1990.

Reuniões Anuais	Presidente do GTTE	Instituição	Nº correspondente ao GT
9ª (1986)	Miguel Gonzales Arroyo	USMG	-
10ª (1987)	Miguel Gonzales Arroyo	USMG	07
11ª (1988)	Gaudêncio Frigotto	IESAE/ UFF	07
12ª (1989)	Gaudêncio Frigotto	IESAE/ UFF	-
13ª (1990)	-	-	-
14ª (1991)	-	-	-
15ª (1992)	Iracy Silva Picanço	UFBa	-
16ª (1993)	Iracy Silva Picanço	UFBa	-
17ª (1994)	Iracy Silva Picanço	UFBa	09
18ª (1995)	Eunice SchillingTrein	UFF	09
19ª (1996)	Eunice SchillingTrein	UFF	09
20ª (1997)	Celso João Ferreti	PUC-SP	09
21ª (1998)	Celso João Ferreti	PUC-SP	09
22ª (1999)	Lucília R. de Souza Machado	-	09

Fonte: Consulta ao CD ROM Comemorativo dos 25 anos da ANPED.

Percebe-se que nessa década houve um processo de maturação dos eixos de discussão da ANPED abarcada pelos debates conjunturais do país ligados à educação e iniciam-se as formações de grupos de trabalhos dessa associação. Tal demonstração, por exemplo, dá-se pelo nº correspondente ao GTTE no quadro 7, que na 10ª reunião Anual equivale ao nº 07 e na 17ª reunião Anual passa a ser, até os dias de hoje, o GT 09.

A produção da ANPED toma proporções significativas nas discussões no campo educacional ao proporcionar reflexões sobre a consolidação de sua burguesia nascente frente às reformas nacionais (inclusive as educacionais).

Desse modo, o quadro 8 exhibe as temáticas discutidas nesse período:

⁵ Nas reuniões 13ª, 14ª e 22ª não há informação do período indicado nos documentos disponíveis no CD ROM comemorativo da ANPED 25 anos e mesmo no sítio da ANPED. Ainda, as reuniões 9ª, 15ª e 16ª não apresentam todas as informações necessárias.

Quadro 8 – Os temas das Reuniões Anuais da ANPED – 1986 a 1999.

Reuniões Anuais	Temas
9ª (1986)	Educação e Constituinte
10ª (1987)	Educação Brasileira: dos dispositivos constitucionais às diretrizes e bases
11ª (1988)	Em direção às novas diretrizes e bases da educação
12ª (1989)	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: propostas e subsídios
13ª (1990)	Neoliberalismo e Educação, Ciência e Tecnologia
14ª (1991)	Não há boletim da ANPED
15ª (1992)	Poder, política e educação
16ª (1993)	Educação, Paradigmas, Avaliação e Perspectivas
17ª (1994)	Ética, ciência e educação
18ª (1995)	Poder, política e educação
19ª (1996)	Política de educação no Brasil: globalização e exclusão
20ª (1997)	Educação crise e mudança: tensões entre a pesquisa e a política
21ª (1998)	Conhecimento e poder: em defesa da universidade pública
22ª (1999)	Diversidade e Desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século

Fonte: CD ROM Comemorativo dos 25 anos da ANPED, 2014.

Nota-se a consonância do quadro supracitado às investidas do Estado, demandando da ANPED discussão fecunda para e nas universidades do país. Percebe-se, ainda, que as agendas da ANPED são instituídas com base nos cenários conjunturais para se contrapor às proposições estatais e organizativas, no que tange ao debate universitário.

3.2.2. OS ANOS DE 2000 A 2013

De forma similar, os quadros 9 e 10 anunciam os respectivos presidentes e intervalos propostos, tanto da ANPED quanto do GTTE.

Quadro 9 – Levantamento histórico da presidência da ANPED dos anos 2000 a 2013.

Reuniões Anuais	Presidente da ANPED	Instituição
23ª (2000)	Nilda Alves	UERJ
24ª (2001)	Nilda Alves	UERJ
25ª (2002)	Nilda Alves	UERJ
26ª (2003)	Nilda Alves	UERJ
27ª (2004)	Betânia Leite Ramalho	UFRN
28ª (2005)	Betânia Leite Ramalho	UFRN
29ª (2006)	Marcia Angela Aguiar	UFPE
30ª (2007)	Marcia Angela Aguiar	UFPE
31ª (2008)	Marcia Angela Aguiar	UFPE
32ª (2009)	Marcia Angela Aguiar	UFPE
33ª (2010)	Dalila Andrade Oliveira	UFMG
34ª (2011)	Dalila Andrade Oliveira	UFMG
35ª (2012)	Dalila Andrade Oliveira	UFMG
36ª (2013)	Dalila Andrade Oliveira	UFMG

Fonte: CD ROM Comemorativo dos 25 anos da ANPED e ao seu sítio, em 2014.

Quadro 10⁶ – Levantamento histórico da Coordenação do GT Trabalho e Educação da ANPED dos anos finais da década de 2000 a 2013.

Reuniões Anuais	Coordenador (es) da ANPED	Instituição	Nº correspondente ao GT
23 ^a (2000)	Lucília R. de Souza Machado	UFMG	09
24 ^a (2001)	Paulo Sérgio Tumolo	UFSC	09
25 ^a (2002)	-	-	09
26 ^a (2003)	-	-	09
27 ^a (2004)	Maria Ciavatta	UFF	09
28 ^a (2005)	Marlene Ribeiro / Domingos Leite Lima Filho	UFRGS / UTFPR	09
29 ^a (2006)	Marlene Ribeiro / Domingos Leite Lima Filho	UFRGS / UTFPR	09
30 ^a (2007)	Ronaldo Marcos de Lima Araujo / Paolo Nosella	UFPA / UFSCAR	09
31 ^a (2008)	Ronaldo Marcos de Lima Araujo / Paolo Nosella	UFPA / UFSCAR	09
32 ^a (2009)	Marise Ramos / Ramon de Oliveira	UERJ, EPSJV, FIOCRUZ / UFPE	09
33 ^a (2010)	Marise Nogueira Ramos / Ramon de Oliveira	UERJ, EPSJV, FIOCRUZ / UFPE	09
34 ^a (2011)	Maria Clara Bueno Fischer / Ronaldo Rosas Reis	UFRGS / UFF	09
35 ^a (2012)	Maria Clara Bueno Fischer / Ronaldo Rosas Reis	UFRGS / UFF	09
36 ^a (2013)	Sonia Maria Rummert/ Geórgia Sobreira dos Santos Cêa	UFF / UFAL	09

Fonte: Consulta ao CD ROM Comemorativo dos 25 anos da ANPED e ao seu sítio, em 2014.

Nos dois quadros acima, observa-se que há desconcentração das regiões Sul e Sudeste com o passar do tempo do GT 09, demonstrando alargamento da discussão Trabalho-Educação para outras regiões do país.

Achamos conveniente exemplificar, através do quadro 11, mais uma vez o viés conjuntural dos eixos temáticos da ANPED na reflexão da educação nacional. Tais agendas, também comentadas pelos depoimentos dos professores entrevistados e do questionário semi-estruturado, são demandas dos fatos nacionais, estes fundamentais para as ponderações da ANPED notadas no quadro abaixo.

⁶ Não encontramos, no site da ANPED, as informações dos períodos das reuniões anuais dos anos de 2002 e 2003.

Quadro 11⁷ – Os temas das Reuniões Anuais da ANPED – 2000 a 2013

Reuniões Anuais	Temas
23ª (2000)	Educação não é privilégio
24ª (2001)	Intelectuais, conhecimento e espaço público
25ª (2002)	Educação: Manifestos, Lutas e Utopias
26ª (2003)	Novo Governo. Novas Políticas?
27ª (2004)	-
28ª (2005)	-
29ª (2006)	Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e Compromissos
30ª (2007)	ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social
31ª (2008)	Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação
32ª (2009)	Sociedade, cultura e educação: novas regulações?
33ª (2010)	Educação no Brasil: O Balanço de uma Década
34ª (2011)	Educação e justiça social
35ª (2012)	Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI
36ª (2013)	Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as Políticas Educacionais

Fonte: Consulta ao CD ROM Comemorativo dos 25 anos da ANPED e ao seu sítio, em 2014.

A seguir, associamos ainda aos temas propostos nas Reuniões Anuais da ANPED os minicursos e trabalhos encomendados do GTTE, elucidados pelos quadros 12 e 13.

Nota-se que os quadros 12 e 13 refletem a heterogeneidade presente no GT 09 e a identificação dos vários marxismos discutidos nessa linha de produção científica. Além disso, destaca-se a produção de autores renomados da área, assim como a inserção de novos debatedores do tema.

Observa-se, ainda que, no GTTE, a produção tanto dos Minicursos como dos trabalhos encomendados têm acompanhado o debate a respeito da reestruturação produtiva, desde a sua conceituação até as suas consequências no Estado. No entanto, o debate dessa tessitura na sociedade tem abarcado questões mais amplas das inflexões estatais por organismos internacionais nas linhas políticas, econômicas, sociais e educacionais. Esta última, numa visão macro dentro do GT, tendo sido as questões da educação básica (principalmente) pouco tratadas pelos grupos oriundos da formação em Pedagogia.

⁷ Não encontramos, no site da ANPED, as informações dos períodos das reuniões anuais dos anos de 2004 e 2005.

Quadro 12⁸ – Os Minicursos do GT Trabalho e Educação nas Reuniões Anuais da ANPED – 1999 a 2013

Reuniões Anuais	Tema	Autor (es)/Instituição
22 ^a (1999)	1 - Trabalho e educação na sociedade brasileira: uma perspectiva histórica do ensino técnico 2- A construção da identidade do trabalhador no Brasil	Carmem Silvia Vidigal (USP) / Maria Ciavatta Franco (UFF) Sônia M. Rummert /UFF
23 ^a (2000)	Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e sociedade do conhecimento: produção do conhecimento e produção da existência.	Ari Paulo Jantsch e Lucídio Bianchetti (UFSC)
24 ^a (2001)	O Pensamento Pedagógico Empresarial no Brasil: do industrialismo à competitividade	José dos Santos Rodrigues (UFF)
25 ^a (2002)	A Pesquisa educacional e o uso de imagens	Maria Ciavatta Franco (UFF) Nilda Alves (UERJ) Gustavo Fischiman
26 ^a (2003)	Crise do capital e implicações teórico-metodológicas na relação trabalho e educação	Gaudêncio Frigotto e Sônia Maria Rummert
27 ^a (2004)	-	-
28 ^a (2005)	Introdução ao estudo do capital	Paulo Sérgio Tumolo – UFSC
29 ^a (2006)	O método da economia política	Maria Ciavatta Franco (UFF); Eunice Schilling Trein (UFF)
30 ^a (2007)	Trabalho, Estado e Educação em Antonio Gramsci	Paolo Nosella – UFSCar / UNINOVE
31 ^a (2008)	O Princípio do Trabalho na História da Educação	Marisa Bittar – UFSCar Amarílio Ferreira Júnior – UFSCar
32 ^a (2009)	Anarquismo, Escola e Trabalho: O emergir da memória por meio do arquivo João Pentead	Carmen Sylvia Vidigal Moraes – FEUSP Doris Accioly e Silva – FEUSP
33 ^a (2010)	História e Historiografia em Trabalho e Educação	Maria Ciavatta – UFF e UERJ
34 ^a (2011)	Trabalho, Classes Sociais e Experiência Histórica na obra de E. P. THOMPSON	Celia Vendramini – UFSC Lia Tiriba – UFF
35 ^a (2012)	Trabalho, práxis e a construção da identidade teórico-metodológica do GT Trabalho e Educação	Justino de Sousa Junior (UFC)
36 ^a (2013)	Materialismo Histórico, Trabalho, Educação e Movimentos Sociais: Desafios de pesquisa	Conceição Paludo – UFPel

Fonte: Consulta ao CD ROM Comemorativo dos 25 anos da ANPED e ao seu sítio, em 2014.

⁸ Não há disponibilidade da informação no site da ANPED. Acesso até 09/1/2015.

Quadro 13⁹ – Os Trabalhos Encomendados do GT Trabalho e Educação nas Reuniões Anuais da ANPED – 1997 a 2013

Reuniões Anuais	Tema	Autor (es)/Instituição
20ª (1997)	1-“Desafios teórico-metodológicos e perspectivas para a pesquisa sobre as relações entre trabalho e educação em face das transformações ocorridas no âmbito do trabalho e do papel social da educação (em particular, a escola)” 2-“Trabalho, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento da historicidade do discurso”	Acácia Kuenzer – UFPR Gaudêncio Frigotto - UFF
21ª (1998)	1-A Política de Formação Técnico-Profissional, Globalização Excludente e o Desemprego Estrutural 2-O “Feminino Criador”: Sócio-Economia Solidária e Educação	Gaudêncio Frigotto – UFF Marcos Arruda
22ª (1999)	Economia da Educação x Economicismo	Claudio Salm - UFJF
23ª (2000)	1-Trabalho e Educação: desafios teóricos e problemas conceituais e metodológicos 2- Da subsunção formal do trabalho à subsunção real da vida social ao capital: apontamentos de interpretação do capitalismo contemporâneo	Gaudêncio Frigotto – UFF Paulo Sérgio Tumolo -UFSC
24ª (2001)	O Estado, a Nova Esquerda e o Neocorporativismo (dilemas também da educação)	Benício Viero Schmidt CEPPAC/UnB
25ª (2002)	-	-
26ª (2003)	Educação Básica e Educação Profissional: Projetos em Disputa	Marise N. Ramos – MEC/SENTEC
27ª (2004)	Politecnicia ou educação tecnológica: desafios ao ensino médio e à educação profissional	Domingos Leite Lima Filho (Cefet/Paraná) Nilson Dias Garcia
28ª (2005)	Diretrizes curriculares, Licenciatura e Formação de Professores	Helena de Freitas (UNICAMP); Berta Valle (UERJ)
29ª (2006)	Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos	Demerval Saviani(UNICAMP)
30ª (2007)	-	-
31ª (2008)	A polissemia do trabalho	Gaudêncio Frigotto (UERJ) Lucília Machado (UNA)
32ª (2009)	Compreensão teórica e histórica da crise contemporânea e seus desdobramentos no mundo do trabalho e da educação	Armando Boito Júnior (UNICAMP)
33ª (2010)	O trabalho docente frente ao produtivismo acadêmico: constrangimentos e perspectivas de enfrentamento	Eunice Trein (UFF) José Rodrigues (UFF)
34ª (2011)	A realidade do trabalho hoje: continuidades e descontinuidades no atual estágio do capitalismo. Consequências na educação formal e na formação humana em geral	Marcio Pochmann (UNICAMP) Sônia Maria Rummert (UFF)
35ª (2012)	Politecnicia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira	Dante Henrique Moura (IFRN) Domingos Leite Lima Filho (UFPR) Mônica Ribeiro da Silva (UFPR)
36ª (2013)	Trabalho educação e movimentos sociais	Iracy Picanço (UFBA) Roseli Saete Caldart (UNIJUI)

Fonte: Consulta ao CD ROM Comemorativo dos 25 anos da ANPED e ao seu sítio, em 2014.

⁹ Não há disponibilidade da informação no site da ANPED. Acesso até 09/1/2015.

3.3. TRABALHO-EDUCAÇÃO: EIXOS DE PRODUÇÕES DO GTTE

A partir da mudança de Educação e Trabalho para Trabalho e Educação ocorrida em 1989 (BOMFIM, 2007) o GT percorre em suas linhas teórico-metodológicas os debates acerca do mundo do trabalho e suas relações com a educação com maior aprofundamento nesta discussão.

De outro lado, nas universidades públicas, começam a se formar linhas de pesquisa que repercutem também em instauração da disciplina que discute a relação Trabalho-Educação nos curso de graduação de formação do pedagogo. Como por exemplo, a disciplina obrigatória da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBEF-UERJ) Trabalho e Educação, que no seu ementário consolida a compreensão da área mediante o estudo de seus clássicos.

Os pesquisadores do GT, segundo Kuenzer (1991) organizam as suas reflexões em cinco eixos¹⁰ temáticos:

- 1) *Trabalho e educação: teoria e história;*
- 2) *Trabalho e educação básica;*
- 3) *Profissionalização e Trabalho;*
- 4) *Trabalho e educação nos movimentos sociais;*
- 5) *Trabalho e educação nas relações sociais de produção.*

Esses eixos teóricos organizaram a produção das pesquisas apresentadas no GT.

É importante ressaltar que estes eixos foram pensados de maneira a contemplar a pluralidade existente entre os pesquisadores da área e a partir de então explicitar as referências teóricas do grupo. Todavia, ao mesmo tempo em que se delineava essa pluralidade conceitual dialogava-se também com a concepção do materialismo histórico do pensamento marxista.

No tocante ao debate sobre a linha teórica do grupo, de acordo com Bomfim (2007), Picanço defende a pluralidade de ideias presentes na origem do grupo a respeito do uso ou não do materialismo-histórico como referência do GT. No entanto, Kuenzer relembra que mesmo que alguns pesquisadores em relação a outros no GT tivessem uma

¹⁰Mais adiante aprofundaremos estes eixos a partir das análises dos trabalhos do GTTE apresentados nas Reuniões Anuais da ANPED nos anos de 1998 a 2013.

linha marxista mais expressiva¹¹ e outros nem tanto, guardavam vinculações com pensadores da tradição marxista. Diante disso, é possível entender porque Miguel Arroyo e Luis Antonio Cunha, ambos fundadores do GT, não participam mais do GTTE. A partir das reflexões de Kuenzer e com base no levantamento bibliográfico por nós empreendido, percebe-se que no período esses dois autores supracitados ajustavam-se ao materialismo-histórico e no tempo que estiveram presentes no GTTE deixaram uma significativa contribuição para a área.

Na discussão sobre o debate da presença ou não do materialismo-histórico, Bomfim (2007) contribui com a leitura do quadro 14, ao indicar que no período de 1998 a 2004 havia um referencial mais consubstanciado em Marx, liderando o *ranking* da tabela, como referência mais utilizada nas produções deste período levantado pelo autor.

Quadro 14: Autores-referência do GTTE da ANPED – 1998-2004¹².

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

Visando dar continuidade ao quadro 14 elaborado por Bomfim (2007), organizamos, a partir dos mesmos critérios¹³, os quadros 15¹⁴ e 16.

¹¹Os trabalhos percorriam uma trajetória fundamentada em Marx ou por autores que sustentavam o materialismo-histórico.

¹²Quadro produzido por BOMFIM, Alexandre Maia do. Há 21 anos “Educação e Trabalho” transformou-se em “Trabalho e Educação”: da construção da identidade marxista aos desafios da década de 90 pelo GTTE da ANPED. GT: Trabalho e Educação/ n 09, 2007.

¹³Como metodologia para a construção dos quadros 14 e 15, analisamos a produção do GTTE, por meio das bibliografias dos trabalhos do período da ANPED, fizemos a percentagem dos autores mais citados nos trabalhos aprovados e, cujos resultados são demonstrados no quadro.

¹⁴Elaborado durante o trabalho de conclusão de curso da graduação em Pedagogia, UERJ-FEBF, em 2008.

Quadro 15: Autores-referência do GTTE da ANPED – 2005-2008.

Incidência (percentual em que aparece nos trabalhos)					
Autores que obtiveram destaque nos últimos anos do GT T&E	Ano 2005 28a RA	Ano 2006 29a RA	Ano 2007 30a RA	Ano 2008 30a RA	Média (aproximada)
1- BRASIL (Gov.)	63,1%	40,0%	17,6%	38,4%	≅40%
2- FRIGOTTO, G.	36,8%	13,3%	35,2%	38,4%	≅31%
3- KUENZER, A.	31,5%	13,3%	47%	30,7%	≅30%
4- MARX, K.	21%	33,3%	35,2%	30,7%	≅30%
5- RAMOS, M.N.	31,5%	6,6%	47%	15,3%	≅25%
6- SAVIANI, D.	26,3%	13,3%	23,5%	15,3%	≅19%
7- CIAVATTA, M.	-	6,6%	47%	23%	≅19%
8- GRAMSCI, A.	15,7%	-	23,5%	30%	≅17%
9- HARVEY, D	21%	20%	-	15,3%	≅14%
10- ENGELS, F.	5,2%	13,3%	17,6%	15,3%	≅13%
11- MÉSZÁROS, I.	15,7%	-	11,7%	23%	≅12%
12-POCHAMANN, M.	21%	-	11,7%	15,3%	≅12%
13- FERNANDES, F.	5,2%	13,3%	17,3%	7,6%	≅11%
14- BRAVERMAN, H.	10,5%	13,3%	5,8%	15,3%	≅11%
15- HENGUITA, M.F.	15,7	20%	-	7,6%	≅11%
16- MACHADO, L.R.de. S.	10,5	6,6%	17,6%	7,6%	≅10%
17- ANTUNES, R.	15,7	13,3%	11,7%	-	≅10%
18- RODRIGUES, J.	10,5	13,3%	-	15,3%	≅10%
19- LEHER, R.	5,2%	6,6%	11,7%	15,3%	≅10%
20-CUNHA, L. A.	26,3%	6,6%	5,8%	-	≅10%
21- TUMOLO, P. S.	5,2%	13,3%	17,6%	-	≅9%
22- OLIVEIRA, D.A.	5,2%	6,6%	5,8%	15,3%	≅8%
23- MANACORDA, M.	10,5%	6,6%	-	15,3%	≅8%
24- DUARTE, N.	5,2%	6,6%	5,8%	7,6%	≅6%
25- LUKÁCS, G.	10,5%	-	5,8%	7,6%	≅6%
26- KOSIK, K.	5,2%	6,6%	5,8%	-	≅4%
27- ARROYO, M.	5,2%	6,6%	5,8%	-	≅4%
28- OFFE, C.	5,2%	6,6%	5,8%	-	≅4%

Fonte: Trabalhos do GTTE, disponibilizados no site da ANPED, 2015.

Quadro 16: Autores-referência do GTTE da ANPED – 2009-2013.

Incidência (percentual em que aparece nos trabalhos)						
Autores que obtiveram destaque nos últimos anos do GT T&E	Ano 2009 32ª RA	Ano 2010 33ª RA	Ano 2011 34ª RA	Ano 2012 35ª RA	Ano 2013 36ª RA	Média (aproximada)
1-FRIGOTTO, G.	23,1%	50,0%	52,4%	40,0%	57,1%	≅ 44,5%
2- MARX, K.	46,2%	35,7%	28,6%	73,3%	35,7%	≅ 43,9%
3- BRASIL (ORG.)	15,4%	50,0%	42,9%	40,0%	35,7%	≅ 36,8%
4- CIAVATTA, M.	15,4%	14,3%	23,8%	26,7%	28,6%	≅ 21,7%
5- SAVIANI, D.	23,1%	21,4%	19,0%	6,7%	35,7%	≅ 21,2%
6- ANTUNES, R.	-	35,7%	14,3%	20,0%	21,4%	≅ 18,3%
7- GRAMSCI, A.	15,4%	21,4%	19,0%	13,3%	21,4%	≅ 18,1%

8- HARVEY, D.	30,8%	14,3%	9,5%	6,7%	14,3%	≅ 15,1%
9- RAMOS, M.	15,4%	-	19,0%	13,3%	21,4%	≅ 13,8%
10- KUENZER, A. Z.	23,1%	7,1%	9,5%	20,0%	7,1%	≅ 13,4%
11- MÉSZAROS, J.	23,1%	7,1%	9,5%	-	21,4%	≅ 12,2%
12- DUARTE, NEWTON	7,7%	7,1%	9,5%	6,7%	21,4%	≅ 10,5%
13- MACHADO, LUCÍLIA R.	-	-	19,0%	13,3%	14,3%	≅ 9,3%
14- KOSIK, K.	0,0%	14,3%	4,8%	6,7%	14,3%	≅ 8,0%
15- LUKÁCS, G.	7,7%	-	-	13,3%	14,3%	≅ 7,1%
16- ENGELS, F.	23,1%	-	4,8%	-	7,1%	≅ 7,0%
17- NEVES, LÚCIA M. W.	23,1%	-	4,8%	-	7,1%	≅ 7,0%
18- CUNHA, LUÍSANTÔNIO	7,7%	7,1%	4,8%	6,7%	7,1%	≅ 6,7%
19- VÁZQUEZ, A. S.	-	7,1%	4,8%	6,7%	14,3%	≅ 6,6%
20- TUMOLO, P. S.	-	7,1%	9,5%	6,7%	7,1%	≅ 6,1%
21- HIRATA, H.	15,4%	7,1%	-	6,7%	-	≅ 5,8%
22- GATTI, B. A.	7,7%	7,1%	-	6,7%	7,1%	≅ 5,7%
23- BOURDIEU, P.	15,4%	-	4,8%	6,7%	-	≅ 5,4%
24- CASTEL, R.	7,7%	7,1%	4,8%	-	7,1%	≅ 5,3%
25- POCHMANN, M.	7,7%	7,1%	4,8%	-	7,1%	≅ 5,3%
26- BIANCHETTI, L.	-	-	4,8%	6,7%	14,3%	≅ 5,1%
27- BRAVERMAN, H.	-	-	4,8%	13,3%	7,1%	≅ 5,0%
28- MANFREDI, SILVIA	7,7%	-	9,5%	6,7%	-	≅ 4,8%
29- DELORS, JACQUES	-	7,1%	9,5%	6,7%	-	≅ 4,7%
30- BARDIN, L.	-	-	9,5%	6,7%	7,1%	≅ 4,7%
31- CORULLÓN, MÓNICA	23,1%	-	-	-	-	≅ 4,6%
32- MEDEIROS FILHO, B.	23,1%	-	-	-	-	≅ 4,6%
33- LIBÁNEO, J. C.	15,4%	-	-	-	7,1%	≅ 4,5%
34- ARAÚJO, R. M. DE L.	7,7%	-	-	-	14,3%	≅ 4,4%
35- AUED, B. W.	7,7%	7,1%	-	-	7,1%	≅ 4,4%
36- HOBBSAWN, E.	7,7%	7,1%	-	-	7,1%	≅ 4,4%
37- OLIVEIRA, DALILA A.	7,7%	14,3%	-	-	-	≅ 4,4%
38- PAULANI, LEDA MARIA	7,7%	7,1%	-	6,7%	-	≅ 4,3%
39- VENDRAMINI, C. R.	7,7%	7,1%	-	6,7%	-	≅ 4,3%
40- ALVES, GIOVANI	7,7%	-	-	6,7%	7,1%	≅ 4,3%
41- OLIVEIRA, FRANCISCO	7,7%	-	-	6,7%	7,1%	≅ 4,3%
42- RODRIGUES, JOSÉ	7,7%	-	-	6,7%	7,1%	≅ 4,3%
43- SGUISSARD, V.	7,7%	-	-	6,7%	7,1%	≅ 4,3%
44- CASTRO, CLAUDIO M.	-	14,3%	-	-	7,1%	≅ 4,3%
45- SACRISTÁN, J. G.	-	7,1%	-	6,7%	7,1%	≅ 4,2%
46- THOMPSON, E. P.	-	7,1%	-	6,7%	7,1%	≅ 4,2%
47- TREIN, EUNICE S.	-	7,1%	-	6,7%	7,1%	≅ 4,2%
48- NETTO, J. P.	-	7,1%	-	13,3%	-	≅ 4,1%
49- GIDDENS, ANTHONY	15,4%	-	4,8%	-	-	≅ 4,0%
50- TARDIF, M.	7,7%	7,1%	4,8%	-	-	≅ 3,9%
51- DAL ROSSO, SADI	-	14,3%	4,8%	-	-	≅ 3,8%
52- CEPAL (Org.)	-	-	4,8%	6,7%	7,1%	≅ 3,7%
53- MANACORDA, M.	-	-	4,8%	6,7%	7,1%	≅ 3,7%
54- ARROYO, MIGUEL	-	-	4,8%	13,3%	-	≅ 3,6%
55- MARTINS, LÍGIA MÁRCIA	-	-	4,8%	13,3%	-	≅ 3,6%
56- FONSECA, C. S.	-	7,1%	9,5%	-	-	≅ 3,3%
57- FREIRE, PAULO	-	7,1%	9,5%	-	-	≅ 3,3%
58- SENNETT, RICHARD	-	-	9,5%	-	7,1%	≅ 3,3%
59- PAIVA, VANILDA	-	-	9,5%	6,7%	-	≅ 3,2%
60- ANDERSON, P.	15,4%	-	-	-	-	≅ 3,1%
61- CASTELLS, M.	15,4%	-	-	-	-	≅ 3,1%
62- CHAUI, M.	15,4%	-	-	-	-	≅ 3,1%
63- FREITAS, H. C. L. DE	15,4%	-	-	-	-	≅ 3,1%
64- PAOLI, MARIA	15,4%	-	-	-	-	≅ 3,1%
65- PIMENTA, SELMA G.	15,4%	-	-	-	-	≅ 3,1%
66- SHEIBE, LEDA	15,4%	-	-	-	-	≅ 3,1%
67- WEBER, M.	15,4%	-	-	-	-	≅ 3,1%
68- CHESNAIS, F.	7,7%	-	-	-	7,1%	≅ 3,0%
69- FERRARO, A.	7,7%	-	-	-	7,1%	≅ 3,0%
70- KLEIN, LÍGIA REGINA	7,7%	-	-	-	7,1%	≅ 3,0%
71- OLIVEIRA, RAMÓN	7,7%	-	-	-	7,1%	≅ 3,0%
72- PINTO, ÁLVARO V.	7,7%	-	-	-	7,1%	≅ 3,0%
73- SILVA, M. E. P. DA	7,7%	7,1%	-	-	-	≅ 3,0%
74- TITTON, M.	7,7%	7,1%	-	-	-	≅ 3,0%

75- TRIVIÑOS, A.	7,7%	-	-	-	7,1%	≅ 3,0%
76- YANNOULAS, S. C.	7,7%	7,1%	-	-	-	≅ 3,0%
77- BEAUD, S.	7,7%	-	-	6,7%	-	≅ 2,9%
78- BOGDAN, R.	7,7%	-	-	6,7%	-	≅ 2,9%
79- CATTANI, ANTONIO D.	7,7%	-	-	6,7%	-	≅ 2,9%
80- GARAY, A. B. S.	7,7%	-	-	6,7%	-	≅ 2,9%
81- MARCUSE, HERBERT	7,7%	-	-	6,7%	-	≅ 2,9%
82- PIALOUX, M.	7,7%	-	-	6,7%	-	≅ 2,9%
83- RIBEIRO, MARLENE	7,7%	-	-	6,7%	-	≅ 2,9%
84- DELUIZ, NEISE	-	-	14,3%	-	-	≅ 2,9%
85- HYPOLITO, ÁLVARO M.	-	7,1%	-	-	7,1%	≅ 2,9%
86- IOSCHPE, GUSTAVO	-	14,3%	-	-	-	≅ 2,9%
87- LOMBARDI, M. R.	-	7,1%	-	-	7,1%	≅ 2,9%
88- MOREIRA, A. F.	-	7,1%	-	-	7,1%	≅ 2,9%
89- SANTOS, A. F.T. DOS	-	14,3%	-	-	-	≅ 2,9%
90- SEGNINI, L. R. P.	-	7,1%	-	-	7,1%	≅ 2,9%
91- SILVA, T. T.	-	7,1%	-	-	7,1%	≅ 2,9%
92- BRAGA, RUY	-	-	-	6,7%	7,1%	≅ 2,8%
93- BRAZ, M.	-	7,1%	-	6,7%	-	≅ 2,8%
94- BRUNO, LÚCIA	-	7,1%	-	6,7%	-	≅ 2,8%
95- DALE, ROGER	-	-	-	6,7%	7,1%	≅ 2,8%
96- KERGOAT, DANIELE	-	-	-	6,7%	7,1%	≅ 2,8%
97- PISTRAK, M.	-	-	-	6,7%	7,1%	≅ 2,8%
98- SIQUEIRA, ÂNGELA C. D.	-	7,1%	-	6,7%	-	≅ 2,8%
99- BOITO JÚNIOR, A.	-	-	-	13,3%	-	≅ 2,7%
100- NAVILLE, P.	-	-	-	13,3%	-	≅ 2,7%
101- DUPAS, GILBERTO	7,7%	-	4,8%	-	-	≅ 2,5%
102- MINARELLI, J. A.	7,7%	-	4,8%	-	-	≅ 2,5%
103- MORIN, EDGAR	7,7%	-	4,8%	-	-	≅ 2,5%
104- SILVA, A. MORAES	7,7%	-	4,8%	-	-	≅ 2,5%
105- DIAS SOBRINHO, J.	-	-	4,8%	-	7,1%	≅ 2,4%
106- FIDALGO, FERNANDO	-	-	4,8%	-	7,1%	≅ 2,4%
107- FONTANA, KALTER BEZ	-	-	4,8%	-	7,1%	≅ 2,4%
108- FOUCAULT, MICHEL	-	7,1%	4,8%	-	-	≅ 2,4%
109- IANNI, OCTÁVIO	-	-	4,8%	-	7,1%	≅ 2,4%
110- KONDER, L.	-	7,1%	4,8%	-	-	≅ 2,4%
111- LESSA, SERGIO	-	-	4,8%	-	7,1%	≅ 2,4%
112- MACHADO, ANA M. N.	-	-	4,8%	-	7,1%	≅ 2,4%
113- NÓVOA, A.	-	-	4,8%	-	7,1%	≅ 2,4%
114- PEREIRA, LUIZ CALDAS	-	0,0%	4,8%	0,0%	7,1%	≅ 2,4%
115- SMITH, A.	-	0,0%	4,8%	0,0%	7,1%	≅ 2,4%
116- TAYLOR, F. W.	-	0,0%	4,8%	0,0%	7,1%	≅ 2,4%
117- ALTHUSSER, L. P.	-	0,0%	4,8%	6,7%	0,0%	≅ 2,3%
118- LIKER, JEFFREY K.	-	0,0%	4,8%	6,7%	0,0%	≅ 2,3%
119- RUMMERT, SONIA M.	-	0,0%	4,8%	6,7%	0,0%	≅ 2,3%
120- SANTOS, E. H.	-	0,0%	4,8%	6,7%	0,0%	≅ 2,3%
121- CUNHA, MARIA I. DA	-	0,0%	9,5%	0,0%	0,0%	≅ 1,9%
122- FAIRCLOUGH, NORMAN	-	-	9,5%	-	-	≅ 1,9%
123- FERRETTI, C. J.	-	-	9,5%	-	-	≅ 1,9%
124- MAUÉS, OLGAÍSES C.	-	-	9,5%	-	-	≅ 1,9%
125- NOSELLA, PAOLO	-	-	9,5%	-	-	≅ 1,9%
126- SCHWARTZ, YVES	-	-	9,5%	-	-	≅ 1,9%
127- STRECK, D. R.	-	-	9,5%	-	-	≅ 1,9%

Fonte: Elaborado a partir dos trabalhos do GTTE, disponibilizados no site da ANPED.

Comparando estes três quadros (14, 15 e 16) é possível analisar que se antes, período de 1998-2004, os escritos de Karl Marx aparecem com mais incidência nos trabalhos do GT, percebemos que nos últimos anos este autor tem dividido espaço com os autores da área de Trabalho-Educação e, também, com outros de linhas teóricas que tem alicerçado as discussões do GTTE da ANPED, por exemplo, C. Offe, no quadro 15, e D. Harvey, J. Habermas, apreciados pelo quadro 16.

Em depoimento de uma das entrevistas explica-se:

Nas últimas décadas o pensamento pós-moderno adentrou-se na academia e se faz sentir no campo Trabalho-Educação minoritariamente. Mas há uma rarefação maior do núcleo materialista-histórico do trabalho. (Docente 1)

Observamos ainda no quadro 16, principalmente, por intermédio dos trabalhos aprovados no GTTE, o crescente referencial “de jovens” autores, que “tem bebido na fonte” da categoria trabalho por meio de outros, com considerado “*capital intelectual*” adquirido no contato direto com os clássicos do materialismo-histórico e do método dialético.

Então, alguns questionamentos têm sido explicitados no desenrolar deste trabalho: a) a categoria trabalho tem sido considerada como central ou não nas pesquisas do GTTE? e b) Como um GT que surge com base nos clássicos do materialismo-histórico há alguns anos vem se distanciando desses clássicos da área? Essas questões para nós surgem de maneira inquietante, pois tratamos uma área de discussão que na conjuntura do país tem um histórico de luta contra hegemonia. E principalmente, por termos nas grades curriculares do curso de Pedagogia das universidades públicas do Rio de Janeiro uma disciplina que aborda a temática do trabalho.

Diante destas reflexões citadas acima, observamos que os trabalhos apresentados no GTTE da ANPED, no decorrer destes últimos anos, têm dado predominância às discussões do trabalho como profissionalização, e como as relações sociais de produção capitalistas tem se constituído na sociedade brasileira.

A agenda de demandas dos eixos: *Trabalho e educação: teoria e história; Trabalho e educação básica; Profissionalização e Trabalho; Trabalho e educação nos movimentos sociais e Trabalho e educação nas relações sociais de produção*, apresentados por Kuenzer em 1981, e atualmente, *Formação Profissional e Reestruturação Produtiva*, apresentada pela gestão atual do GTTE, continuam presentes atualmente no GT, todavia se nos anos 1980-1990 os trabalhos foram desenvolvidos na crítica acerca da Teoria do Capital Humano, segundo os entrevistados:

A Teoria do Capital Humano encontra-se ressignificada às novas demandas da sociedade, contudo, ainda presente. Por isso, a intensidade da produção do GTTE acerca da reestruturação produtiva, cuja conceituação é superada, todavia consequências geradas por ela provocam ainda um campo fecundo de investimento. (Docente 1)

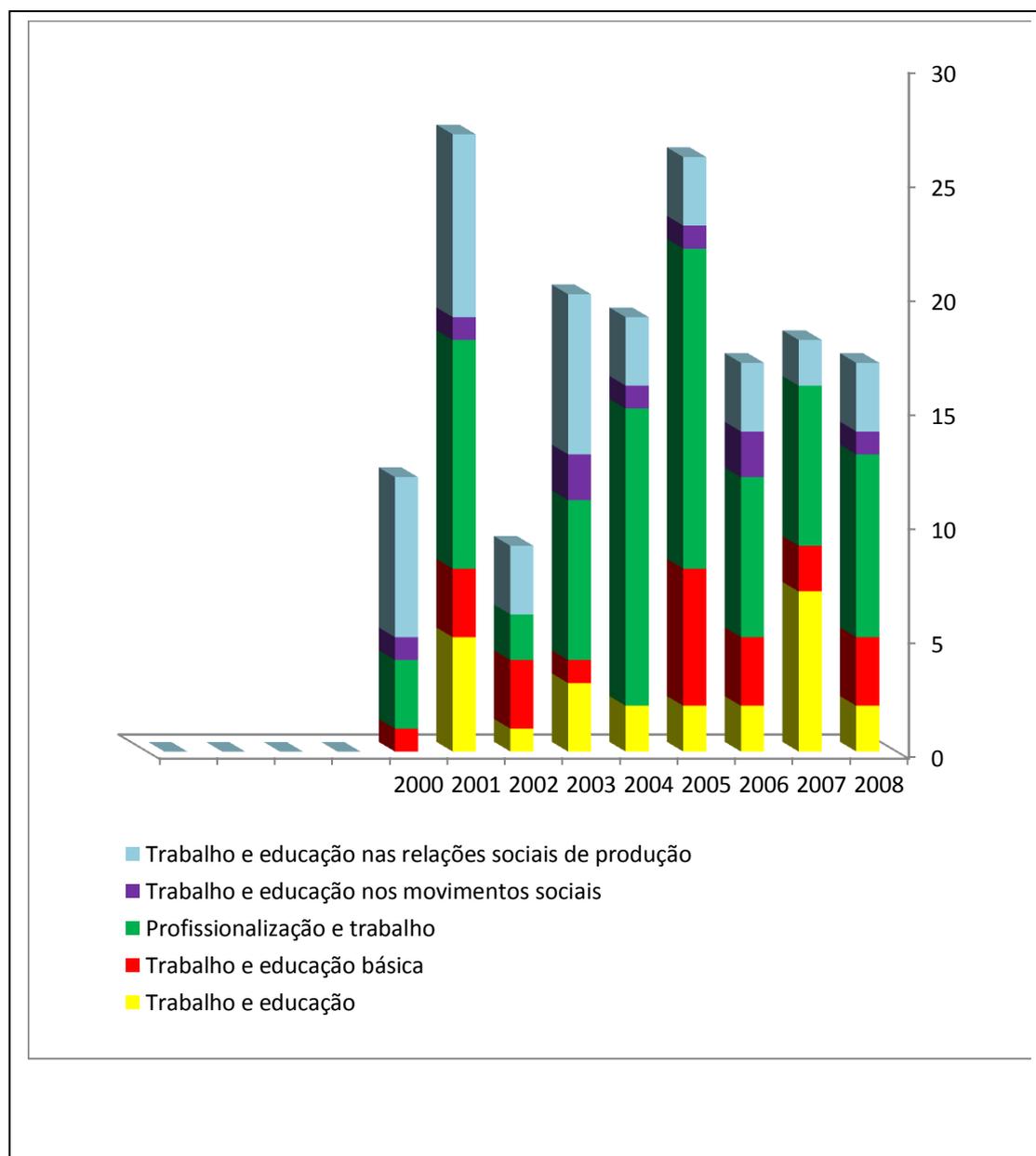
A Teoria do Capital Humano é a teoria do capital para a educação. Ela existe e está tão forte quanto era antes. Mas ela hoje adquire uma nova abordagem. Embora mantenha os seus pilares fundamentais de sustentação. Enquanto a TCH, nos anos sessenta, setenta, tinham com princípio básico o investimento público na qualificação dos trabalhadores, na atualidade, em função da

redefinição do papel do Estado, da diminuição dos investimentos públicos em políticas sociais, do enxugamento do trabalho social do Estado e também em função das parcerias público-privado estabelecidas com a finalidade de diminuir e racionalizar os gastos públicos com políticas sociais a TCH, ela perdeu consideravelmente o caráter de investimento público na qualificação profissional, hoje esse investimento foi deslocado para o setor privado. (Docente 2)

As demandas conjunturais do período de 2000 a 2008 inicialmente nos mostram que as novas configurações do cenário brasileiro influenciaram o surgimento de outros eixos que também nascem nessas discussões, como verificamos no gráfico 1¹⁵.

¹⁵Organizamos o gráfico 1 a partir das leituras dos trabalhos apresentados no período de 2000 a 2008, disponibilizados no site da ANPED, para que fosse identificado os eixos a que pertenciam de acordo com a agenda de trabalhos suscitados por Kuenzer (1981). Assim cada período representa a percentagem desses trabalhos no GTTE.

Gráfico 1 – Levantamento dos trabalhos apresentado nas reuniões da ANPED no período de 2000 a 2008



Fonte: Trabalhados do GTTE encontrados no site da ANPED, no período de 2000 a 2008.

Observamos que a agenda proposta por Kuenzer explicitou por um longo período as pesquisas apresentadas no GT. Existe um número grande de trabalhos focados nas linhas de *Profissionalização e trabalho* e *Trabalho e educação nas relações sociais de produção* em relação às abordagens dos outros temas no histórico do GTTE.

O percurso da agenda de debates dos trabalhos do GTTE, dos anos 2009 para os tempos atuais, tem alargado o seu campo, permitindo espaço para outras discussões

atreladas à inserção do trabalho. No entanto, nos preocupamos com os chamados neomarxistas neste espaço de formação, mesmo que o GT09 da ANPED continue se dizendo permanecer nas discussões do materialismo-histórico.

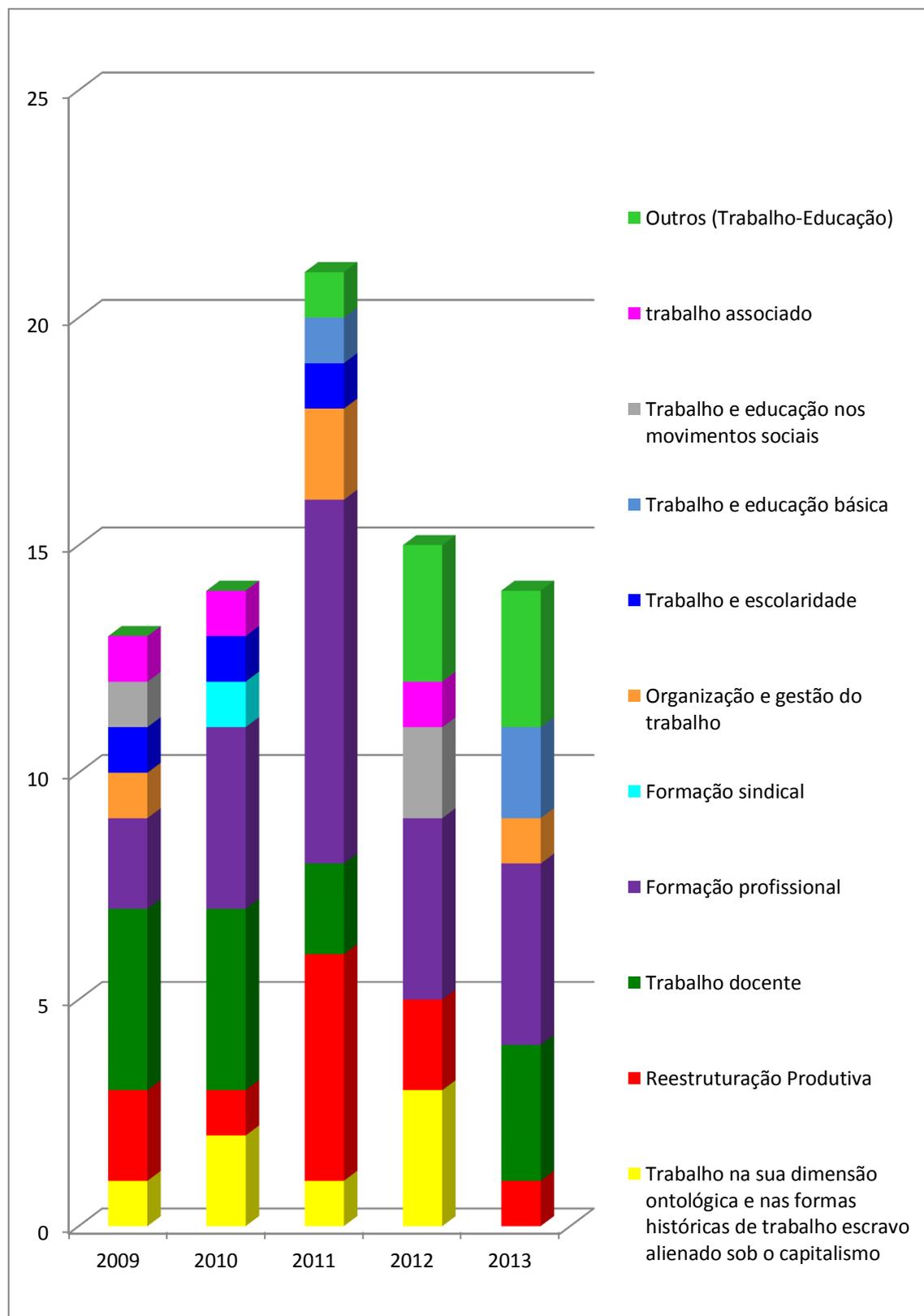
A nova agenda tem apresentado os seguintes subtemas¹⁶:

- a) *Trabalho na sua dimensão ontológica e nas suas formas históricas de trabalho escravo e trabalho alienado sob o capitalismo;*
- b) *Formação profissional;*
- c) *Formação sindical;*
- d) *Reestruturação produtiva;*
- e) *Organização e gestão do trabalho;*
- f) *Trabalho e escolaridade;*
- g) *Trabalho e educação básica,*
- h) *Trabalho e educação nos movimentos sociais;*
- i) *Trabalho docente;*
- j) *Trabalho associado.*
- k) *Outros trabalhos que discutam a relação Trabalho-Educação*

Esses foram sistematizados, no gráfico 2, mediante leitura dos trabalhos e análise também do conteúdo, como empreendido no gráfico 1, todavia seguindo a nova agenda do GTTE.

¹⁶ Eixos apresentados pela diretoria atual no site da ANPED, acesso em 2015.

Gráfico 2 – Levantamento dos trabalhos apresentado nas reuniões da ANPED no período de 2009 a 2013.



Fonte: Trabalhos do GTTE encontrados no site da ANPED, no período de 2009 a 2013.

Ao compararmos os dois gráficos, aufer-se que, compondo o *ranking* de eixos da produção aprovada no GTTE, temos *Trabalho Profissional e Reestruturação produtiva*, seguidos por *Trabalho docente*.

Será que as frequências destes eixos repercutem nas reproduções das ementas da disciplina Trabalho-Educação nas universidades do estado do Rio de Janeiro?

Observamos ainda que os pesquisadores, em sua maioria, vão ao “mundo do trabalho”; contudo, permanecem nele, fato estes observados também por Kuenzer (1998). Ou seja, a maioria dos pesquisadores da área norteia suas discussões a respeito de como o trabalho tem constituído o homem e transformado a natureza e a realidade que o cerca, mas não explicitam como a educação tem contribuído para a manutenção do trabalho que escraviza o homem e não produz ascensão de classe. Lê-se que:

[...] Esta, de modo geral, tem se dividido: de um lado, aquela que vai ao **mundo do trabalho** e das relações sociais para compreender os processos educativos escolares e não-escolares e **não faz o caminho de retorno**, caracterizando-se por macroanálises, que, embora relevantes e necessárias, não contribuem para a organização de projetos e práticas pedagógicas que respondam, no sentido de atender e superar, às atuais demandas por educação feitas por estas relações mais amplas, perpassadas pela contradição fundamental do modo capitalista de produção de mercadorias. De outros, aquela que não sai do espaço restrito das organizações e práticas pedagógicas, tratando-as como se fossem autônomas, até determinantes, daquelas relações sociais (KUENZER, 1998, p.2, grifos nosso).

É mister enfatizarmos que perceber o trabalho como categoria central é depreender que não podemos nem devemos “viver-no-mundo-do-trabalho” e não relacioná-lo com a educação, a escola mais precisamente. E diante do exposto nesses dois gráficos a abordagem trabalho e a educação básica são apreciadas com menor intensidade.

Por esse novo direcionamento da produção do GTTE será que podemos considerar ainda a base no materialismo histórico, e a própria centralidade do trabalho? Encontramos, por exemplo, em uma conferência de abertura do GT 09, o autor Habermas, notoriamente pós-moderno, que não estava sendo utilizado como crítica, mas sim contribuindo para a linha de pensamento refletido. Até que ponto, esse alargamento tem sido “saudável”? Nas universidades, o debate marxista não tem sido “amornado”? Esse “nem quente nem frio” tem saído das universidades? Ou o GTTE tem ditado o não-debate duro marxista nessas universidades? Algo para se refletir quando visto os trabalhos aceitos neste espaço e o dito consenso, cada grupo de pesquisa, de modo particular, produzindo diálogos para os seus e não mais para a universidade.

E a formação em Pedagogia? Como ficam os estudantes em meio a essa passividade e neutralidade, principalmente, quando recebem professores que não se identificam com a disciplina Trabalho-Educação? Será que esses grupos de docentes, que participam do GTTE, têm analisado as questões nos seus espaços de formação? Ou isso é secundário, tendo em vista que os espaços de pós-graduação são mais interessantes? Eventualmente, um ou dois estudantes de Pedagogia se aventuraram a problematizar essa área ao perceber a tessitura contraditória e complexa que é a sociedade capitalista.

Entretanto, conjecturamos no otimismo, e mesmo com tais disparidades do conjunto dos eixos de trabalhos, ainda encontramos nos autores do GTTE, em sua maioria, linhas teóricas que sustentam e fundamentam este GT na teoria marxista ortodoxa. Mediante os espaços das universidades, estes estruturam os caminhos que refletem sobre a conjuntura nacional e internacional, relacionando suas práticas político-pedagógicas na consolidação do ensino, tendo como ponto de partida a criticidade das relações antagônicas e suas demandas educacionais.

Portanto, observamos que o grande desafio destes pesquisadores nas universidades e no próprio GTTE da ANPED é superar esta problemática diagnosticada por Kuenzer (1998) e Arroyo (1998). No entanto, não levamos nossa discussão ao mero reducionismo, da reversão do debate para uma simples troca de posições dos eixos de *Trabalho e Profissionalização*, *Reestruturação produtiva* e de *Trabalho docente* para *Trabalho e Educação Básica*. Aqui, buscamos estimular que o debate da categoria trabalho no GT 09 não perca de vista a educação básica, que tem sido o “terreno” do sistema capitalista. Todavia, o GTTE permanece com o olhar voltado para temáticas macroeconômicas e sociais, tendo se distanciado do “chão da escola” e de sua *práxis*. A graduação, por sua vez, segue pelo mesmo caminho. Tal alinhamento indesejável contribui para uma formação fragmentada na área.

3.4. GTTE: O QUE PROPORCIONA PARA O CURSO DE PEDAGOGIA?

Centralizamos o trabalho como princípio educativo, sendo “a atividade fundamental pela qual o ser humano que se humaniza, se cria, se expande em conhecimentos, se aperfeiçoa” (CIAVATTA, 2007). Portanto a categoria trabalho se articula com a categoria educação uma vez que é possível “identificar e compreender a ordem social e estatal a partir da atividade teórico-prática que se “naturaliza” num determinado momento histórico” (GRAMSCI *apud* CÊA *et al*, 2005). Ainda para entender o princípio educativo, Frigotto sustenta uma segunda dimensão dessa centralidade:

[...] O trabalho constitui-se, por ser elemento criador da vida humana, num dever e num direito. Um dever a ser aprendido, socializado desde a infância. Trata-se de apreender que o ser humano enquanto ser da natureza necessita elaborar a natureza, transformá-la, pelo trabalho, em bens úteis para satisfazer as suas necessidades vitais, biológicas, sociais, culturais, etc. Mas é também um direito, pois é por ele que pode recriar, reproduzir permanentemente sua existência humana. Impedir o direito ao trabalho, mesmo em sua forma de trabalho alienado sob o capitalismo, é uma violência contra a possibilidade de produzir minimamente a vida própria e, quando é o caso, dos filhos (FRIGOTTO, 2001, p.74).

Na proporção em que categorizamos o trabalho como princípio educativo, supera-se o reducionismo do capital ao fundamentá-lo como uma ação meramente transformadora da natureza, o condicionando ao princípio educativo de gerar mercadoria, isto é, relacioná-lo ao trabalho assalariado como é discutido na lógica da TCH. Pelo contrário, reivindicamos o trabalho como categoria fundante do ser social.

Em decorrência dessa lógica, da década de 1990 para os dias atuais, observa-se uma reestruturação das relações sociais de produção que redimensiona o paradigma taylorismo/fordismo, e em alguns momentos o toyotismo, de modo a implicar na construção de subjetividades perante a concepção educacional, as quais se solidificam mediante a prática pedagógica e as relações de trabalho.

Acerca dessa perspectiva Kuenzer discorre que:

Embora sob a orientação teórica de várias tendências pedagógicas estas discussões já venham sendo feitas, a realidade é uma só: o modelo dominante é a velha escola, com seus velhos procedimentos, orgânica para uma sociedade determinada pelo taylorismo/fordismo. Anacrônica, se se propuser a superar a exclusão numa sociedade determinada pelas novas bases materiais de produções caracterizadas pela globalização da economia, pela reestruturação produtiva, pelas inovações tecnológicas, pelas novas estratégias de organização e gestão da vida social e produtiva (KUENZER, 1998, p.4).

Diante desses pressupostos, observa-se que estas práticas reestruturais dos processos educativos escolares e não escolares, têm subordinado o trabalho ao reducionismo capitalista que somente aliena os seres humanos, destituindo-os de uma vida emancipatória em sociedade.

Para nós, é de suma importância levantar o debate, sucintamente, do princípio educativo, por entendermos que:

A doutrina materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação, e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens, e que o próprio educador precisa ser educado (MARX & ENGELS, p.108, *s/d apud* TITTON, 2008).

Desse modo, a concepção central do princípio educativo consiste no trabalho que humaniza o homem. O que diverge com as práticas educativas que condicionam o homem a um aprendizado direcionado para a transmissão de conhecimentos que os conduza para o trabalho assalariado¹⁷. Para esta discussão trazemos a seguinte charge:

¹⁷ “Na superfície da sociedade burguesa, o salário do trabalhador aparece como preço do trabalho, determinada quantidade de dinheiro com que se paga determinada quantidade de trabalho.” (MARX, p. 615, 2008).

Figura 1 – Trabalho assalariado



Sacou?! (Autor e ano desconhecidos)

Percebemos assim, que a força de trabalho no modo de produção capitalista se converte em mercadoria barata e alienada para o trabalhador.

Conforme NETTO & BRAZ:

No MPC, o processo de trabalho não constitui somente um processo de criação de valor, tal como sempre se passa quando do trabalho resultam valores de uso. No MPC, na medida em que do trabalho resultam mercadorias cujo possuidor é o capitalista, que, vendendo-as, obtém um excedente extraído dos produtores diretos, o trabalho é, além de processo de criação de valor, processo de valorização do capital. A criação de valor opera-se no tempo de trabalho excedente – se não há tempo de trabalho excedente, não há valorização mas, apenas, criação de valor. Por tudo o que já vimos, fica claro que, no processo de trabalho, o que interessa ao capitalista é justamente o processo de valorização: é nele que se produz a mais-valia (o excedente). Compreende-se, portanto, que o controle do processo de trabalho seja de fundamental importância para o capitalista, uma vez que é esse controle que lhe permite incrementar o excedente.

(NETTO & BRAZ, 2008, p.111) .

Neste sentido questionamos: qual o referencial proposto para o curso de Pedagogia através das DCN? Ele tem caminhado para a apropriação da categoria trabalho como qualificação profissional? Indagamos ainda sobre que papel a universidade tem cumprido na manutenção ou mesmo superação do curso de Pedagogia vinculado à lógica do mercado, que se faz presente no atual contexto brasileiro. O trabalho deve ser o princípio educativo primeiro de formação do ser social. No entanto, será que ele tem sido considerado central nas discussões curriculares das universidades públicas do Rio de Janeiro?

Conforme Arroyo (1998):

Pensemos nas contribuições trazidas pelas pesquisas na área trabalho-educação para o repensar da teoria pedagógica. Em primeiro lugar recolocamos seu próprio objeto: os processos de formação humana. Quando voltamos nossa reflexão para o trabalho como princípio educativo, terminamos nos aproximando de uma teoria social sobre como se forma o ser humano, como se produz o conhecimento, os valores, as identidades, como se dá o processo de individuação, de constituir-nos sujeitos sociais e culturais, livres e autônomos, e como constituir uma sociedade de indivíduos livres, em relações sociais regidas por princípios éticos, onde o trabalho, a técnica produtiva seja objetivo e ponto de referência para a liberdade pessoa e coletiva (ARROYO, 1998, p.143).

Nosso trabalho dirige-se para o entendimento das contribuições da área Trabalho-Educação para o curso de Pedagogia. Portanto, a disciplina que discute a relação Trabalho-Educação quando inserida nos ementários de graduação, disputa território com as diferentes vertentes teóricas da grade curricular. Nesse sentido, discorremos que, quanto mais cedo ela aparecer na formação do graduando em Pedagogia, mais contribuirá para as reflexões críticas deste futuro profissional, ou seja, para uma atuação contra-hegemônica, considerando neste processo as políticas públicas aplicadas pelo Estado à sociedade vigente.

As indagações suscitadas fundamentam ainda mais a relevância deste trabalho, tendo em vista que até o presente período não encontramos pesquisas que associem a disciplina Trabalho-Educação às reflexões da categoria trabalho na estrutura do sistema educativo do Brasil sob os auspícios das universidades, especificamente do curso de Pedagogia.

Então, uma proposta pedagógica norteada na fundamentação teórica marxista proporciona uma prática movida por uma educação omnilateral, a qual organiza todo o trabalho pedagógico pela perspectiva da centralidade do trabalho aspirando assim à superação do capital.

Nesse sentido, urge conceber o trabalho para além da compreensão deste no mundo do emprego. É necessário encontrar diálogo entre as relações de produção e suas

repercussões no interior dos espaços escolares e não escolares mediante práticas pedagógicas diversas. Nesta diversidade, a luta de classes é fundamental para o entendimento de alternativas que conduzam à melhoria do sistema educacional brasileiro. Não queremos aqui reduzir a questão de revolução no sistema educativo, todavia não podemos eximir o papel educativo que a escola, e a própria Pedagogia, tem na formação, para a manutenção do capital ou para sua superação, objetivando oferecer instrumentos para que os cidadãos brasileiros alcancem a cidadania que lhes é negada.

Cabe questionar qual é o peso efetivo desta disciplina na formação do pedagogo nestas universidades e o porquê do seu processo de institucionalização.

4. A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA REFLEXÃO DA POLÍTICA CURRICULAR ATRAVÉS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN)

Este capítulo objetiva-se engendrar reflexões acerca da relação Trabalho-Educação na graduação em Pedagogia, a partir das análises já apresentadas da categoria trabalho e seus desdobramentos nas reformas curriculares desde os anos de 1930 até os dias atuais, de forma sucinta, visando compreender a estruturação das políticas públicas do Estado no tocante à Educação Superior, em especial as DCN de Pedagogia. O trabalho de dissertação de Mestrado de Mariana dos Reis Santos (2011) muito contribuiu para a reflexão sobre a reforma atual das DCN de Pedagogia. Para tal, utilizaremos como base teórica os seguintes autores: Boron (2006), Fausto (2008), Fávero (2006), Fernandes (1975), Franco *et al* (2007), Libâneo (2003), Mancebo (2009), Marx (2006, 2008), Marx & Engels (s/d), Porto, Rodrigues & Silva (1999), Saviani (2007), Silva Jr. & Gonzáles (2001), Silva Jr. & Sguissardi (1999), Scheibe (2007), e documentos oficiais do governo.

4.1. DE ESCOLA SUPERIOR À UNIVERSIDADE: BREVE ANÁLISE SOBRE ESSE CAMPO DE TENSÕES

Ao tratar da discussão de reforma universitária cabe-nos recorrer ao fato histórico da transição de escolas superiores à universidade. *Na verdade, o que está ocorrendo, através das transformações que estão em curso, é que o Brasil se acha no momento crítico da transição da era da escola superior para a era da universidade* (FERNANDES, 1975, p. 73, grifos do autor).

Desse modo, Florestan Fernandes¹⁸ (1975) demonstra, critica e conjunturalmente, que os anos de 1967 e 1968 representaram para a educação superior no país “mudanças” estruturais.

É mister que a proposição “dentro do contexto de educação superior” *à priori* tivesse sido “revolucionária”, uma vez que deixou de ser organizada como escola superior para ser instituída como universidade.

Pensando, analogicamente, que como “O manifesto dos Pioneiros”, publicado em 1932, foi um movimento “revolucionário” à linha de pensamento educacional da época,

¹⁸ Nessa dissertação as contribuições de Florestan Fernandes foram restringidas ao período até a década de 1970.

assim essa reforma universitária estaria mudando os paradigmas instituídos do *antigo regime*. Florestan sugere:

No plano institucional, o movimento de reforma universitária possui duas vinculações exclusivas. Uma, voltada para a destruição de modelos institucionais que são autênticas sobrevivências socioculturais do “antigo regime”; outra, orientada para a construção da **universidade nova** (FERNANDES, 1975, p. 160).

O país ancorado nos ideais da burguesia internacional e em processo de formação e constituição de sua burguesia brasileira vê-se no caminhar “de transformações estruturais”, conforme abaixo:

[...] No Brasil, além das intervenções canalizadas através de organismos internacionais, deve-se ressaltar especialmente a maciça interferência norte-americana. Através de mecanismos criados de várias maneiras (da Aliança para o Progresso, dos acordos MEC-USAID, da OEA, do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento, da União Pan-Americana, etc.), os Estados Unidos estão tentando formar e orientar dois tipos de influências: 1º) de desintegração do padrão de brasileiro de escola superior (ou de universidade conglomerada); 2º) de formação e consolidação de padrões de ensino superior adaptados aos requisitos educacionais de uma sociedade competitiva e de massas. O que está em jogo não é, naturalmente, a “**revolução pela educação**” na América Latina ou no Brasil. Mas, especificamente, a constituição para o arranco econômico e cultural, sob o desenvolvimento dependente (FERNANDES, 1975, p. 116, grifos do autor).

Todavia, para que essa nascente elite brasileira pudesse manter seu *status quo*, o ideário de educação que se criou não poderia desestruturar o modo capitalista utilizado no Estado. Assim, Florestan descreve:

[...] Essas alterações fazem parte de uma “revolução dentro da ordem” que possui limites específicos, fixados pelo desenvolvimento dependente. Por mais útil que possa ser, como fulcro de uma revolução institucional ou como fonte de mudanças educacionais profundas, essa modalidade de desenvolvimento jamais poderia engendrar, por si mesma, o tipo de universidade suscetível de romper com a situação de dependência e de superar o subdesenvolvimento (FERNANDES, 1975, p. 118).

Assim, era difícil sustentar o ideário de se ter uma revolução dessa escola superior ao torná-la universidade.

A própria conjuntura do país, que estava em volta de uma reestruturação produtiva, algo que no século XXI ainda presenciamos devido às transformações e resignificações do modelo capitalista, precisava possuir recursos humanos qualificados e em quantitativo para atender às necessidades produtivas do sistema capitalista, posto que antes as escolas superiores não atendiam aos padrões requisitados dos organismos internacionais. Ainda em Fernandes:

Pode-se falar, portanto, em um “padrão brasileiro de escola superior”. [...] Elas tendem para o mesmo padrão, que tem vigência universal e produz, em toda parte, os mesmos efeitos estruturais e dinâmicas – a escola superior especializada, isolada e autárquica. Em termos puramente educacionais e

intelectuais, tais efeitos possuíam teor negativo por diferentes razões. Primeiro, por alimentarem um processo educacional dogmático, magistral e improdutivo. [...] Segundo, por conduzirem a critérios unilaterais, deformados e provincianos de avaliação do ensino superior. [...] Terceiro, ainda que a especialização técnico-profissional possuísse o seu eixo de gravitação criadora, este não estava centrado na escola superior e só a dinamizava superficialmente, graças á influência ocasional de um ou outro professor, tocado de genialidade ou daquela “chama interior” dos grandes mestres. [...] A escola superior nem sequer servia de elo entre dois planos de ocupação e de realização intelectual (FERNANDES, 1975, p. 56-57).

O país, através do Estado e da sociedade civil, criava assim estruturas políticas, sociais, econômicas e culturais, estando à educação superior presente no bojo desses alicerces do capitalismo dependente, esta explicada por Florestan como:

O primeiro aspecto consiste naquilo que se deveria chamar de “**dilema das nações capitalistas dependentes**” no que concerne à natureza e às funções do desenvolvimento. Onde **o capitalismo se converteu em realidade histórica, mas sem formas de crescimento econômico auto-sustentadas e relativamente autônomas**, o atraso cultural relativo e a dependência cultural não impedem certo avanço nas esferas da modernização e da absorção institucional. Por esse motivo, o “dilema real” dessas nações não é institucional e cultural; é econômico, social e político. [...] À medida que o capitalismo impõe, no plano internacional, certas técnicas sociais comuns e unifica o espaço sociocultural do mundo moderno, chegam até a participar antecipadamente das inovações dessa civilização. [...] O que ocorre é que as inovações não desempenham nem os mesmos significados nem as mesmas funções sociais no contexto da sociedade subdesenvolvida e dependente. [...] **A sociedade subdesenvolvida e dependente não pode explorá-los na mesma direção e da mesma maneira que as sociedades hegemônicas, das quais recebe ou copia as inovações** (FERNANDES, 1975, p. 110, grifos nossos).

Diante do exposto, mediante a transição de escola superior para universidade, criou-se um imaginário de transformação. Contudo, no seu desenrolar nos anos de 1967 e 1968, mesmo com a constituição pelo Decreto-Lei nº 62.937/68 de um Grupo de Trabalho, o que tivemos foi o que se chama de *reforma consentida* e de *reforma no papel*, instituída pela Lei nº. 5.540/68.

4.1.1 AINDA SOBRE REFORMAS DA UNIVERSIDADE: ANOS DE 1990 AOS DIAS ATUAIS

Na discussão da paz territorial, o Estado constitui-se com inúmeras resignificações na busca pela equidade. No campo educacional superior, utiliza a concepção de universidade como instituição social que se transforma, no processo de reforma universitária, em organização social.

Do final dos anos de 1900 ao início dos anos 2000, o ensino superior no Brasil recebeu inúmeras interferências de organismos internacionais direcionando os ideais capitalistas e mercadológicos da educação superior no país de forma mais intensa.

O Estado passa a conceber a universidade pública como uma organização social, em vez de instituição social. Entretanto, concordamos com Chauí (2003) quando diferencia a universidade enquanto instituição social e organização social. Para ela a primeira significa:

[...] que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixam os mesmos objetivos particulares (CHAUÍ, 2003, p.6).

A universidade como organização social tem como função instaurar a competição a partir de objetivos particulares, tendo em vista o vínculo com o modo de produção capitalista. Este último, a partir do ano de 1990, vem produzindo, no caso brasileiro mediante o Estado, debates e legislação que têm promovido, juntamente com a Reforma Universitária, argumentos ancorados nas organizações sociais. Em 1990, o então ministro Bresser Pereira defendeu a tese do Estado moderno social-democrata de forma que:

A proposta de reforma do aparelho do Estado parte da existência de quatro setores dentro do Estado: (1) o núcleo estratégico do Estado, (2) as atividades exclusivas do Estado, (3) os serviços não-exclusivos ou competitivos, e (4) a produção de bens de serviços para o mercado. (...) Na União, os serviços não exclusivos de Estado mais relevantes são as **universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus**. A reforma proposta é a de transformá-los em um tipo especial de entidade não-estatal, as organizações sociais. A idéia é transformá-los, voluntariamente, em **“organizações sociais”, ou seja, em entidades que celebrem um controle de gestão com o Poder Executivo e contem com a autorização do parlamento para participar do orçamento público** (BRESSER PÉREIRA, 1996 *apud* SILVA JR & SGUISSARDI, 1999, p. 31, grifos do autor).

O Estado, ao assumir a ideologia primeiramente liberal, para atualmente estar no modelo neoliberal, faz repercutir, no âmbito das questões educacionais, os interesses da classe dominante no país.

A reorganização do ensino superior desenvolve-se na lógica da produção capitalista, expandindo a caracterização da mercantilização da educação superior.

Assim, a ocultação das demais funções da universidade, tal como o compromisso com o social, abre espaço para a execução da lógica de prestação de serviço que, sem dúvida, têm fundamentos na TCH, que sustentou e ainda sustenta, no campo educacional, a lógica do sistema capitalista.

Conclui-se que a perda da autonomia universitária, ao longo de todos esses anos na conjuntura nacional, tem contribuído para que as políticas públicas educacionais tenham sido caracterizadas pela fraca oposição às intervenções do sistema capitalista. Que só tem aumentado o nível de desigualdade socioeconômica, política e cultural do país,

propiciando que a universidade, enquanto instituição venha a ser substituída pela concepção de organização social, que somente mantém a lógica desta sociedade.

A discussão do processo da institucionalização de uma disciplina que discuta a centralidade ou não centralidade do trabalho é fundamental no debate da universidade como organização social.

Goergen¹⁹ (2010), com aporte teórico em Aupetiti e Tunnermann Bernheim, discorre que a respeito do cenário brasileiro de interferências das políticas neoliberais na Educação Superior existem duas dimensões para análise. A primeira aponta para o processo de internacionalização que o país iniciou nos anos de 1990 e que repercutiu nas estruturas da educação superior promovendo conceitos dicotômicos entre mercado e bem público, cooperação e comercialização, privatização e ação governamental. E a segunda dialoga que diante do processo de Globalização além da internacionalização, que é um movimento necessário no mundo contemporâneo, o Brasil chega aos anos de 2010 e vivencia a concretização da transnacionalização, o que coloca em risco a autonomia e pertinência social da Educação Superior.

Dessa maneira, a partir das categorias de internacionalização e transnacionalização, Goergen (2010) suscita o debate da interferência de organismos internacionais como: Banco Mundial, FMI, AGCS/OMC etc., nas políticas de Estado e gerando tensões produzidas pelas relações público-privadas no Ensino Superior. Como exemplo, o Consenso de Washington, que preconiza o papel de Estado mínimo e incentiva o fortalecimento da iniciativa privada.

Nos dias atuais, identifica-se que as expectativas do Estado-mínimo sempre estiveram postas pelos programas de governos após o Consenso de Washington, que traduziam suas metas em:

1. equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos;
2. abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias;
3. liberalização financeira, por meio de reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro;
4. desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos, etc.;
5. privatização das empresas e dos serviços públicos (SILVA JR.& SGUISSARDI, 1999, p.26)

O projeto de Reforma do Ensino Superior está em consonância com as reformas influenciadas por esses organismos internacionais, que direcionam para as instituições de

¹⁹ Análise do autor em um artigo sobre a I CONAE.

ensino superior, tanto privadas como públicas, às formas de financiamento, supervisão da qualidade e regulação nesse processo cíclico. Desse modo, são criados o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES; Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI; Programa Universidade para Todos – PROUNI, etc.

Observa-se também que a sociedade civil²⁰ tem provocado, nas Políticas Públicas de Estado, atualmente, a necessidade de maior participação, ocasiona a promoção de debates nas universidades, geralmente públicas, a fim de possibilitar um controle civil desse Estado e com a tentativa de colocá-lo numa posição de promotor do bem-estar social, iniciado na discussão da universidade como mediadora juntamente com a sociedade civil.

Logo, o que discorremos até o momento contribui para a compreensão do que ocorreu primordialmente a partir dos anos 1990, com o capitalismo nacional atrelado ao internacional, cuja repercussão materializou-se em duas vertentes: Uma, de cunho mais imediato, nas políticas de privatizações, em especial da Educação Superior; e a outra, no surgimento de uma forte articulação nas universidades em se criar instrumentos que discutissem, de um lado, o diálogo sobre a centralidade do trabalho²¹ e, por outro, o fim do trabalho ou perda de sua centralidade, que reduz a discussão deste trabalho, como mera empregabilidade. Discutir acerca dessa concepção leva-nos à alienação, pois continuar tal discurso vem respaldar ainda mais a hegemonia vigente que a utiliza nas reformas de ensino até os dias de hoje em nossa sociedade.

Diante do exposto, as políticas públicas de formação em Pedagogia têm recebido e promovido desdobramentos estatais que contribuem ou lutam nesse sistema capitalista.

²⁰ Em Dicionário do Pensamento Marxista, Gramsci discorre que *a sociedade civil não é simplesmente uma esfera de necessidades individuais, mas de organizações, e tem o potencial de autorregulação racional e de liberdade. Gramsci insiste na organização complexa da sociedade civil como o “conjunto de organismos comumente chamados de ‘privados’”, onde a HEGEMONIA e o “consentimento espontâneo” são organizados* (GRAMSCI, 1971c, p.12-13). *E argumenta que qualquer distinção entre a sociedade civil e o Estado é apenas metodológica, já que mesmo uma política de não intervenção como a do laissez-faire é estabelecida pelo próprio Estado* (p.60).

²¹ Intencionamos compreender o trabalho nos princípios marxistas. Princípios esses que discorrem sobre as desigualdades sociais, políticas, culturais e econômicas geradas, por uma minoria, considerada burguesia; esta se ancora no sistema capitalista para explorar o homem e destituí-lo de uma formação em sociedade que o crie e recrie enquanto ser que modifica a natureza e, ao fazê-lo, modifica a si mesmo nesse processo de ensino-aprendizagem, através do princípio educativo, que é o trabalho.

4.2. DESDOBRAMENTOS DO CURSO DE PEDAGOGIA: UM BREVE HISTÓRICO

Nessa seção busca-se realizar, de modo sucinto, o surgimento do curso de Pedagogia no Brasil com aparato nos documentos oficiais e investigação teórica da discussão em questão.

Os anos de 1930 marcam no cenário brasileiro o fim da República oligárquica e o início do período getulista²² impulsionado pelo avanço do capitalismo, da industrialização no país e como um período de centralização da ação estatal nos âmbitos políticos, econômicos, sociais e culturais.

Para que o Brasil acompanhasse o desenvolvimento da burguesia brasileira e, conseqüentemente, a ascensão industrial, era necessário que houvesse no país uma educação centralizada pelo Estado para que fosse possível ampliar a formação básica da população que chegaria e/ou estava no mundo do trabalho. Por isso,

De 1930 a 1937, motivada pela industrialização emergente e pelo fortalecimento do Estado-nação, a educação ganhou importância, e efetuaram-se ações governamentais com a perspectiva de organizar, em plano nacional, a educação escolar (ROMANELLI, 1987 *apud* LIBÂNEO, 2003, p.133).

Em 1930, cria-se o Ministério da Educação e Saúde Pública (Mesp) e Francisco Campos instaura a reforma apenas do ensino secundário e superior.

No âmbito da reforma do ensino secundário o governo preocupou-se em implantá-lo na maior parte do país, a considerada democratização do ensino, de forma a obter um currículo que destinava para os setores da burguesia, a preparação para o ensino superior, ou seja:

[...] estabeleceu definitivamente um currículo seriado, o ensino de dois ciclos, a frequência obrigatória, a exigência de diploma de nível secundário para ingresso no ensino superior. A complexidade do currículo, a duração dos estudos, abrangendo um ciclo fundamental de cinco anos e outro complementar de dois anos, vincularam o ensino secundário ao objetivo de preparar novas elites (FAUSTO, 2008, p.338).

A reforma do ensino superior permitiu a criação de condições que fizessem surgir no país universidades, antes junção de escolas superiores²³, que se destinaram a princípio ao ensino e à pesquisa. Dessa forma, especificamente, tem-se na educação brasileira o início da institucionalização das escolas superiores de educação de formação de professores primários no Brasil.

²²De acordo com COTRIN. História e consciência do Brasil. 4ª ed., Ed. Saraiva, 1996. O período getulista pode ser dividido em três fases: Governo provisório (1930-1934); Governo constitucional (1934-1937); Governo ditatorial (1937-1945).

²³ Vide FAUSTO, Boris. História do Brasil. 13ª ed., São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 2008.

Em 1935, a escola superior de educação de formação de professores estabelece-se no Instituto de Educação da Universidade do Distrito Federal. Posteriormente, em 1937, dá-se a origem do curso de Pedagogia no Brasil subordinado à Faculdade Nacional de Filosofia. Mas, é necessário destacar que só no ano de 1939 o referido curso se organiza, mediante o Decreto-Lei 1.190, de 4 de abril de 1939, não só para formar os professores primários, como também os secundários.

Art. 1º A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei nº 152 de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Serão as seguintes as suas finalidades:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de seu ensino.

[...]

Art. 7º A seção de pedagogia constituir-se-á de um curso ordinário: curso de pedagogia (BRASIL, 1939, p.50-51).

O curso de Pedagogia aparece na conjuntura brasileira com o objetivo de instituir a formação técnica em educação e licenciados para os ensinos primários e secundários. A partir de então é estruturado o “esquema 3+1” que foi alicerçado no Decreto-Lei nº. 1.190/1939. Diante disto, Saviani explicita que:

Considerando como referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma do Decreto-Lei n. 1.190 se estendeu para todo o país compondo o modelo conhecido como “esquema 3+1”, adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas dos currículos das escolas secundárias. Os segundos formavam os professores para exercer a docência nas escolas normais. Em ambos os casos vigoravam o mesmo esquema, isto é, três anos para o estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática.

[...]

O mencionado Decreto nº 1.190/39, ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia, estruturou em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia acrescentando, ainda, a de Didática, considerada como “seção especial”. Enquanto as seções de Filosofia, Ciências e Letras albergavam cada uma, diferentes cursos, a de Pedagogia, assim como a seção especial de Didática, era constituída de apenas um curso cujo nome era idêntico ao da seção. Está aí a origem do Curso de Pedagogia (SAVIANI, 2007, p.116-117).

Esta organização explicita a dicotomia entre bacharelado e licenciado, que pela sua estruturação organizacional se diferenciava dos demais cursos com bacharelado na medida em que *tem caráter generalista, nos três primeiros anos, e sobrepõe o específico, no último ano* (PORTO, RODRIGUES & SILVA, 1999).

Saviani discorre que:

Para o curso de Pedagogia foi previsto o seguinte currículo: 1º ano: Complementos da Matemática; História da filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação; Psicologia Educacional; 2º ano: Psicologia Educacional; Estatística Educacional; História da Educação; Fundamentos Sociológicos da Educação; Administração Escolar; 3º ano: Psicologia

Educacional; História da Educação; Administração Escolar; Educação Comparada; Filosofia da Educação.

[...]

O curso de Didática, com duração de um ano, se compunha das seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional; Fundamentos Biológicos da Educação; Fundamentos Sociológicos da Educação; Administração Escolar. Assim, no caso do bacharel em pedagogia, para obter o título de licenciado, bastava cursar Didática Geral e Didática especial, uma vez que as demais já faziam parte de seu currículo de bacharelado (SAVIANI, 2007, p.11).

Nesse sentido, o caminho percorrido do “esquema 3+1” formava no bacharelado o profissional técnico em educação com a função não delineada e na licenciatura o profissional de educação para atuar nas disciplinas pedagógicas do Curso Normal nos Institutos de Educação e nos ensinos primários e secundários.

De acordo com Porto, Rodrigues & Silva (1999) a estrutura do curso de Pedagogia dissociava o campo da ciência pedagógica do conteúdo da didática, abordando-os em um curso que tratava tais percursos de forma distinta e separadamente.

Dos anos de 1930-1960 a estruturação do curso de Pedagogia manteve esta diretiva curricular e apenas no ano de 1958 principia-se a alteração estrutural do curso mediante a Portaria Ministerial nº. 105/58²⁴.

Esta Portaria Ministerial nº 105/58 trata, em especial, da criação da Orientação Educacional, que segundo Pimenta:

[...] Inova quanto ao item “formação do orientador”, aprimorando os termos da Portaria Ministerial nº 105/58.

Explicitamente, não é possível compreender o significado da O.E. no texto da Lei: o significado se refere apenas à formação do O.E. Porém, implicitamente, e extrapolando-a (utilizando textos também oficiais) fica nítida a concepção preventiva do O.E. Tanto no que se refere à Orientação dos estudos, quanto no que se refere à orientação vocacional. A Orientação educativa é um instrumento para *adaptar*: métodos de ensino e atividades escolares às peculiaridades dos grupos (art. 20a), iniciar os alunos em técnicas e artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade (art. 25, § único), *adaptar* o ensino às aptidões e, principalmente, as aptidões ao ensino (PIMENTA, 1981, p.85).

Notam-se direcionamentos dessa formação para além da docência, e embrionariamente, a identidade da Orientação Educacional sendo constituída. Contudo, não é nosso objeto abarcar os dilemas desse campo de atuação do pedagogo.

Conhecer elementos da conjuntura brasileira do período de 1961 aos dias atuais permite-nos inventariar a concepção hegemônica, especialmente, a partir de 1964, que subordina a educação à lógica do mercado, ou seja, concepções produtivistas, que articularam como princípio de educação a TCH, inserida também no curso de Pedagogia.

²⁴ A Portaria Ministerial nº. 105/58 diz que: será permitido aos técnicos em educação o acesso ao Curso de Orientação Educativa. Surge assim, uma nova categoria na educação que “habilitava” este “especialista” sem a formação na prática pedagógica e criava um status à medida que se elevava a hierarquização desse bacharelado.

No ano de 1961, com a implementação da primeira Lei de diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 4.024/1961, estruturou-se o currículo de Pedagogia com o seguinte desenho:

A parte comum foi composta pelas seguintes matérias: Sociologia Geral; Sociologia da Educação; Psicologia da Educação; História da Educação; Filosofia da Educação; Didática. A parte diversificada contemplou as seguintes habilitações: Orientação Educacional; Administração Escolar; Supervisão Escolar; Inspeção Escolar; Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais (SAVIANI, 2007, p.120).

Observa-se como o conteúdo que abrange a disciplina Trabalho-Educação não consta neste desenho proposto em 1961, segundo Kuenzer:

O que caracteriza, portanto, a relação entre educação e trabalho até esse período é a inexistência de articulação entre o mundo da 'educação', que deve desenvolver as capacidades intelectuais independente das necessidades do sistema produtivo, e o mundo do trabalho, que exige o domínio de funções operacionais que são ensinadas em cursos específicos, de formação profissional. Esta desarticulação se explica pelo caráter de classe do sistema educativo, uma vez que a distribuição dos alunos pelos diferentes ramos e modalidades de formação se faz a partir de sua origem de classe (KUENZER, 1991, p.15).

Posteriormente o Parecer nº 251/1962 elaborado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) manteve o curso de Pedagogia com o esquema 3+1. No entanto o CFE, para definir o Bacharel em educação para este curso, organizou um currículo mínimo de formação. Neste havia um conjunto disciplinas escolhidas pelo próprio CFE e pela instituição de ensino, com finalidade de constituir uma unidade nacional. De outro lado, o Parecer CFE nº 292/1962 definiu a Licenciatura estruturando em seu currículo disciplinas para terem, também, unidade nacional, que previam a formação do professor primário em nível superior, como Porto, Rodrigues & Silva nos mostram:

[...] a dualidade na Pedagogia: bacharelado x licenciatura. Aquele, formando o técnico; esta, formando o professor para a Escola Normal, ainda que o relator do Parecer afirme que a dicotomização bacharelado x licenciatura não levaria à ruptura entre conteúdo e método na estrutura curricular, como ocorreria no esquema 3+1 (CHAGAS *apud* PORTO, RODRIGUES & SILVA, 1999, p.179).

O dualismo destas áreas de atuação do pedagogo irá ter relação com a posição da política governamental instituída para o campo educacional, tendo, entre outros, os seguintes objetivos: 1) criar mais um mecanismo de controle do proletariado. O título de licenciatura formava o professor e o bacharelado, cursado em mais um ano de estudo, o técnico em assuntos educacionais. O controle se realiza, pois o técnico em educação pensaria sobre a educação e caberia ao licenciado executar; e, 2) unir a formação que teve, como base a separação entre conteúdo e métodos de ensino na sua estrutura curricular.

De outro lado, a relação da política governamental com a temática do trabalho vem sendo expressa na formação do pedagogo a partir do eixo curricular que tem como fundamentação filosófica a TCH.

Outra questão importante para se entender da formação no curso de Pedagogia é discorrer sobre o momento da ditadura militar no Brasil. Após a deposição de João Goulart, a direção civil-militar instituiu o Ato Institucional nº 1, AI-1, dando ao Poder Executivo poderes de cassar mandatos de parlamentares, suspender direitos políticos das pessoas, modificar a Constituição e decretar estado de sítio sem a aprovação do Congresso. Os Atos Institucionais na época foram instituídos com intenções similares de controlar o Estado-nação a fim de consolidar a burguesia brasileira e alicerçar as relações internacionais para que o país se “desenvolvesse”.

A promulgação da Lei nº 5.540/68 institui a Reforma Universitária (RU) consentida (FERNANDES, 1975) e exigiu novas competências do curso de Pedagogia através do surgimento dos especialistas de educação: Supervisão, Orientação Educacional e Pedagógica, Administração e Inspeção escolar e não escolar. A formação seria em nível de graduação ou pós-graduação e deveriam atender ao desenvolvimento e às demandas do mercado de trabalho sob apreciação educacional mediante intervenção do Estado. Nesta reflexão Saviani dialoga sobre a RU, pois:

A entrada em vigor da lei da reforma universitária (Lei n. 5.540) aprovada em 28 de novembro de 1968 ensejou nova regulamentação do Curso de Pedagogia, levada a efeito pelo Parecer 252/69 ao Conselho Federal de Educação – CFE –, também da autoria de Valnir Chagas, do qual resultou a Resolução CFE nº 2/69 (SAVIANI, 2007, p.119).

A partir dos Pareceres 251/62 e 292/62, em anexo neste trabalho, e do reconhecimento do curso de Pedagogia, o esquema 3+1 permaneceu estruturado até o ano de 1969. No entanto, não era consenso dentro da universidade a concepção de curso estruturado pelo CFE. Mesmo em um período ditatorial havia discussões divergentes quanto ao tipo de organização estrutural do paradigma tecnicista, que era hegemônico, para se pensar a junção entre o especialista em educação, em substituição ao técnico e o licenciado. O que era preciso para que houvesse uma formação mais completa do discente da área?

Com a mudança, em 1976, de “técnico em educação” para especialista sob a Indicação nº. 70/76²⁵ do CFE, a Pedagogia instaura a formação de especialista no professor da educação infantil, séries iniciais e do ensino Normal, mediante o

²⁵ Esta Indicação é formulada com o intuito de preparar no percurso da graduação a formação de especialistas no Brasil.

aparecimento das habilitações, que se traçou anteriormente no fim da década de 1960, conforme indica Saviani (2007):

Na linha dessa previsão [...], em 1975, a Indicação 70. A novidade dessa indicação reside, [...] ‘formar o especialista no professor’, no fato de que a formação preconizada pressupõe destinatários já licenciados, o que a situaria no âmbito da pós-graduação *lato sensu*. Entretanto, [...] talvez para poder abarcar também a ‘solução transitória’ dos que têm apenas formação de 2º grau, a situa naprópria graduação, por meio de habilitações que se acrescentam a uma licenciatura anterior.

[...]

A indicação referida chegou a ser homologada pelo ministro da educação, mas, diante das dúvidas suscitadas e das pressões do movimento educacional organizado, sua entrada em vigor foi sustada, prevalecendo até a aprovação da nova LDB, a estrutura prevista no Parecer 252/69 (SAVIANI, 2007, p.122).

Contudo, esta indicação não foi aprovada pelo CFE neste período como nos indica Porto, Rodrigues & Silva:

Em 1976, o Curso de Pedagogia sofre um duro golpe: a Indicação nº 70/CFE aponta para que se *faça a complexidade do especialista no professor, por meio de habilitações acrescentadas aos cursos de licenciatura*. Essa Indicação, entretanto, não é homologada pelo Conselho Federal de Educação (PORTO, RODRIGUES & SILVA, 1999, p. 128).

Mas serviu para que mais uma vez, nos anos de 1980, os educadores envolvidos e preocupados com a formação docente se articulassem no movimento Pró-participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura. Posteriormente transforma-se na Comissão Nacional pela Reformulação dos cursos de Formação de Educadores (CONARCFE) e, nos anos de 1990, cria-se a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)²⁶. De acordo com Cruz:

[...] Como marco inicial do amplo processo de estudo, reflexão, debate e proposições acerca da formação dos profissionais da educação, deflagrado nessa época, situam-se o 1º Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978, na UNICAMP. E a 1ª Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1980, na PUC de São Paulo, ocasião em que foi criado o Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura. Em 1983, esse Comitê constituiu a CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, que, em 1990, durante o seu 5º Encontro Nacional, se transformou na ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (CRUZ, 2011, p. 49).

Com a consolidação da ANFOPE na década de 1990, o movimento dos educadores percorre a construção de uma trajetória cujo eixo é problematizar o tipo de profissional necessário ao curso de Pedagogia²⁷. Desta forma, com a finalidade de ampliar este debate,

²⁶ A ANFOPE destina-se a congregar nacionalmente entre os interessados em discutir a educação, tendo como princípios norteadores uma política global de formação de professores que são construídos no próprio movimento.

²⁷ Não é nossa intenção discutir a pertinência ou não do conceito social ou profissional do curso de Pedagogia, pois se trata de outra temática, a qual se distancia da presente proposta de trabalho dessa dissertação. No entanto, deve-se deixar registrado que este conceito é uma das proposições inseridas nas DNC do curso de Pedagogia.

a ANFOPE defende determinadas reflexões sobre os princípios que deveriam estar presentes nas reformulações da formação de professores e da necessidade central da apropriação conceitual e prática da licenciatura na formação, por exemplo.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 o campo de Pedagogia encontra uma melhor sistematização da polêmica histórica entre especialista versus licenciado.

Esta lei organiza de forma mais explícita o campo educacional através dos níveis e modalidades e do papel dos entes federados. Quanto à formação do pedagogo consta na Lei nº 9.394/96, artigos 62 e 64, que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantia, nesta formação, a base comum nacional (SILVA, 2008, p. 40-41).

Nesse sentido, por mais que encontremos alguns avanços na concepção de educação nacional em relação às Leis anteriores²⁸, por exemplo, do ensino básico ao superior, ainda a formação do pedagogo manifesta-se contraditória quanto ao seu campo de trabalho.

Neste processo de criação e definição do curso de Pedagogia, tivemos a reforma universitária consentida²⁹ em 1968 e o atual movimento de educadores contrários à reforma, em particular, a partir da década de 1980. Cabe, a seguir, compreender estes posicionamentos observando como a temática do trabalho aparece neste contexto.

²⁸ LDB nº 4.024/61 e nº 5.692/71.

²⁹ “É preciso que fique bem claro, de antemão, que entendemos a reforma universitária consentida como uma manifestação de tutela política e como mera panacéia. Não podemos aceitá-la porque ela não flui de nossa vontade, não responde aos anseios que animam as nossas lutas pela reconstrução da universidade e não possui fundamentos democráticos legítimos. Complemento de dois decretos-leis de um Governo militar autoritário e expressão perfeita do poder que engendrou a constituição outorgada à Nação em janeiro de 1967, ela representa uma contrafação de nossos ideais e de nossas esperanças. A ela devemos opor a autêntica reforma universitária, que nasce dos escombros de nossas escolas e da ruína de nossas vidas, mas carrega consigo a vocação de liberdade, de igualdade e de independência do povo brasileiro” (FERNADES, p. 207-208, 1975).

4.3. A REFORMA UNIVERSITÁRIA E SEUS REBATIMENTOS NO CURSO DE PEDAGOGIA

A universidade como instituição social tem, por exemplo, articulação com os pressupostos teóricos que historicamente a área Trabalho-Educação inseriu no horizonte da formação do graduando. Enquanto instituição social, dois aspectos da área Trabalho-Educação apresentam contribuição: 1) historiciza as bases teóricas da compreensão do “mundo do trabalho” e sua relação com a ação educativa e 2) a universidade deve considerar a temática de luta de classes nas suas políticas de formação, pesquisa e intervenção.

Pretende-se, neste tópico, refletir brevemente sobre a problemática da universidade e seus processos de reforma e dos movimentos liderados contrariamente às reformulações dentro desse sistema capitalista, para compreender a função do curso Pedagogia e da categoria trabalho.

Refletir sobre a função social da universidade significa discorrer como o Estado e a sociedade tem mantido e reconhecido esta instituição enquanto pública e laica. Nesse sentido, não se pode deixar de contextualizá-la nas relações dicotômicas que o modo de produção capitalista impõe aos homens e suas instituições.

De um lado, temos uma sociedade dividida em classes sociais com interesses distintos em relação à concepção de educação incutida nos discursos e práticas na educação e no ensino superior. De outro, encontramos um Estado que legitima os ideais da sociedade burguesa quando materializa a educação como mercadoria com a finalidade de cuidar da manutenção e de ocultação da exploração e dos conflitos de classes.

Florestan, já na década de 1970, contribuiu no esclarecimento pertinente ao plano das contradições dos interesses de classes existentes no processo de reforma do ensino no Brasil, ao dizer que:

A dissociação entre o crescimento de rede de ensino e a formação (e consequentemente aperfeiçoamento) de uma política educacional indica que houve (e continua a existir) uma profunda defasagem entre as necessidades educacionais e os mecanismos escolares de seu atendimento. [...] Tendo-se em vista o que nos interessa, na presente análise, é óbvio que a ausência de uma política educacional republicana só significa uma coisa – a negligência da educação escolarizada como esfera básica da socialização do “homem comum” e a neutralidade do Estado republicano como **Estado educador**. Uma política educacional de cunho republicano imporia certas diretrizes, que impediriam o uso e o abuso egoísticos dos recursos destinados à educação escolarizada por parte das classes dominantes e de suas **elites** culturais. Por isso, atrás da negligência da educação escolarizada está um ideal de educação, de domínio do Estado e de monopólio social do poder que é, por natureza, anti-republicano e extrademocrático. [...] As classes dominantes procedem como se fossem sensíveis e leais aos requisitos educacionais da ordem legal republicana, porque

extraem desta a legitimação de seu próprio poder político (FERNANDES, 1975, p.51, grifos do autor).

Diante do exposto, Florestan nos faz refletir na atualidade sobre: 1) a defasagem da política educacional do país quando relacionado com suas necessidades e seu atendimento nas escolas; 2) a ausência de uma política educacional republicana tem impedido a educação formal do homem comum; 3) ao negligenciar a educação o Estado produz uma política pública antidemocrática e antirrepublicana e; 4) a classe dominante utiliza os meios legais para legitimação do seu poder e ampliação de seu lucro.

Estas observações de Florestan Fernandes, de um lado, explicitam a luta de classes no campo educacional. De outro, revelam os limites estruturais das mudanças educacionais na escola básica e no ensino superior dos anos de 1930 até hoje. Embora no aspecto legal possa-se encontrar um discurso acentuado de democratização³⁰ nas esferas públicas, concordamos com Florestan que essa democratização está subordinada aos interesses de classes, pois:

O clima valorativo, que decorre de tal situação histórico-social, expõe a educação escolarizada a fatores de depressão conjunturais e permanentes. Como o fundamental não consiste em adaptar os mecanismos escolares às necessidades educacionais, mas proceder a essa adaptação nos limites dos interesses sociais das classes privilegiadas educacionalmente, as “questões do ensino” podem ser colocadas numa mesma posição secundária e aleatória. Isso não impede que o esforço educacional seja avaliado em termos otimistas, como se ele correspondesse, quantitativa e qualitativamente, às exigências reais ou potenciais da procura. Daí decorre um farisaísmo típico das **elites** culturais, que se manifesta em três direções distintas, por vezes de maneira concomitante. Primeiro, através da contenção do aumento de vagas e da criação de novas unidades escolares. Segundo, por meio da resistência a inovações, que poderiam redundar na melhor utilização (quantitativa ou qualitativa) dos recursos educacionais mobilizáveis institucionalmente. Terceiro, na disposição latente de incluir a educação escolarizada na área mais frágil dos “cortes orçamentários” e da compressão dos “gastos públicos”. Em consequência, decisões de profundo teor antissocial repetem-se constantemente, como o demonstram os vaivens da história educacional da I República, do Estado Novo e, principalmente, da ditadura militar instaurada em 1964 (FERNANDES, 1975, p.52, grifo do autor).

Portanto, a subordinação de democracia à sua política pública antirrepublicana apontam para as três direções no processo de elaboração das políticas públicas e das Reformas Universitárias, ou seja, interesses de vagas e criações de escolas, resistência a inovações e a educação como área que mais sofre cortes orçamentários.

No entanto, toda essa imposição não se realiza sem que os movimentos sociais e os trabalhadores encontrem um espaço de reivindicação e luta das suas bandeiras em defesa da universidade pública. Por exemplo, no caso do processo de construção de RU

³⁰Vale neste momento explicar que a democratização que falamos cabe aos ideais burgueses sob as concepções de *igualdade, fraternidade e liberdade*. E, no caso brasileiro refere-se ao período de organização do Estado-nação no que tange os níveis educacionais, isto é o acesso de todos à educação escolar.

consentida em 1968, a UNE – à época, mostrou-se protagonista, como reporta Fávero (2006):

Os seminários da UNE sobre a Reforma Universitária no início dos anos 60, de modo geral, colocam sempre o problema da universidade articulado com as reformas de base e questões políticas mais globais. Contudo, de abril de 1964 a 1967, as discussões no movimento estudantil passam a centrar-se, sobretudo em dois pontos: a) revogação dos Acordos MEC/USAID, e b) revogação da Lei Suplicy (Lei nº 4.464, de 9.11.1964), pela qual a UNE foi substituída pelo Diretório Nacional de Estudantes (FÁVERO, 2006, p.30).

Inicialmente, as demandas das discussões do movimento estudantil entrelaçaram-se com a discussão da RU consentida. Contudo, as articulações do MEC com agenciamento estrangeiro levaram os estudantes a questionar e denunciar as políticas internas do Ministério da Educação. Assim, os estudantes, por intermédio da UNE, tiveram papel central nas explicitações para o conjunto da sociedade dos convênios conhecidos como acordos MEC/USAID realizado a partir de 1964, período de ditadura civil-militar no país. Na realidade, estes convênios tinham por objetivos concretizar no Brasil o modelo norte-americano de educação nas universidades mediante a implementação da RU consentida. A partir da assessoria internacional, manifesta-se reforma consentida:

Concebida como estratégia de hegemonia, a intervenção da USAID na América Latina se processa de modo integrado, nos anos 60, em várias áreas e sob três linhas de atuação: assistência técnica; assistência financeira, traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA, além da assistência militar, concretizada pela vinda de consultores militares norte-americanos ao Brasil e do treinamento de militares brasileiros nos Estados Unidos, assim como do fornecimento de equipamentos militares (FÁVERO, 2006, p.30).

Com base nisto, o movimento estudantil, ao discordar dos acordos MEC/USAID, passaram a fazer a denúncia de tais acordos e ter por esta, sua principal bandeira de reivindicação. Diante da oposição gerada sobre estes acordos, o governo foi pressionado, e assim é instituído pelo Decreto nº 62.937, de 02 de julho de 1968, o Grupo de Trabalho, já comentado anteriormente, que foi encarregado de discutir a reforma universitária.

Segundo Fávero, o Grupo de Trabalho confeccionou um relatório final que dizia:

No relatório final desse grupo aparece registrado que essa crise sensibilizou diferentes setores da sociedade, não podendo deixar de “exigir do Governo uma ação eficaz que enfrentasse de imediato o problema da reforma universitária, convertida numa das urgências nacionais”. E acrescenta: “o movimento estudantil, quaisquer que sejam os elementos ideológicos e políticos nele implicados, teve o mérito de propiciar uma tomada de consciência nacional do problema e o despertar enérgico do senso de responsabilidade coletiva” (FÁVERO, 2006, p.32).

Para Florestan Fernandes, aconteceu uma apropriação de um movimento que se iniciou a partir do movimento dos estudantes e professores:

A reforma universitária, que surgiu tardiamente no Brasil, constituiu-se como um movimento de estudantes e de professores. Malgrado as incompreensões iniciais, o movimento repercutiu na esfera política e acabou despertando o Governo federal, que encarregou (por decreto de 2 de julho do corrente ano) um Grupo de Trabalho de “estudar a reforma da universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país” (FERNANDES, 1975, p.205).

A Lei nº. 5.540/68, que institui a RU consentida, trouxe um conjunto de ações governamentais que não estiveram isentas de conflitos e tensões quanto à crítica à concepção de universidade imposta. Uma das funções do Estado na ditadura civil-militar era, ao mesmo tempo, impor e convencer a sua concepção de educação como mercadoria. Esta concepção de educação esteve pautada pela lógica da Teoria do Capital Humano, onde a educação passa a ser um bem material e uma mercadoria como qualquer outra. Mas o que significa mercadoria?

Segundo Marx mercadoria se configura como:

A riqueza das sociedades onde rege a produção capitalista configura-se em ‘imensa acumulação de mercadorias’, e a mercadoria, isoladamente considerada, é a forma elementar dessa riqueza. [...] A mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia. Não importa a maneira como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, objeto de consumo, ou indiretamente, como meio de produção (MARX, 2008, p.57).

A partir da definição acima observamos que a educação passa a ser uma coisa, uma propriedade, cujo objetivo é que satisfaça de qualquer maneira a necessidade humana. Na verdade, o capitalismo fomenta e faz alusão a “um infinito movimento de mercadorias e de homens, que se relacionam entre si e com a natureza” (SILVA Jr. & SGUISSARDI, 1999, p. 91). Qual é a definição de educação e de trabalho nesta concepção? Dialogamos que essa definição está pautada na lógica da empregabilidade³¹. Ou seja, uma educação que forma de modo ainda dual, mesmo que seu discurso seja de democratização do ensino. Na

³¹“A empregabilidade vem sendo diretamente associada à questão da qualificação profissional, sendo esta representada por um conjunto de atributos que incluem aspectos relativos à educação formal, à capacidade de aprender permanentemente, de empreender, além de um conjunto de atitudes como iniciativas, autonomia e versatilidade. Esses atributos garantiriam aos trabalhadores a decantada empregabilidade, isto é, a capacidade de permanecer no mercado de trabalho. Valorizada no meio empresarial e na literatura voltada para o mundo dos negócios, a empregabilidade é herdeira dos pressupostos da teoria do capital humano, na medida em que atribui à educação e qualificação profissional o papel fundamental para se enfrentar os desafios impostos pela reestruturação produtiva, a saber: a necessidade de trabalhadores mais qualificados e produtivos. No contexto que combina modernização tecnológica, ganhos crescentes de produtividade e redução dos postos de trabalho, a empregabilidade é encarada como a solução para os problemas atuais do mundo do trabalho” (BLASSIANO et al, 2005).

lógica da empregabilidade temos uma formação pautada numa humanização para servir ao mercado do modo de produção capitalista.

Enquanto na RU consentida de 1968 a articulação do Estado é com USAID, a partir dos anos de 1990 tem-se a intervenção, de forma mais explícita, do Banco Mundial, FMI, UNESCO, CEPAL, etc. Na atual RU encontramos o PROUNI, REUNI, SINAES, ENADE, etc.

Todo entendimento das concepções hegemônicas de reforma universitária e trabalho não deve ser apartado da conjuntura econômica na realidade brasileira.

Nos anos de 1990, os organismos internacionais articulados com o Estado brasileiro passam a defender e a propor a utilização do Estado-mínimo³². No entanto, na prática, o Estado passou a ser mínimo nas áreas sociais e culturais, como por exemplo, nas políticas de emprego, onde o indivíduo é levado a construir a sua condição de empregabilidade.

A concepção de Estado-mínimo pressupõe a “valorização do não-estatal e da criação de melhores condições de ampliação do setor privado” (SILVA JR. & SGUISSARDI, 1999, p.18). Quanto à educação, configurou-se no debate do ensino superior a questão do público e o privado.

A reforma do Estado, entretanto, só se tornou um tema central no Brasil em 1995, após a eleição e a posse de Fernando Henrique Cardoso. Nesse ano, ficou claro para a sociedade brasileira que essa reforma torna-se condição, de um lado, da consolidação do ajuste fiscal do Estado brasileiro e, de outro, da existência no país de um serviço público moderno, profissional, voltado para o atendimento dos cidadãos. (BRESSER PEREIRA, *apud* SILVA Jr.& SGUISSARDI, 1990, p. 28)

Há uma valorização do setor privado em detrimento do público que pressupõe ao Estado a configuração de organizações administrativas flexíveis denominadas de organizações sociais³³.

A universidade tem-se instaurado como organização social a partir de objetivos particulares. Desta forma, a temática do trabalho tem como referência o conceito de empregabilidade e a formação, por exemplo, no curso de Pedagogia, fica-se muitas vezes restrita a concepção de trabalho por meio da formação profissional. Que concepção de trabalho perpassa neste debate? Como este debate está refletido na disciplina Trabalho-Educação?

³² Entende-se como Estado-mínimo a isenção da promoção do bem-estar social.

³³ Segundo Bresser Pereira (1995) as organizações sociais são organizações públicas não-estatais que celebram contrato de gestão como o poder executivo, de forma a mediante do executivo correspondente, fazer parte do orçamento público federal, estadual ou municipal. Para aprofundamento vide SILVA JR, João dos Reis, SGUISSARDI, Valdemar. *Novas Faces da Educação Superior no Brasil – Reformas do Estado e Mudanças na produção*. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

A concepção de relacionar trabalho com profissionalização e com o mercado de trabalho tem vínculo como o modo de produção capitalista, que nos anos de 1990 vem produzindo, a partir do Estado, debates e legislação que tem promovido juntamente com RU argumentos ancorados nas organizações sociais.

O contexto de RU associada à reforma do Estado e a reestruturação produtiva dispõe no debate acadêmico uma determinada concepção de trabalho, que é colocá-lo como sinônimo de emprego e, portanto, a não centralidade da categoria trabalho com base na restrição do número de emprego, torna-se um discurso recorrente, por exemplo, em Gorz³⁴.

O Estado, ao assumir a ideologia neoliberal, faz repercutir no âmbito das questões educacionais os interesses da classe dominante no país. Tais interesses são fundamentados pela TCH, que de acordo com Frigotto (2006) “busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros”. Este retorno à TCH só reforça a importância das contribuições da disciplina Trabalho-Educação, por exemplo, de acordo com Kuenzer:

É indiscutível a força do capital no processo de produção da ciência oficial contemporânea; é ele quem determina os objetos de investigação, financia pesquisadores e instituições, forma recursos humanos de alto nível, produz a ‘boa ciência’ e, principalmente, se apropria privadamente dos resultados, uma vez que esta apropriação é um dos determinantes de sua reprodução ampliada, na medida em que aumenta a produtividade. Este saber, portanto, não é democratizado; no interior do processo produtivo, o trabalhador recebe a ‘qualificação’ que é conveniente aos interesses do capital, não devendo receber nem a mais, nem a menos, desenvolvendo-se um processo de distribuição desigual do saber, ao qual articula-se a escola (KUENZER, 1991, p. 28).

A reorganização do ensino superior desenvolve-se na lógica da produção capitalista expandindo a caracterização da mercantilização da educação superior. A RU repercute nas Instituições de Ensino Superior a divisão técnica do trabalho, mais especificamente no curso de Pedagogia; tal divisão proporciona o entendimento de produções pedagógicas à lógica fabril³⁵ nos espaços educacionais e não educacionais desta área de atuação, que segundo Kuenzer:

³⁴ Para Gorz, a categoria trabalho associa-se a emprego, ou seja, o trabalho não é a atividade principal à medida que a revolução macroeletrônica inaugura para o autor uma nova ordem que traz como conseqüências a diminuição da quantidade de trabalho social disponível e o aumento do desemprego de natureza tecnológica. Não queremos neste trabalho discutir minuciosamente a descentralização da categoria trabalho, contudo não podemos nos omitir que este debate é importantíssimo para que se compreenda a ação do Estado à medida que no discurso vigente equivale trabalho como sinônimo de emprego/empregabilidade. Para maiores esclarecimentos vide CARVALHO, José Henrique. O debate sobre a centralidade do trabalho. 1ªed. SP: Expressão Popular, 2006.

³⁵ Para esta abordagem recomendamos KUENZER, A. Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo. São Paulo, Cortez, 1991, e, KUENZER, A. Pedagogia da Fábrica As relações de produção e a educação do trabalhador – 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

A partir da divisão social e técnica de trabalho, que se separa, ao nível das relações sociais, as ações de concepção, gestão e execução, definindo as posições dos trabalhadores na hierarquia do corpo coletivo de trabalho, a primeira conclusão que se impõe é que os trabalhadores, situados no pólo da execução, desenvolvem um saber de caráter eminentemente prático, voltado para ‘os modos de fazer’.

[...]

A divisão social e técnica do trabalho, ao determinar a hierarquia do trabalhador coletivo, determina também relações específicas de trabalho que têm profundas implicações sobre a educação do trabalhador, à medida que definem os requerimentos de qualificação e de conduta a partir dos quais se determinam a quantidade e a qualidade de educação que deve ter cada trabalhador. É, portanto, no trabalho dividido e heterogerido que se encontram os fundamentos da pedagogia da fábrica, que tem por objetivo a educação técnica e política do trabalhador (KUENZER, 1991, p. 64-65).

Desta forma, a Pedagogia da fábrica aponta dois encaminhamentos para sua compreensão: 1) “especificamente pedagógica” à medida que se refere ao saber distribuído, e 2) “amplamente pedagógica” quando propicia e expande a concepção do processo produtivo e da própria vida em sociedade.

Nesse sentido, a RU tem caminhado numa linha político-ideológica que categoriza o trabalho como sinônimo de emprego/atuação profissional do homem. Mancebo reflete sobre esta discussão argumentando que:

Sob o título de RU, a formação profissional que, de fato, tem assumido a centralidade dos debates, o que acaba por confundir a todos quanto às funções da universidade, pois aparentemente a reduz a um dos seus aspectos – o ensino dedicado, sobretudo, à formação profissional. Esta é, sem dúvida, uma das importantes missões da universidade, a qual, no entanto, como instituição, tem papel social muito mais abrangente (MANCEBO, 2004, p. 856).

Assim, a ocultação das demais funções da universidade, tais como, o compromisso com o social, abre espaço para a execução da lógica de prestação de serviço que, sem dúvida, tem fundamentos na TCH, que sustentou e ainda sustenta no campo educacional, a lógica do sistema capitalista.

Conclui-se que a perda da autonomia universitária ao longo de todos esses anos na conjuntura nacional tem contribuído para que as políticas públicas educacionais tenham sido caracterizadas pela fraca oposição às intervenções do sistema capitalista, que só tem aumentado o nível de desigualdade socioeconômica, política e cultural do país propiciando que a universidade, enquanto instituição fosse substituída pela concepção de organização social, que somente mantém a lógica desta sociedade.

O que isso tem relação com o debate sobre o trabalho? Isso vai engendrar o trabalho alienado? Discorreremos que se tem toda a relação e sugerimos que a disciplina Trabalho- Educação tem como base teórica o trabalho como ontologia do ser social e o trabalho alienado é uma produção histórica do modo de produção capitalista e deve ser

problematizado na disciplina que discute a relação trabalho e educação nesses espaços de formação.

4.4. FORMAÇÃO E DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: UMA DISCUSSÃO INDISSOCIÁVEL

“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-lhe forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.”

(Karl Marx)

É em Marx e Engels que buscamos referência para apreender a abordagem sobre os princípios ontológicos do ser social. Consideramos que a produção em Marx e Engels e a tradição marxista oferecem fundamentos para a compreensão da formação humana, e esta no curso de Pedagogia, considerando a formação emancipatória e as críticas necessárias às concepções presentes na sociedade capitalista, e, por exemplo, nas DCN.

A partir de 1981, a relação entre a formação humana e o trabalho tem sido debatida nos espaços acadêmicos – primeiro nas pós-graduações e depois nas disciplinas de formação do curso de Pedagogia. Entretanto, o presente estudo ainda não havia sido considerado como campo de pesquisa até então.

Pode-se afirmar, a partir dos questionários, que não há consenso quanto à fundamentação nos clássicos do marxismo, as temáticas aprofundadas na área e a centralidade ou não da categoria trabalho como um princípio educativo. Por exemplo, ao observar as ementas constatamos que ora as leituras obrigatórias não indicam os clássicos do marxismo e ora são fundamentais para o debate no curso³⁶.

De outro lado, destacamos o que afirmou uma das entrevistadas na discussão sobre a centralidade da categoria trabalho que a partir da teoria marxista projetada no GTTE da ANPED condiz:

[...] desde sua origem, é a predominância de uma determinada maneira de interpretar o marxismo que acabou por conduzir o GT para pesquisas e debates em torno de questões abstratas, em torno da relação entre trabalho e educação.

³⁶ Por exemplo, na ementa da UFF, na disciplina Trabalho e Educação e Produção de Conhecimento, há inclusão dos clássicos, e a UFRRJ os clássicos aparecem como leitura complementar. Nas demais os autores recomendados são especificamente da área Trabalho-Educação.

Isso tem a ver com uma interpretação do marxismo que se sustentara nos primeiros escritos de Marx, que a essa altura ainda estaria influenciado por noções filosóficas. É bom ressaltar que, nesse sentido, penso que nem poderíamos estar falando de uma 'categoria trabalho', uma vez que, posteriormente, Marx teria passado a empreender suas análises a partir de conceitos como 'força de trabalho', 'trabalho abstrato', 'trabalho concreto', etc.(Docente 8).

Já para outro entrevistado a categoria trabalho no GT da ANPED configura-se como resignificada tendo em vista que:

Hoje o GT reúne profunda crise, que é reflexo da falência do paradigma socialista, reforçado pela guinada do PT aos princípios da 3ª via. Isto ocasionou refluxo do GT no que concerne à hegemonia do referencial do materialismo-histórico e o fortalecimento de linhas pseudocríticas, de caracteres empiristas e carentes de fundamentos teóricos (Docente 2).

Assim, a disputa sobre a centralidade do trabalho desses dois entrevistados, por exemplo, demonstra a relevância de “desvendar” se nas universidades públicas do Rio de Janeiro tais conflitos acontecem e como o processo de institucionalização dessa disciplina tem sido instaurado.

Nossos estudos sugerem os clássicos do marxismo Marx (2008, 2006), Engels (s/d) e autores que tenham pesquisa em Lukács, como Silva Jr. e González (2001) como objetivo de dar centralidade para a categoria trabalho e, assim, compreender as contribuições desta na formação do curso de Pedagogia.

Para Silva Jr. e González, o trabalho em Marx afirma que:

O trabalho apresenta-se como elemento central para o entendimento da formação humana em qualquer momento da história da humanidade, com formas históricas distintas, influenciado por diferentes temporalidades históricas. De forma complexa, o trabalho é expressão humana que conforma a natureza e a realidade social e o próprio homem, cujo produto do trabalho sempre lhe é maior e a ele confronta-se (SILVA Jr.& GONZÁLES, 2001, p. 16)

Logo, a pesquisa nos permitiu identificar que a categoria trabalho tem sido abordada nas disciplinas obrigatória, e também nas seguintes disciplinas eletivas: Economia Política, Educação e Trabalho (UFF); Economia da Educação, Trabalho e Formação de Professores (FEBF-UERJ); Educação e Economia Política, Educação e Trabalho (UNIRIO); Economia da Educação, Trabalho, Educação e Desenvolvimento Profissional (UERJ-Maracanã); Educação e Trabalho (UFRJ).

A única Faculdade de Educação que não tem essa abordagem é a FFP, campus da UERJ. Contudo, não cabe a este trabalho discutir o porquê da não inserção dessa disciplina. Propõe-se, que de acordo com os entrevistados, o ponto inicial de se ter essa discussão na universidade dá-se pela formação de grupos marxistas nesses espaços.

Consideramos ainda a afirmativa encontrada em um dos questionários:

O trabalho, tanto na sua negatividade quanto na sua positividade, tem um princípio educativo. Os seres humanos se educam nas relações sociais, nos processos de produção da vida e da existência material. O trabalho não é produção de mais-valia, lucro e acumulação. O trabalho tem um sentido ontológico, ontossocial. Todos nós existimos pelo trabalho (Docente 7).

Pensar a constituição do homem e da sociedade perpassa por conceber o trabalho como central e como determinante da sua produção.

Desse modo, o ser humano condicionado pelo trabalho se desenvolve historicamente e constitui-se como ser social. Marx, em *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, sugere que:

[...] O significado *humano* da natureza só existe para o homem *social*, porque só neste caso é que a natureza surge como *laço* com o *homem*, como existência de si para os outros e dos outros para si, e ainda como componente vital da realidade humana: só aqui se revela como *fundamento* da própria experiência *humana*” (MARX, p.139-140, 2006).

No entanto, esse significado perde seu sentido quando identificado à luz das DNC de Pedagogia. Talvez pela tentativa de abrangências e de abarcar os diferentes interesses educacionais nesse documento incutido.

Segundo o Relatório do Parecer nº 3/2006:

[...] Fica, portanto, reiterada a concepção de que a formação dos profissionais de educação, para funções próprias do magistério e outras, deve ser baseada no princípio da gestão democrática (obrigatória no ensino público, conforme CF, art. 206-VI; LDB, art. 3º-VIII) e superar aquelas vinculadas ao trabalho em suas estruturas hierárquicas e burocráticas. Por conseguinte, como bem justifica o Parecer CNE/CP nº 5/2005, em tela, sendo a organização escolar eminentemente colegiada, cabe prever que todos os licenciados possam ter oportunidade de ulterior aprofundamento da formação pertinente, ao longo de sua vida profissional (BRASIL, Parecer CNE/CP nº 3/2006).

Indagamos acerca da concepção de trabalho presente nas DCN, será a mesma que reivindicamos? É explícito que se trata do debate do trabalho enquanto emprego, identificando-o como necessário para fazer/refletir a educação profissional, aliado à referência da TCH, principalmente no campo da Pedagogia.

Considerando os aspectos da alienação e sua abrangência nos diferentes âmbitos da sociedade no modo de produção, ou seja, nas leis da economia política, na produção de mercadoria, na desumanização do trabalhador, e por fim, na escravidão do homem (embora ele seja “livre” para vender sua força de trabalho) discorreremos que a disciplina Trabalho-Educação pode oferecer contribuição substantiva na desmistificação da concepção de trabalho sob o capitalismo.

É interessante, ao nosso olhar, que esta disciplina esteja presente nos anos iniciais da formação³⁷ do pedagogo e articulada a outras disciplinas na grade curricular que permitam a reflexão crítica sobre o capitalismo e os limites e possibilidades dos processos formativos.

Portanto, o ser social desenvolve-se a partir das contradições sociais que são excludentes numa sociedade de classes. Neste contexto, instaura-se a esfera econômica como elemento fundante dessas relações.

Tratar a formação do pedagogo a partir das demandas do mercado reporta-nos a questionar o porquê, para quê e para quem a Educação brasileira é financiada neste país? Não queremos aqui suscitar uma abordagem que fique restrita ao senso comum. Temos como finalidade uma posição contra-hegemônica na discussão e crítica dos desafios e dos dilemas da função de formação na estrutura do sistema educativo no Brasil.

Discutir a formação em Pedagogia e as contribuições da disciplina Trabalho-Educação é fecundo e implica em fazer a crítica às posições da ANFOPE quanto às deliberações sobre as delineações das DCN. Pelo contrário, expressamos desacordo no que tange à base da Pedagogia como simplesmente docência. A nosso ver, tal posicionamento restringe a formação desse profissional. E faz com que as ações político-econômicas do Estado-mínimo se configurem cada vez mais presentes, condicionando a manutenção dessa formação na discussão dos processos de reestruturação das relações de produção do sistema capitalista. Isto é, ocasiona a discussão da atuação do pedagogo num reducionismo: docência. Ao mesmo tempo em que na prática da escola este profissional desempenha várias outras funções condizentes com a graduação em questão.

Ao relacionar no questionário a relação da temática com as DCN, não tivemos consenso nas respostas do universo pesquisado dos professores. De um lado, um grupo se absteve de responder, assumindo não conhecer as DCN o suficiente para estabelecer esta relação. De outro lado, uma das respostas caminha para a defesa de forma positiva da concepção de trabalho proposto pelas DCN como explicita: *“Vejo como algo bastante positivo, já que o trabalho por si só é o fenômeno educativo por excelência”* (Docente 8).

Identifica-se que há uma falta de aprofundamento sobre as consequências das atuais DCN para a constituição de uma formação crítica. Destaca-se, por exemplo, que a questão da ênfase na docência, que não foi destacada pelos entrevistados, é central para a temática do Trabalho-Educação porque apartado do debate da gestão de sistemas

³⁷Na UFRJ, por exemplo, ela se encontra no 9º período e não tem articulação com a pós-graduação desta faculdade. No que diz respeito às eletivas não temos certeza se esta discussão apresenta-se em alguma, como nos mostra o questionário.

educacionais apresenta facilidade de reprodução das políticas neoliberais do modo de produção capitalista. Pensamos que a formação em Pedagogia fundamenta-se pela apropriação de concepção de Estado e sociedade que temos para assim construir instrumentos contra-hegemônicos enquanto atividade do pedagogo também na docência. Para tanto, tal debate entrelaça-se com a discussão da categoria trabalho por discorrer sobre quais possíveis formações será apresentada no decorrer de sua graduação nestas universidades: conformadoras ou emancipatórias, em quaisquer áreas de atuação deste futuro profissional.

Assim, a Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006 não legitima este reducionismo como podemos perceber no seguinte artigo:

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, grifos nossos).

Neste artigo, podemos observar as múltiplas opções da área de atuação do pedagogo, sendo que as outras áreas de ação deste profissional são por nós, consideradas a extinta multi-habilitação. Indagamos a respeito do que realmente mudou na estrutura curricular de Pedagogia desde 1939 até os dias atuais: apenas a nomenclatura?

Outra discussão levantada nesta dissertação é a compreensão do trabalho não em seu sentido criativo, mas como posto em competências e habilidades.

O artigo 3º da Resolução N°1/2006 caracteriza as atribuições desse profissional em formação como:

O estudante de Pedagogia trabalhará com **um repertório de informações e habilidades** composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada **no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.**

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania.

II – a pesquisa, a análise e aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006, grifos nossos).

A temática do trabalho abordado nas DCN não continua nos moldes do mercado? Acordamos com a análise de um dos professores participantes de nossa pesquisa quando discorre que:

O tema trabalho tem uma participação marginalizada nos currículos de Pedagogia, nas DCN e nos PCN. As políticas e diretrizes estão impregnadas das noções de habilidades, competências, empregabilidade, teoria do capital humano. A pedagogia é hoje hegemonizada pelo culturalismo, pela pós-modernidade, negação dos paradigmas, pelo fim das ideologias, e visão liberal de indivíduo e de sociedade. Forma sujeitos para o mercado, e não para vida social. Para a produção, e não para a cidadania plena. O materialismo-histórico, e sua crítica radical ao capitalismo é visto como teoria fora da realidade, e superado pela democracia de mercado (Docente 7).

Outra fala de um dos entrevistados revela que:

O trabalho está colocado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, todavia não em seu sentido criativo, não no sentido do trabalho como princípio educativo. Mas sim, o trabalho para se formar um profissional flexível para ter competências para atuar nesse modelo de escola produtivista, que cumpre metas e que está posta no nosso cenário educativo (Docente 5.)

Entender as relações de trabalho na atual reforma do ensino superior e na própria DCN implica em discutir as práticas sociais, políticas e econômicas do Estado e as questões educacionais numa estrutura capitalista que desenvolve a concepção de trabalho de modo a manter sua hegemonia, e para esta nova diretriz a formação básica dos cursos de Pedagogia deveria ser enxugada no campo da formação desse profissional de modo aligeirado.

Observamos que esta disciplina sugerida como tema de debate é mínima em detrimento de toda gama de disciplinas componentes do currículo em Pedagogia, que ao nosso olhar, possibilita o afastamento do trabalho no sentido criador motivada por políticas curriculares pós-modernas e do não debate incutidas nos direcionamentos da discussão, segundo o art. 2, § 2º, inciso II:

II – a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de **conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural** (BRASIL, 2006, grifos nossos).

Nesse sentido, nos argumentos presentes nas entrevistas e mesmo nos questionários semiestruturados, a categoria trabalho na formação do pedagogo é abordada em disciplina própria ou embutida em outras disciplinas, como eixo estruturante na proposta curricular destas universidades pesquisadas, impulsionando o debate que há no corpo das DCN e nas múltiplas incursões sobre o mundo do trabalho refletido na educação.

Para estabelecer um inventário dos princípios na formação do pedagogo exige-se pensar a concepção de trabalho que será delineada na estrutura curricular dos cursos de Pedagogia, especificamente, os das universidades públicas do Rio de Janeiro. Neste

trabalho concebemos o ofício como criador do próprio homem, e sendo assim, o trabalho não deve ser manipulado para escravizar este mesmo homem.

Tem sido nosso objeto desde então, problematizar como a temática sobre o trabalho tem aparecido nas práticas educacionais do Estado, na reforma de ensino superior e na história do curso de Pedagogia de modo geral. No tocante, temos buscado compreender o papel que a disciplina Trabalho-Educação tem ocupado nas grades curriculares do curso de Pedagogia dessas universidades públicas do Rio de Janeiro. Identificam-na como tarefa fecunda e também contraditória, pois ora aparece-nos no campo do debate e ora em território do senso comum, carregada do não debate.

5. O CURSO DE PEDAGOGIA E SUA RELAÇÃO COM A DISCIPLINA TRABALHO-EDUCAÇÃO

“[...] O materialismo dialético “não tem que construir uma filosofia planando sobre as demais ciências”. Da filosofia antiga, a parte que subsiste é “a teoria do pensamento e das suas leis – a lógica formal e a dialética”. Ora, na concepção de Marx, a dialética compreende aquilo que hoje se chama teoria do conhecimento ou gnosiologia, teoria que deve também encarar o seu objeto do ponto de vista histórico, estudando e generalizando a origem e o desenvolvimento do conhecimento, a passagem da “ignorância” ao conhecimento”.

(Lenin)

Para nós, a escrita que sucederá a partir de então é o núcleo de uma linha de pensamento que permanece em contínuo desenvolvimento. Como fundamentação teórica, utilizaremos os seguintes autores: Arroyo (1995), Cruz (2011), Frigotto (2000; 2001; 2003; 2006), Kuenzer (1991; 1998; 2001; 2013), Libâneo (1999, 2002), Pimenta (2001), Saviani (2007, 2013) e Silva (2008).

5.1. A DISCIPLINA TRABALHO-EDUCAÇÃO

Sob a perspectiva da tradição marxista, acumulamos até aqui que as discussões acerca do trabalho não são somente particularidades da economia, visto que essa categoria perpassa por todos os aspectos da historiografia da sociedade moderna.

Nesta seção intencionamos dialogar sobre como o curso de Pedagogia tem resistido às práticas exploratórias do sistema capitalista, que mediante posturas do Estado tem-na mantido essencialmente como instrumento que conduz as bases educacionais nos moldes do capital, ou seja, numa pedagogia fabril.

De um lado, tomando por base a área Trabalho-Educação, procuramos levantar considerações que a relacione com as discussões curriculares nos processos formativos dos futuros pedagogos. Nosso entendimento é que a discussão da centralidade da categoria trabalho propicia contribuições para uma graduação que forme educadores, docentes e não docentes, sob perspectivas históricas sociais, que tenham como referência a formação na luta de classes.

De outro, consideramos que as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³⁸ e as DCN apontam em suas introduções a categoria trabalho nas suas dimensões de humanização do ser social explicitado pela LDB 9.394/96, Art. 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (SILVA, 2008, p.6).

E nas DCN Art. 6º alinha j:

estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea (Resolução CNE/CP nº 1/2006).

Entretanto, pontuamos também, que a formação dos graduandos de Pedagogia tem recebido no bojo de suas discussões legais aspectos da qualificação para o trabalho, restringindo-os à profissionalização. Questionamo-nos sobre os rumos que a categoria trabalho recebe nesse processo de formação. Tem-se conduzido o discente de pedagogia a manter o reducionismo na profissionalização? Ou tem-se contribuído com as discussões propostas na agenda iniciada por Kuenzer, e, atualmente com novas dimensões dos temas suggestionados? Até que ponto as indicações sobre o trabalho como categoria e a profissionalização do pedagogo, contidas nas concepções da LDB e das DCN, podem manter ou oferecer subsídios para a superação da alienação?

Nesse contexto, com o intento do entendimento das estruturas curriculares dos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Rio de Janeiro, esta pesquisa urge com a finalidade de realizar a tentativa de levantar o lugar que a área Trabalho-Educação tem assumido na graduação e, conseqüentemente, na formação do pedagogo.

Nesta formação observamos que nas grades curriculares do curso de Pedagogia constam-se disciplinas obrigatórias e eletivas que propiciam o diálogo da área a fim de discutir e refletir sobre as relações da categoria trabalho frente às concepções filosóficas das universidades pesquisadas. Para tanto, organizamos os quadros¹⁷ e 18 com o intuito de demonstrar sua estruturação.

³⁸Vide LDB 9.394/96.

Quadro 17 – Fluxogramas das Instituições do Rio de Janeiro pesquisadas e a disciplina que discute a relação Trabalho-Educação, no ano de 2008.

Instituição	Nome da disciplina na grade curricular do curso de Pedagogia	Modalidade da disciplina	Período oferecido pela Instituição	Carga Horária
UFRJ	Educação e Trabalho	Obrigatória	9º	60h
UFRRJ (Campus Nova Iguaçu)	Trabalho, Qualificação e Educação Profissional	Obrigatória	8º	60h
	Economia Política da Educação	Obrigatória	4º	60h
	Política e Organização da Educação II	Eletiva		60h
	Trabalho e educação	Eletiva		30h
	Educação e Pensamento Pós-Moderno	Eletiva		30h
	Política Pública de Trabalho, Qualificação e Geração de Renda	Eletiva		30h
	Educação, Trabalho e Meio Ambiente	Eletiva		30h
	Materialismo histórico e Educação	Eletiva		30h
UFF (Campus Niterói)	Trabalho, Educação e Produção de Conhecimento	Obrigatória	6º	30h
	Economia Política e Educação I	Obrigatória	4º	60h
	Educação e Trabalho	Eletiva		30h
UNIRIO	Educação e Trabalho (versão curricular 2000)	Obrigatória	6º	60h
	Educação e Economia Política(versão curricular 2000)	Obrigatória	2º	30h
	Educação e Trabalho (versão curricular 2008)	Obrigatória	5º	60h
	Educação e Economia Política(versão curricular 2008)	Obrigatória	3º	30h
UERJ (Campus FEBF)	Teorias de Trabalho e de Organização I (currículo antigo e apenas para o curso de Multi-habilitação do DGSE)	Obrigatória	5º	60h

	Teorias de Trabalho e de Organização II (currículo antigo e apenas para o curso de Multi-habilitação do DGSE)	Obrigatória	6º	60h
	Trabalho e Educação (currículo novo/2009)	Obrigatória	5º	90h
	Economia da Educação	Eletiva		90h
	Trabalho e Formação de Professores	Eletiva		90h
	Movimentos sociais e Educação A	Eletiva		45h
UERJ (Campus FFP)	-	-	-	-
UERJ (Campus MARACANÃ)	Trabalho, Educação e Desenvolvimento Profissional	Obrigatória	6º	60h
	Educação e Movimentos Sociais: Aspectos Históricos e Políticos	Obrigatória	8º	60h
	Economia e Financiamento da Educação	Obrigatória	5º	60h
	Top. Esp. VI Trabalho como princípio educativo	Eletiva		30h
	Trabalho e Educação I	Eletiva		30h
	Trabalho e Educação II	Eletiva		30h

Fonte: Elaborado a partir dos fluxogramas das universidades pesquisadas em 2008.

Quadro 18 – Fluxogramas das Instituições do Rio de Janeiro pesquisadas e a disciplina que discute a relação Trabalho-Educação, no ano de 2014.

Instituição	Nome da disciplina na grade curricular do curso de Pedagogia	Modalidade da disciplina	Período oferecido pela Instituição	Carga Horária
UFRJ	Educação e Trabalho	Obrigatória	9º	60h
	Marxismo e Educação	Eletiva		45h
UFRRJ (Campus de Nova Iguaçu)	Trabalho, Qualificação e Educação Profissional	Obrigatória	8º	60h

	Economia Política da Educação	Obrigatória	5°	60h
	Política e Organização da Educação II	Eletiva		60h
	Trabalho e educação	Eletiva		30h
	Educação e Pensamento Pós-Moderno	Eletiva		30h
	Política Pública de Trabalho, Qualificação e Geração de Renda	Eletiva		30h
	Educação, Trabalho e Meio Ambiente	Eletiva		30h
	Materialismo histórico e Educação	Eletiva		30h
UFF (Campus Niterói)	Trabalho, Educação e Produção de Conhecimento	Obrigatória	4°	60h
	Economia Política e Educação I	Obrigatória	3°	60h
	Educação e Trabalho	Eletiva		60h
UNIRIO	Educação e Trabalho (versão curricular 2008)	Obrigatória	5°	60h
	Educação e Economia Política	Obrigatória	3°	30h
UERJ (Campus FEBF)	Trabalho e Educação (currículo novo)	Obrigatória	5°	90h
	Economia da Educação	Eletiva		90h
	Trabalho e Formação de Professores	Eletiva		90h
	Movimentos sociais e Educação A	Eletiva		45h
UERJ (Campus FFP)	-	-	-	-
UERJ (Campus MARACANÃ)	Trabalho, Educação e Desenvolvimento Profissional	Obrigatória	7°	60h
	Economia e Financiamento da Educação	Obrigatória	5°	60h

Fonte: Elaborado a partir dos fluxogramas das universidades pesquisadas em 2014.

Valendo-se dos fluxogramas pesquisados fazemos as seguintes observações:

1º) A disciplina é apresentada com nomenclatura diferenciada nas universidades, como por exemplo, na UFF é "Trabalho, Educação e Produção do Conhecimento" e na UNIRIO é "Educação e Trabalho";

2º) A disciplina encontra-se estruturada como obrigatória com diferentes periodizações; temos, por hipótese, o amadurecimento do discente de Pedagogia para sua incursão. Assim, apresenta-se a divisão dos: a) Anos Iniciais: UFF Trabalho, Educação e Produção de Conhecimento, 4º Período; b) Anos Finais: UNIRIO Educação e Trabalho, 5º Período; UERJ-FEBF Trabalho e Educação, 5º Período; UERJ –Campus Maracanã Trabalho, Educação e Desenvolvimento Profissional, 7º Período; UFRRJ – Campus Nova Iguaçu Trabalho, Qualificação e Educação Profissional, 8º Período e UFRJ Educação e Trabalho, 9º Período;

3º) A disciplina relacionada à Economia da Educação acaba sendo disciplina afim da que discute a relação Trabalho Educação. Com exceção da UERJ-FFP e da UFRJ, todas apresentaram em seus fluxogramas como obrigatórias;

4º) Observa-se comparando o quadro 8 ao quadro 9 que houve, nesse movimento de reforma curricular, o aumento da carga horária, destinada a esta disciplina a saber: UFF de 30h para 60h e UERJ-FEBF de 60h para 90h. Pergunta-se se houve, no processo de reformulação curricular, maior articulação e força desse grupo de professores e/ou movimento estudantil para possibilitar tamanha mudança;

5º) Assim como respondido nas entrevistas e/ou questionário semiestruturado, há um maior debate da categoria trabalho, mediante formação de docentes dessas universidades, pesquisadores da área em questão. No primeiro momento da pesquisa, em 2008, há um número maior de disciplinas em algumas faculdades de educação; seria porque, à época, havia docentes que trabalhavam em seus programas? Questiona-se como tem ocorrido atualmente o debate contra hegemônico nesses espaços superiores de formação.

Em continuidade às investigações da disciplina na grade curricular destas universidades, construíram-se os quadros 19, 20, 21 e 22 para compartilhar como esta disciplina tem sido abordada.

Quadro 19 – Concepções de Trabalho-Educação sob olhar dos ementários das instituições de ensino pesquisadas, ano de 2008.

Instituição	Nome da disciplina na grade curricular do curso de Pedagogia	Ementa
UFRJ	Educação e Trabalho	A temática “Trabalho-Educação” na conjuntura histórica atual. Análises desenvolvidas por organizações internacionais e as teses desenvolvidas pela sociologia do trabalho. Repercussões para as políticas sociais e educacionais. Sociedade do conhecimento, reestruturação produtiva e requerimentos qualificacionais – desdobramentos educacionais e possíveis alternativas.
UFRRJ (Campus de Nova Iguaçu)	Trabalho, Qualificação e Educação Profissional Economia Política da Educação Política e Organização da Educação II Trabalho e educação Educação e Pensamento Pós-moderno	Diferentes abordagens da relação entre trabalho e educação. Teoria das competências e sua influência na reconfiguração das políticas de formação profissional. Reestruturação produtiva e novas demandas de qualificação do trabalhador. Trabalho e educação no contexto do novo industrialismo: o rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano. A formação profissional como mecanismo de conformação psicofísica e ético-política do trabalhador/cidadão. O processo de produção do capital. Trabalho, educação e reprodução do capital. Ciência, tecnologia e desenvolvimento do capital. Teoria do Capital Humano. Reestruturação produtiva no Brasil e mercado de trabalho: qualificação profissional, emprego e renda a partir dos anos de 1990. Financiamento da Educação Brasileira. Reestruturação produtiva e seu impacto na política educacional. Diferentes abordagens sobre o Papel do Estado e suas implicações para a política educacional. Classes sociais e diferenciação escolar. Dualidade na educação: formação geral e formação para o trabalho. Indicadores sociais e realidade da educação brasileira. A situação do ensino no nível nacional e local. Fundamentos teóricos da relação trabalho e educação. Referências históricas do debate acerca da relação entre formação geral e formação para o trabalho no capitalismo. Transformações no trabalho e na produção ao longo do desenvolvimento do capital e suas implicações na educação básica e superior. Repercussão dos novos modelos de gestão empresarial no universo escolar. Modernidade e Educação. A Ciência Moderna. As metanarrativas da educação. O pensamento pós-moderno na educação. A lógica cultural do capitalismo avançado.

	<p>Política Pública de Trabalho, Qualificação e Geração de Renda</p> <p>Educação, Trabalho e Meio Ambiente</p> <p>Materialismo histórico e Educação</p>	<p>Estado, produção e políticas públicas na América Latina e Caribe. Neoliberalismo e negociação coletiva do trabalho na América Latina e Caribe. Diálogo social, harmonização e diversidade no mundo do trabalho: a experiência latino-americana. Trabalho, qualificação profissional e geração de emprego e renda: campo de conflito ou campo de harmonização de interesses?</p> <p>Matrizes teóricas que fundamentam a relação entre trabalho e meio ambiente: a fisiocracia, o liberalismo e a crítica da economia política. Concepções de desenvolvimento sustentável no contexto do capitalismo contemporâneo. Educação, trabalho e a questão ambiental.</p> <p>Princípios teóricos e metodológicos da ontologia do ser social. Subjetividade e educação na perspectiva do marxismo. Formação humana e educação escolar.</p>
UFF (Campus Niterói)	Trabalho, Educação e Produção de Conhecimento	O trabalho na vertente liberal e na vertente marxista. O processo de trabalho e a produção do conhecimento. A educação e as novas tecnologias.
UNIRIO	<p>Educação e Trabalho (versão curricular 2000)</p> <p>Educação e Trabalho (versão curricular 2008)</p> <p>Educação e Economia Política (versão curricular 2000)</p> <p>Educação e Economia Política (versão curricular 2008)</p>	<p>A educação de pessoas jovens e adultas e o mundo do trabalho. A mudança e as adversidades encontradas pelos trabalhadores, num cenário de globalização da economia e dos mercados de reestruturação produtiva e reforma do Estado. As mudanças e alterações nas relações de trabalho. A educação básica, no cenário da empregabilidade e o papel das instituições escolares no enfrentamento da atual crise do trabalho.</p> <p>A educação de jovens e adultos e o mundo do trabalho. A relação entre educação e trabalho. O trabalho como princípio educativo e produtor de saber. A gestão do trabalho. As novas tecnologias e as mudanças nas relações de trabalho. O papel das instituições escolares/metodologias educacionais no enfrentamento das crises do trabalho.</p> <p>A política econômica. A globalização da economia. A nova ordem mundial. O Estado nacional. O neoliberalismo e a educação. A ação do Banco Mundial nas Políticas Públicas da educação. Economia política segundo os conceitos marxistas. O financiamento da educação brasileira: aspectos legais e factuais.</p> <p>Discussão dos conceitos básicos da economia política, tais como: mercado, dinheiro, trabalho e capital em suas relações com as práticas sociais escolares, a partir da análise dos principais contextos históricos de industrialização: a acumulação primitiva, a industrialização do século XIX, o capitalismo do século XX e a reestruturação do processo produtivo.</p>
UERJ (Campus)	Teorias de Trabalho e de Organização I (currículo)	O trabalho, aspectos filosóficos; as relações entre trabalho e formas de organização econômico-

FEBF)	<p>antigo e apenas para o curso de Multi-habilitação do DGSE)</p> <p>Teorias de Trabalho e de Organização II (currículo antigo e apenas para o curso de Multi-habilitação do DGSE)</p> <p>Trabalho e Educação (currículo novo)</p> <p>Economia da Educação</p> <p>Trabalho e Formação de Professores</p> <p>Movimentos sociais e Educação A</p>	<p>sociais; a organização do trabalho no capitalismo: da divisão do trabalho ao taylorismo; a crise do taylorismo; influência do taylorismo na organização da escola e do trabalho educativo.</p> <p>A crise do trabalho no capitalismo tardio; as novas formas de organização da produção e seus possíveis impactos na educação e escola; das “ilhas de produção” às “ilha de aprendizagem”, educação “<i>just-in-time</i>”, o modelo de avaliação como forma precípua de planejamento.</p> <p>O Trabalho e seus aspectos históricos e filosóficos na formação da sociedade e dos homens. As relações entre trabalho e formas de organização econômico-sociais: variações históricas e conflitos entre classes sociais. O trabalho como princípio educativo. As relações entre o mundo do trabalho e o da educação. A organização do trabalho no capitalismo: a divisão do trabalho, o taylorismo e as “novas” formas de organização da produção e seus impactos na educação e na escola. A reestruturação produtiva e suas implicações para a formação/educação do trabalhador. Trabalho, cultura e arte. A produção acadêmica sobre trabalho e educação.</p> <p>Educação e sociedade nos anos 70 e 90 no Brasil. As articulações dos interesses externos e internos expressos nos projetos educacionais da realidade brasileira. A teoria do capital humano: concepção, fundamentos e críticas. A sociedade do conhecimento e a formação para competências: concepção, fundamentos e críticas. Formação humana na perspectiva do trabalho.</p> <p>A escolarização, o novo paradigma produtivo e as exigências contemporâneas para a formação de docentes. A constituição de uma nova profissionalidade docente num contexto de mudanças educacionais. A formação de professores no Brasil e a política educacional dos anos 90. O professor como intelectual crítico. Pressupostos, limites e possibilidades das concepções de professor-reflexivo e professor pesquisador. O caráter público da profissão docente e a autonomia profissional. Análise das experiências atuais sobre a formação inicial e continuada de professores.</p> <p>Histórico dos movimentos sociais no Brasil, conceituação, funções e conquistas. As diversas organizações desses movimentos e a contribuição enquanto agentes de uma prática educativa na construção da cidadania.</p>
UERJ (Campus FFP)	-	-
UERJ (Campus Maracanã)	Trabalho, Educação e Desenvolvimento Profissional	O trabalho da sociedade do conhecimento. Bases teóricas da compreensão do mundo do trabalho e sua relação com os processos formativos. Análise das diferentes correntes de preparação para o trabalho a partir dos novos paradigmas sócio-econômicos e a necessidade de reorganização das ações de formação. Relação entre as concepções e políticas educativas da atualidade e os processos de modernização excludente baseados na qualidade e

	<p>Educação e Movimentos Sociais: Aspectos Históricos e Políticos</p> <p>Economia e financiamento da Educação</p> <p>Educação para Gestão de Projetos Socioambientais</p> <p>Top. Esp. VI Trabalho como princípio educativo</p> <p>Top. Esp. VI Trabalho e Educação I</p> <p>Top. Esp. VI Trabalho e</p>	<p>na produtividade. O avanço tecnológico e seus feitos nas concepções educativas de construção do conhecimento, no trabalho e nas relações de produção. As políticas, a formação para o trabalho e a cidadania.</p> <p>Papel do pedagogo nos movimentos sociais. Democracia, participação e cidadania: aspectos atuais. Evolução do conceito de Educação Popular. Movimentos políticos e sociais urbanos e rurais. Organizações sociais: associações, cooperativas, sindicatos, partidos políticos. Minorias sociais: lutas e avanços. Movimentos de educação popular e as questões de gênero, religiosas, étnico-raciais, de classe e geracionais. Relato de experiências de educação popular.</p> <p>Noções básicas de Economia. A Teoria do Capital Humano. As diferentes críticas produzidas em relação à Teoria do Capital Humano. Fundamentos do financiamento da Educação Pública no Brasil. Introdução às novas formas de organização do trabalho. O ensino fundamental e médio e a formação de mão-de-obra. Os princípios do neoliberalismo.</p> <p>Diálogo entre as ciências naturais e sociais. Histórico da relação ser humano-natureza e do paradigma científico-tecnológico. Concepções de gestão ambiental, educação ambiental e desenvolvimento sustentado. Problemática socioambiental e implicações sobre a vida no planeta e no ser humano. Formulação de projetos e propostas interativas. Legislação e Direito Ambiental, Biopirataria e propriedade intelectual. Economia, consumo e estilo de vida. Educação Ambiental nas escolas e demais instituições e movimentos sociais.</p> <p>Conceito de trabalho nos socialistas utópicos e científicos: Fourier, Saint-Simon, Hegel e Marx. Trabalho como categoria central e princípio educativo: dimensões ontológicas, econômico-filosóficas e educacionais. Formação humana unitária e politécnica. Processo e crise do trabalho assalariado, mudanças tecnológicas e limites do desenvolvimento capitalista. Concepções econômico-filosóficas aplicadas à educação: teoria do capital humano, sociedade do conhecimento competências e empregabilidade. Princípios filosóficos e epistemológicos da Educação Profissional no contexto atual.</p> <p>Mudanças no mundo do trabalho. Fordismo: superação ou reforma? Trabalhadores e o processo produtivo: desqualificados ou qualificados? Modelo “japonês”: inovação e continuidade. Forma “Nissei”: o modelo japonês na realidade brasileira. O desenvolvimento do ensino técnico-profissionalizante no Brasil. Da Teoria do Capital Humano à Pedagogia Histórico-Crítica. Neo-Teoria do Capital Humano, Neoliberalismo e Globalização. Educação geral e educação profissional.</p> <p>O debate das Centrais Sindicais sobre a educação e</p>
--	--	--

	Educação II	a formação profissional. Os novos espaços institucionais de atuação sindical. Reestruturação produtiva no Brasil. Reestruturação produtiva e gênero. Propostas de ação sindical. Pressupostos e justificativas do envolvimento das Centrais Sindicais brasileiras na educação. Educação geral e formação profissional. Educação de jovens e adultos. Educação sindical. Formação de formadores. Avaliação crítica do PLANFOR. Impasses atuais e perspectivas futuras
--	-------------	--

Fonte: Elaborado a partir dos ementários das universidades pesquisadas em 2008.

Quadro 20 – Concepções de Trabalho-Educação sob olhar dos ementários das instituições de ensino pesquisadas, ano de 2014.

Instituição	Nome da disciplina na grade curricular do curso de Pedagogia	Ementa
UFRJ	Educação e Trabalho Marxismo e educação	A temática “Trabalho-Educação” na conjuntura histórica atual. Análises desenvolvidas por organizações internacionais e as teses desenvolvidas pela sociologia do trabalho. Repercussões para as políticas sociais e educacionais. Sociedade do conhecimento, reestruturação produtiva e requerimentos qualificacionais – desdobramentos educacionais e possíveis alternativas. A dialética marxista. Trabalho e educação. Educação unilateral e politécnica. Ideologia. Alienação, estranhamento e educação. Marxismo, história e pós-modernismo. Educação, emancipação e movimentos sociais. A influência do pensamento marxiano nas teorias educacionais e pedagógicas.
UFRRJ (Campus de Nova Iguaçu)	Trabalho, Qualificação e Educação Profissional Economia Política da Educação Política e Organização da Educação II	Diferentes abordagens da relação entre trabalho e educação. Teoria das competências e sua influência na reconfiguração das políticas de formação profissional. Reestruturação produtiva e novas demandas de qualificação do trabalhador. Trabalho e educação no contexto do novo industrialismo: o rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano. A formação profissional como mecanismo de conformação psicofísica e ético-política do trabalhador/cidadão. O processo de produção do capital. Trabalho, educação e reprodução do capital. Ciência, tecnologia e desenvolvimento do capital. Teoria do Capital Humano. Reestruturação produtiva no Brasil e mercado de trabalho: qualificação profissional, emprego e renda a partir dos anos de 1990. Financiamento da Educação Brasileira. Reestruturação produtiva e seu impacto na política educacional. Diferentes abordagens sobre o Papel do Estado e suas implicações para a política educacional. Classes sociais e diferenciação escolar. Dualidade na educação: formação geral e

	<p>Trabalho e educação</p> <p>Educação e Pensamento Pós-moderno</p> <p>Política Pública de Trabalho, Qualificação e Geração de Renda</p> <p>Educação, Trabalho e Meio Ambiente</p> <p>Materialismo histórico e Educação</p>	<p>formação para o trabalho. Indicadores sociais e realidade da educação brasileira. A situação do ensino no nível nacional e local.</p> <p>Fundamentos teóricos da relação trabalho e educação. Referências históricas do debate acerca da relação entre formação geral e formação para o trabalho no capitalismo. Transformações no trabalho e na produção ao longo do desenvolvimento do capital e suas implicações na educação básica e superior. Repercussão dos novos modelos de gestão empresarial no universo escolar.</p> <p>Modernidade e Educação. A Ciência Moderna. As metanarrativas da educação. O pensamento pós-moderno na educação. A lógica cultural do capitalismo avançado.</p> <p>Estado, produção e políticas públicas na América Latina e Caribe. Neoliberalismo e negociação coletiva do trabalho na América Latina e Caribe. Diálogo social, harmonização e diversidade no mundo do trabalho: a experiência latino-americana. Trabalho, qualificação profissional e geração de emprego e renda: campo de conflito ou campo de harmonização de interesses?</p> <p>Matrizes teóricas que fundamentam a relação entre trabalho e meio ambiente: a fisiocracia, o liberalismo e a crítica da economia política. Concepções de desenvolvimento sustentável no contexto do capitalismo contemporâneo. Educação, trabalho e a questão ambiental.</p> <p>Princípios teóricos e metodológicos da ontologia do ser social. Subjetividade e educação na perspectiva do marxismo. Formação humana e educação escolar.</p>
UFF (Campus Niterói)	<p>Trabalho, Educação e Produção de Conhecimento</p> <p>Economia Política e Educação I</p> <p>Educação e Trabalho</p>	<p>O trabalho na vertente liberal e na vertente marxista. O processo de trabalho e a produção do conhecimento. A educação e as novas tecnologias.</p> <p>Natureza e gênese histórica das concepções da relação entre projeto econômico-social e educação. Trabalho, tecnologia, novos paradigmas da regulação da produção e a questão da qualificação humana. Organização do processo educativo na ótica do capital e na perspectiva da formação omnilateral.</p> <p>Visão histórico-social do trabalho e atividades produtivas. Escola, trabalho e formação da cidadania. O professor e sua profissão - aspectos éticos humanos.</p>
UNIRIO	Educação e Trabalho (versão curricular 2008)	A educação de jovens e adultos e o mundo do trabalho. A relação entre educação e trabalho. O trabalho como princípio educativo e produtor de saber. A gestão do trabalho. As novas tecnologias e as mudanças nas relações de trabalho. O papel das instituições escolares/metodologias educacionais no enfrentamento das crises do trabalho.

	Educação e Economia Política (versão curricular 2008)	Discussão dos conceitos básicos da economia política, tais como: mercado, dinheiro, trabalho e capital em suas relações com as práticas sociais escolares, a partir da análise dos principais contextos históricos de industrialização: a acumulação primitiva, a industrialização do século XIX, o capitalismo do século XX e a reestruturação do processo produtivo.
UERJ (Campus FEBF)	Trabalho e Educação (currículo novo)	O Trabalho e seus aspectos históricos e filosóficos na formação da sociedade e dos homens. As relações entre trabalho e formas de organização econômico-sociais: variações históricas e conflitos entre classes sociais. O trabalho como princípio educativo. As relações entre o mundo do trabalho e o da educação. A organização do trabalho no capitalismo: a divisão do trabalho, o taylorismo e as “novas” formas de organização da produção e seus impactos na educação e na escola. A reestruturação produtiva e suas implicações para a formação/educação do trabalhador. Trabalho, cultura e arte. A produção acadêmica sobre trabalho e educação.
	Economia da Educação	Educação e sociedade nos anos 70 e 90 no Brasil. As articulações dos interesses externos e internos expressos nos projetos educacionais da realidade brasileira. A teoria do capital humano: concepção, fundamentos e críticas. A sociedade do conhecimento e a formação para competências: concepção, fundamentos e críticas. Formação humana na perspectiva do trabalho.
	Trabalho e Formação de Professores	A escolarização, o novo paradigma produtivo e as exigências contemporâneas para a formação de docentes. A constituição de uma nova profissionalidade docente num contexto de mudanças educacionais. A formação de professores no Brasil e a política educacional dos anos 90. O professor como intelectual crítico. Pressupostos, limites e possibilidades das concepções de professor-reflexivo e professor pesquisador. O caráter público da profissão docente e a autonomia profissional. Análise das experiências atuais sobre a formação inicial e continuada de professores.
	Movimentos sociais e Educação A	Histórico dos movimentos sociais no Brasil, conceituação, funções e conquistas. As diversas organizações desses movimentos e a contribuição enquanto agentes de uma prática educativa na construção da cidadania.
UERJ (Campus FFP)	-	-
UERJ (Campus Maracanã)	Trabalho, Educação e Desenvolvimento Profissional	O trabalho da sociedade do conhecimento. Bases teóricas da compreensão do mundo do trabalho e sua relação com os processos formativos. Análise das diferentes correntes de preparação para o trabalho a partir dos novos paradigmas socioeconômicos e a necessidade de reorganização das ações de formação. Relação entre as concepções e políticas educativas da atualidade e os

	Economia e Financiamento da Educação	<p>processos de modernização excludente baseados na qualidade e na produtividade. O avanço tecnológico e seus feitos nas concepções educativas de construção do conhecimento, no trabalho e nas relações de produção. As políticas, a formação para o trabalho e a cidadania.</p> <p>Noções básicas de Economia. A Teoria do Capital Humano. As diferentes críticas produzidas em relação à Teoria do Capital Humano. Fundamentos do financiamento da Educação Pública no Brasil. Introdução às novas formas de organização do trabalho. O ensino fundamental e médio e a formação de mão-de-obra. Os princípios do neoliberalismo.</p>
--	--------------------------------------	---

Fonte: Elaborado a partir dos ementários das universidades pesquisadas em 2014.

Nos ementários pesquisados constatou-se que as escolhas da nomenclatura têm relação com as fundamentações filosóficas de cada instituição e, também, com a vinculação a uma determinada discussão teórica da área Trabalho e Educação.

Citado isso, relacionamos as fundamentações dos ementários estudados à profissionalização do pedagogo caracterizado pelas relevâncias apresentadas nas bibliografias da disciplina de cada instituição de ensino aqui pesquisadas, quando disponíveis. O aporte teórico é indicado mediante o docente que a ministra, e nem sempre a bibliografia do programa é realmente utilizada como basilar da discussão direcionada.

Um fator inquietador dá-se por que em algumas faculdades de educação, esse tema não ser dado por docentes dessa temática, que a nosso ver fragiliza o processo de formação e mesmo interesse dos estudantes de Pedagogia aos estudos que promovam a emancipação destes e também no seu campo profissional, quando já em atuação.

Em algumas universidades, de acordo com as informações do campo empírico, no período de 2005 a 2014, essa disciplina foi ministrada por professores substitutos, e mesmo algum outro que “acabava” sendo contemplado com a matéria, contudo sem nenhum prazer. Será que esta postura não tem contribuído para a desmotivação dos discentes de Pedagogia em encontrar o real sentido desta disciplina em sua formação? Presenciamos tais fatos, enquanto dirigentes do movimento estudantil, à época, na UERJ-FEBF, e sabemos o quanto foi trabalhoso, nós enquanto estudantes, “conscientizarmos” nossos pares sobre a necessidade da reestruturação da Teoria de Trabalho e de Organização I e II, na FEBF, para Trabalho e Educação, e sua permanência no currículo para os futuros ingressantes nessa Faculdade de Educação, num campo de disputa política.

Mais uma vez inquieta-nos os rumos de como os eixos *Trabalho e profissionalização*, *Reestruturação produtiva*, têm adentrado com maior frequência na formação do pedagogo. Achamos significativa sua abordagem, mas não podemos nos esquecer que a área Trabalho-Educação é mais abrangente que este eixo. Onde está o lugar de discussão nos ementários de: *Trabalho na sua dimensão ontológica e nas suas formas históricas de trabalho escravo e trabalho alienado sob o capitalismo* e *Trabalho e educação básica*? Esses eixos teóricos também não organizam e possibilitam a construção da área Trabalho-Educação? Uma vez que não é somente pelas produções teóricas do mundo do trabalho que faremos a diferença na sociedade vigente que iremos propor projetos contra-hegemônicos e revolucionários no âmbito educacional.

Tomamos conhecimento do alargamento dos campos de pesquisa através da produção do GTTE atualmente. Contudo, a fragilidade dessas discussões na graduação, mesmo com este campo na grade curricular, é muito latente.

Assim, ao dialogarmos somente nas vertentes de profissionalização e modos de produção do capital, direcionamos a abordagem da disciplina em dois aspectos: 1) a compreensão da categoria das competências impregnadas nas práticas educacionais e/ou 2) identificação das ações que o Estado promove configurando outros atributos ao princípio educativo do trabalho na sociedade no que tange às relações profissionais.

Dessa forma, as leituras sobre as produções da área Trabalho-Educação e as análises dos fluxogramas juntamente com o ementário impõem algumas indagações para a pesquisa:

- a) Qual a importância da discussão das relações entre trabalho-educação na formação do pedagogo?
- b) Que contribuições esta disciplina oferece ao estudante da graduação?
- c) Esta disciplina instrumentaliza/emancipa o discente de Pedagogia para compreender as contradições da sociedade capitalista no ambiente escolar e não escolar?
- d) Se para manter essa disciplina na grade curricular em Pedagogia está condicionado aos docentes desse campo de pesquisa, e se tem criado condições para que esse processo de institucionalização continue nos dias vindouros? Como isso tem sido demonstrado?

O diálogo dos objetivos explicitados nessas universidades talvez possa elucidar tais questionamentos. Entretanto, há a possibilidade de refutação, tendo em vista a dúvida de estarem em vigor na formação sugerida.

Quadro 21 – Concepções de Trabalho-Educação sob olhar dos objetivos das instituições de ensino pesquisadas, ano de 2008.

Instituição	Nome da disciplina na grade curricular do curso de Pedagogia	Objetivos
UFRJ	Educação e Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> * Desenvolver a reflexão e o espírito crítico-investigativo, a fim de que possa analisar a relação entre trabalho e educação em suas diferentes dimensões; * Conhecer o debate atual do campo de pesquisas de Trabalho e Educação; * Analisar criticamente as mudanças nas condições de produção nas sociedades contemporâneas e seus efeitos na educação do trabalhador.
UFRRJ (Campus de Nova Iguaçu)	<p>Trabalho, Qualificação e Educação Profissional</p> <p>Economia Política da Educação Política e Organização da Educação II</p> <p>Trabalho e educação</p> <p>Educação e Pensamento Pós-Moderno</p> <p>Política Pública de Trabalho, Qualificação e Geração de Renda</p> <p>Educação, Trabalho e Meio Ambiente</p> <p>Materialismo histórico e Educação</p>	<p style="text-align: center;">-</p>
UFF (Campus Niterói)	Trabalho, Educação e Produção de Conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> * Compreender a categoria trabalho como categoria central na análise dos diferentes modos de produção e, em especial, do modo de produção capitalista; * Compreender como historicamente se constrói o conceito de trabalho, segundo o referencial liberal e segundo o referencial marxista; * Analisar o impacto das novas tecnologias no mundo do trabalho e suas repercussões na educação; * Refletir sobre a relação teoria e prática no mundo do trabalho, a partir de estudos sobre temáticas de interesse do grupo.
UNIRIO	Educação e Trabalho (versão curricular 2001)	<ul style="list-style-type: none"> * Refletir sobre o conceito de competência e as condições subjetivas nele contidas, estabelecendo comparações com a realidade atual dos processos de educação/trabalho; * Analisar os conceitos de habilidade, capacidade, empregabilidade e sua relação com a educação,

	<p>Educação e Trabalho (versão curricular 2008)</p> <p>Educação e Economia Política (versão curricular 2000)</p> <p>Educação e Economia Política (versão curricular 2008)</p>	<p>considerada na atualidade como principal atividade da sociedade, responsável pela promoção do desenvolvimento econômico e elevação dos padrões de qualidade de vida.</p> <p>-</p> <p>* Compreender as questões macro e micro político-econômicas e a relação com a educação brasileira de modo a desenvolver uma postura crítica diante da realidade imposta à educação.</p> <p>-</p>
<p>UERJ (Campus FEBF)</p>	<p>Teorias de Trabalho e de Organização I (currículo antigo e apenas para o curso de Multi-habilitação do DGSE)</p> <p>Teorias de Trabalho e de Organização II (currículo antigo e apenas para o curso de Multi-habilitação do DGSE)</p> <p>Trabalho e Educação (currículo novo)</p> <p>Economia da Educação</p> <p>Trabalho e Formação de Professores</p>	<p>* Apresentar e debater o papel do trabalho na sociedade e investigar as formas pelas quais a organização do modo de produzir provoca impacto no cotidiano.</p> <p>* Debater as modernas formas de produção e as alterações na sociedade do trabalho.</p> <p>* Identificar o lugar histórico e social do trabalho na formação das sociedades e dos homens.</p> <p>* Compreender a transformação do trabalho através do processo histórico e dos conflitos entre as classes sociais.</p> <p>* Refletir sobre o trabalho como princípio educativo.</p> <p>* Analisar o padrão e os dilemas da organização do trabalho no capitalismo.</p> <p>* Entender os princípios do padrão de produção taylorista-fordista: percurso histórico e desenvolvimento.</p> <p>* Compreender historicamente as novas formas de produção e as alterações na sociedade do trabalho.</p> <p>* Estudar a expansão do modo de produção capitalista no Brasil e suas implicações educacionais no ensino médio e técnico-profissionalizante.</p> <p>* Conhecer as temáticas, as contribuições e as problemáticas da produção acadêmica na área do trabalho e educação.</p> <p>* Compreender historicamente as relações entre as teorias econômicas, a educação na realidade brasileira e as implicações políticas e ideológicas.</p> <p>* Compreender o contexto histórico, político e econômico do surgimento da teoria do capital humano e da formação por competências.</p> <p>* Identificar os pressupostos teóricos e ideológicos da teoria do capital humano e da formação para competências</p> <p>* Conhecer os pressupostos teóricos e ideológicos da formação humana na perspectiva do trabalho.</p> <p>* Situar a problemática da identidade de professores num contexto nacional e internacional de mudanças</p>

	Movimentos sociais e Educação A	educacionais. * Analisar a proposição de propostas e práticas no campo de políticas de formação de professores. * Possibilitar a discussão sobre os movimentos sociais como fator significativo no processo da inclusão social. * Refletir sobre as práticas coletivas organizadas, sobretudo na Educação, como instrumento possibilitador de uma sociedade mais ética e solidária.
UERJ (Campus FFP)	-	-
UERJ (Campus Maracanã)	Trabalho, Educação e Desenvolvimento Profissional Educação e Movimentos Sociais: Aspectos Históricos e Políticos Economia e Financiamento da Educação Top. Esp. VI Trabalho como princípio educativo Top. Esp. VI Trabalho e	* Analisar os desenvolvimentos decorrentes do processo de globalização e suas repercussões no mundo educacional e do trabalho; * Conhecer as questões que envolvem o mundo do trabalho e o processo educativo na organização social cogtativas; * Relacionar as concepções e políticas educativas dominantes e os processos produtivos excludentes; * Analisar as novas dimensões educativas e as relações de trabalho; * Conhecer as diferentes formas de desenvolvimento e formação profissional face às políticas públicas vigentes. * Analisar os movimentos de educação popular no Brasil, compreendendo os diversos sentidos do conceito, histórica e politicamente; * Avaliar a importância dos movimentos sociais no desenvolvimento da consciência crítica, da cultura e da cidadania; * Discutir a importância da educação popular na transformação das relações na sociedade; * Relacionar e analisar diferentes movimentos sociais urbanos e rurais. * Discutir a relação entre a escola e a forma como as sociedades se organizam para produzir os bens e serviços necessários à sua reprodução; * Analisar o papel da escola enquanto formadora de mão-de-obra; as diferentes teorias que explicam sua relação com o aparelho produtivo e o valor econômico da educação. * Possibilitar a compreensão da especificidade do modo de produção capitalista e a problemática da centralidade do trabalho na produção humano-social, nas suas dimensões ontológica e histórica; * Discutir a crise do trabalho assalariado (trabalho abstrato), suas relações com o avanço tecnológico e os processos educativos que se estruturam institucionalmente e nos movimentos e práticas sociais; * Analisar criticamente os princípios filosóficos e epistemológicos que embasam a concepção atual de Educação Profissional no Brasil, a partir do resgate histórico de concepções e políticas relativas a esta modalidade educacional. * Discutir as relações entre trabalho e educação no

	Educação I Top. Esp. VI Trabalho e Educação II	Brasil tomando por base as discussões sobre as transformações em curso no mundo produtivo contemporâneo. * Discutir as relações entre trabalho e educação no Brasil, em meio ao processo de transformações em curso no mundo produtivo contemporâneo, tomando por base as concepções e iniciativas concretas do movimento sindical brasileiro em torno da educação geral e profissional do trabalhador.
--	---	--

Fonte: Elaborado a partir dos ementários das universidades pesquisadas em 2008.

Quadro 22 – Concepções de Trabalho-Educação sob olhar dos objetivos das instituições de ensino pesquisadas, ano de 2014.

Instituição	Nome da disciplina na grade curricular do curso de Pedagogia	Objetivos
UFRJ	Educação e Trabalho	* Desenvolver a reflexão e o espírito crítico-investigativo, a fim de que possa analisar a relação entre trabalho e educação em suas diferentes dimensões; * Conhecer o debate atual do campo de pesquisas de Trabalho e Educação; * Analisar criticamente as mudanças nas condições de produção nas sociedades contemporâneas e seus efeitos na educação do trabalhador.
UFRRJ (Campus de Nova Iguaçu)	Trabalho, Qualificação e Educação Profissional	-
	Economia Política da Educação Política e Organização da Educação II	-
	Trabalho e educação	-
	Educação e Pensamento Pós-Moderno	-
	Política Pública de Trabalho, Qualificação e Geração de Renda	-
	Educação, Trabalho e Meio Ambiente	-
	Materialismo histórico e Educação	-
UFF (Campus	Trabalho, Educação e Produção de Conhecimento	* Compreender a categoria trabalho como categoria central na análise dos diferentes modos de produção

Niterói)		<p>e, em especial, do modo de produção capitalista;</p> <ul style="list-style-type: none"> * Compreender como historicamente se constrói o conceito de trabalho, segundo o referencial liberal e segundo o referencial marxista; * Analisar o impacto das novas tecnologias no mundo do trabalho e suas repercussões na educação; * Refletir sobre a relação teoria e prática no mundo do trabalho, a partir de estudos sobre temáticas de interesse do grupo.
UNIRIO	<p>Educação e Trabalho (versão curricular 2008)</p> <p>Educação e Economia Política (versão curricular 2008)</p>	<p>-</p> <p>-</p>
UERJ (Campus FEBF)	<p>Trabalho e Educação (currículo novo)</p> <p>Economia da Educação</p> <p>Trabalho e Formação de Professores</p> <p>Movimentos sociais e Educação A</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Identificar o lugar histórico e social do trabalho na formação das sociedades e dos homens; * Compreender a transformação do trabalho através do processo histórico e dos conflitos entre as classes sociais; * Refletir sobre o trabalho como princípio educativo; * Analisar o padrão e os dilemas da organização do trabalho no capitalismo; * Entender os princípios do padrão de produção taylorista-fordista: percurso histórico e desenvolvimento; * Compreender historicamente as novas formas de produção e as alterações na sociedade do trabalho; * Estudar a expansão do modo de produção capitalista no Brasil e suas implicações educacionais no ensino médio e técnico-profissionalizante; * Conhecer as temáticas, as contribuições e as problemáticas da produção acadêmica na área do trabalho e educação. <ul style="list-style-type: none"> * Compreender historicamente as relações entre as teorias econômicas, a educação na realidade brasileira e as implicações políticas e ideológicas; * Compreender o contexto histórico, político e econômico do surgimento da teoria do capital humano e da formação por competências; * Identificar os pressupostos teóricos e ideológicos da teoria do capital humano e da formação para competências; * Conhecer os pressupostos teóricos e ideológicos da formação humana na perspectiva do trabalho. <ul style="list-style-type: none"> * Situar a problemática da identidade de professores num contexto nacional e internacional de mudanças educacionais; * Analisar a proposição de propostas e práticas no campo de políticas de formação de professores. <ul style="list-style-type: none"> * Possibilitar a discussão sobre os movimentos sociais como fator significativo no processo da inclusão social; * Refletir sobre as práticas coletivas organizadas, sobretudo na Educação, como instrumento possibilitador de uma sociedade mais ética e solidária.
UERJ (Campus FFP)	-	-

UERJ (Campus Maracanã)	Trabalho, Educação e Desenvolvimento Profissional	<ul style="list-style-type: none"> * Analisar os desenvolvimentos decorrentes do processo de globalização e suas repercussões no mundo educacional e do trabalho; * Conhecer as questões que envolvem o mundo do trabalho e o processo educativo na organização social cogtativas; * Relacionar as concepções e políticas educativas dominantes e os processos produtivos excludentes; * Analisar as novas dimensões educativas e as relações de trabalho; * Conhecer as diferentes formas de desenvolvimento e formação profissional face às políticas públicas vigentes.
	Economia e Financiamento da Educação	<ul style="list-style-type: none"> * Discutir a relação entre a escola e a forma como as sociedades se organizam para produzir os bens e serviços necessários à sua reprodução; * Analisar o papel da escola enquanto formadora de mão-de-obra; as diferentes teorias que explicam sua relação com o aparelho produtivo e o valor econômico da educação.

Fonte: Elaborado a partir dos ementários das universidades pesquisadas em 2014.

Consideramos que os ementários e os próprios objetivos baseiam-se numa vasta abordagem para e no mundo de trabalho e nas discussões das práticas pedagógicas com o olhar na escola são tratadas superficialmente. E que a relação Trabalho-Educação, no currículo em Pedagogia, ainda não se constitui como eixo fundamental na formação de educadores. É notório esse entendimento entre os participantes desta pesquisa e, no rol das vastas disciplinas obrigatórias e optativas, a discussão da categoria trabalho aparece ainda de modo muito “tímido”, contudo, se contrapondo à ordem mais que neoliberal e capitalista.

As ementas e os objetivos da disciplina nas instituições superiores públicas do estado do Rio de Janeiro têm condicionado a um estudo do trabalho voltado para os desdobramentos dos moldes capitalistas instauradas pela política de Estado nas intervenções do sistema educacional. Contudo concordamos com Arroyo quando diz que:

As áreas como trabalho e educação não podem limitar-se a dialogar com os profissionais e formuladores de políticas públicas de ensino médio e profissionalizante apenas porque estes níveis se preocupam com a preparação para o trabalho, para a compreensão dos fundamentos teóricos e científicos dos processos de produção, por seus vínculos com as novas tecnologias, etc. a ênfase no trabalho como princípio educativo não surge com as demandas do industrialismo, com a preocupação em preparar o trabalhador, nem apenas por destacar as dimensões educativas referidas à produção e às suas transformações técnicas (ARROYO, 1998, p.152).

Ao contrário do que se tem dialogado demasiadamente nos trabalhos do GTTE e na própria graduação em Pedagogia, esta área de estudo relaciona-se em sua totalidade e não

fragmentada em dois eixos, mesmo que a formação do pedagogo impulse a discussão do perfil de profissional neste processo, sendo imprescindível a compreensão dos fatores sócio históricos do capitalismo aos estudos sobre o socialismo e o entendimento das transformações da burguesia brasileira e internacional, além das suas relações com o trabalho e a educação.

Não se pode reduzir, portanto, a disciplina compreendida apenas em sua dimensão com os modos de produção capitalista e ancoradas às novas faces da TCH, configurada no desenvolvimento de competências que contribuem parcialmente para a formação desse discente.

O trabalho sob a teoria pedagógica consiste em construir, mediante as discussões categóricas e conceituais, um projeto político pedagógico que articule conhecimentos que sejam manifestados pela totalidade da compreensão de trabalho. Reportamo-nos aqui ao conjunto dos cinco eixos apresentados por Kuenzer (1991) na agenda do GTTE, além dos novos temas propostos tanto pelas conjunturas presentes como pelas próprias reuniões sugeridas pela ANPED, GTTE, e reafirmamos a importância de uma reavaliação do próprio GTTE, para que este proporcione em sua produção contribuições a respeito da categoria trabalho voltado para o “mundo da escola”, quando se dispuser a debater acerca da educação, em especial, a básica.

Assim sendo, as universidades estudadas, no campo do trabalho, também carecem, na formação em Pedagogia, de uma aproximação da escola propriamente dita e faz-se oferecer contribuições a serem refletidas nas ementas das universidades públicas do Rio de Janeiro, de modo a não continuar se afastando do debate vivo da escola, cujo movimento pode ser observado em muitas pesquisas.

5.2. TRABALHO E EDUCAÇÃO SOB O OLHAR DO DOCENTE

A fim de consubstanciar a construção desse trabalho realizamos uma pesquisa empírica indo às universidades, aqui já mencionadas, com finalidade de ouvir os professores que ministram a disciplina da área trabalho-educação para tomar consciência do lugar que a mesma ocupa na grade curricular e na própria prática desses professores em sala de aula.

Queremos, nesse sentido, compartilhar nesta seção as contribuições alcançadas com o questionário semiestruturado com os professores da UFRJ, UFRRJ-Nova Iguaçu, UFF-Niterói, UERJ-Maracanã e UERJ-FEBF³⁹.

Acrescenta-se a tipologia dos participantes desta pesquisa relatada no capítulo primeiro, que os professores em média pesquisam a área há mais de seis (6) anos.

Para os docentes que se envolveram no presente estudo, discutir a temática da relação trabalho-educação perpassa por abordagem sob dois aspectos nessa discussão: a formação de professores que atuarão nas diversas instâncias educativas e a própria natureza da educação que é a de formar indivíduos.

No entendimento destes, essas abordagens ganham abstração no campo das interpretações do marxismo no próprio GTTE da ANPED, assim como na atuação na graduação. Diante disso, é oferecido na disciplina que discute a área em questão o resgate ao debate dos educadores sobre a crítica à TCH.

A área trabalho-educação é importantíssima para eles. No que se observa mediante as conversas e os questionários é que nem sempre há na disciplina uma conexão entre as produções da ANPED e o debate na universidade, na graduação de Pedagogia. Talvez, pela não participação dos docentes nas Reuniões Anuais da ANPED frequentemente, ou mesmo por ter professores ministrando estas disciplinas sem associação de suas pesquisas com a área afim.

Unânime para os docentes, que para o pedagogo é relevante à inserção da disciplina por colocá-lo diante de “questões pertinentes ao debate educacional, tais como: a) *relação entre formação geral e formação profissional*; b) *relação entre teoria e prática, práxis*; c) *relação entre ciência e vida*”.

Numa das colocações, um entrevistado, diz:

A disciplina se torna importante e fundamental à medida que possibilita a abertura da discussão da formação do pedagogo, de modo que sem ela “este profissional terá dificuldade de reconhecer o papel econômico do ato educativo e adquirir postura crítica frente a ele”. Sem este conhecimento, o pedagogo fica limitado para identificar os mecanismos da reprodução da vida material no capitalismo e a forma como a educação contribui para tal. (Docente 2)

Um dos docentes entrevistados, por participar das reuniões anuais da ANPED no GTTE, analisa que atualmente o GT não tem configurado o trabalho como central o que implica, assim, numa “profunda crise que é o reflexo da falência do paradigma socialista”.

³⁹Não foram possíveis as contribuições da UNIRIO, no ano de 2014, acerca da relevância da disciplina através da análise do professor que a ministra na universidade citada.

Nesse sentido ocasiona a não conexão da disciplina ao GTTE, isto porque as produções mediante sua observação assumem características pragmáticas. Todavia, uma disciplina que discuta a relação trabalho-educação torna-se para este professor a oportunidade de “discutir questões relevantes das transformações do trabalho e da produção no mundo de hoje”.

Em outra fala de determinado docente:

De maneira que “o trabalho não é produção de mais-valia, lucro e acumulação. O trabalho tem um sentido ontológico, ontossocial. Todos existimos pelo trabalho”. (Docente 7)

Na abordagem das DCN:

Impregnadas das noções de habilidades, competências, empregabilidade, teoria do capital humano a discussão da relação trabalho-educação no curso de pedagogia possibilita a formação de sujeitos que reflitam e critiquem os problemas educacionais ocasionados pelo modo de produção capitalista. Assim como a desalienação social e individual entendendo a sociedade como produto das contradições e conflitos de classes. (Docente 7)

Acompanhar e proporcionar os debates e publicações do GTTE nas reuniões anuais da ANPED é importante, a fim de manter uma unidade entre a universidade e esse espaço de formação. Desta perspectiva, a disciplina toma forma relevante dentro da grade curricular de pedagogia porque possibilita, a partir da análise empreendida:

- a) Entender os fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação como processo de formação humana. As bases teóricas da compreensão do mundo do trabalho e sua relação com a educação;
- b) Analisar as diferentes concepções sobre a formação dos trabalhadores a partir do desenvolvimento do modo de produção capitalista. Relação entre as concepções e políticas educativas e as transformações econômicas e políticas e socioculturais contemporâneas;
- c) Compreender o avanço tecnológico e suas implicações nas concepções educativas de construção do conhecimento, no trabalho e nas relações de produção;
- d) Conhecer as questões que envolvem o mundo do trabalho e o processo educativo sob o modo de produção capitalista;
- e) Relacionar as concepções políticas educativas e as transformações econômico-políticas e socioculturais contemporâneas;
- f) Analisar as novas dimensões educativas na perspectiva contra hegemônica;
- g) Conhecer as diferentes formas de desenvolvimento e formação profissional face às políticas públicas vigentes.

Ao destacar o processo no universo dessas faculdades de educação, tem-se discutido tal disciplina e objetivamos analisar: a) qual a relevância dessa abordagem para esses professores? e b) como tem sido sua discussão na graduação?

Todavia, esses dois questionamentos são fecundos e subjetivos e suas possíveis respostas são também refutadas, por não permitirem nesse estudo saber se realmente o que o discurso colocado possa ser realmente o que encontramos no dia a dia desse processo formativo.

Um dos elementos que observamos é que se tem destinado grande parte da discussão da relação trabalho-educação à profissionalização do pedagogo e como a discussão de profissionalização implicará na relação com o mundo do trabalho.

Partindo dessas reflexões, evidencia-se que a prática de se entender as relações educativas com o trabalho se afastam do chão da escola e continuam ganhando terreno no mundo do trabalho de forma genérica.

Não discordamos em momento algum que não tenhamos que (re)conhecer o quanto o modo de produção capitalista interfere nas políticas de Estado, mas permanecer somente no mundo do trabalho acrescenta de fato quais mudanças para a formação do pedagogo? Que instrumentalização para o campo de atuação proporciona? Onde está a *práxis* a partir dessa relação?

É no calor dessas inquietações que pretendemos, a partir do trabalho empírico realizado nessas universidades, problematizar sobre como se tem constituído a temática que envolve a discussão do trabalho na formação dos discentes de Pedagogia do Rio de Janeiro.

5.3. FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

A trajetória do curso de pedagogia é regida por indefinições quanto ao seu campo de atuação uma vez que, de acordo com Libâneo:

Pedagogia é, antes de tudo, um campo científico, não um curso. O curso que lhe corresponde é o que forma o investigador da educação e o profissional que realiza tarefas educativas seja ele docente ou não diretamente docente (LIBÂNEO, 2002, p.60).

O conceito dado então a Pedagogia como formação docente tem carecido de análises sobre esta afirmação. A pedagogia, concordando com Libâneo (2002), situa-se no campo científico e no campo profissional. Divergimos quanto à conceituação da

Pedagogia pelas DCN e pela própria ANFOPE ao caracterizá-la como profissionalização com base na docência.

Conforme Libâneo:

A docência é uma das modalidades de trabalho pedagógico. A formação de educadores extrapola, pois, o âmbito escolar formal, abrangendo também esferas mais amplas da educação não-formal e formal (LIBANÊO, 2002, p.61).

Corroborar com o discurso atual sobre os caminhos da Pedagogia é continuar mantendo sua concepção inicial: a de desenvolver o país nas dimensões do sistema capitalista, ou seja, na TCH. Tal teoria continua presente como sempre esteve. Tem ficado na espreita esperando por deslizes intencionais que o Estado comete como tem ocorrido no delinear das DCN.

A dicotomia especialista e docente continua presente no bojo da estrutura nacional do curso. Contudo, temos um agravante que pode ocasionar aos estudantes de Pedagogia a total reprodução de uma Pedagogia fabril e sua alienação à medida que muitas instituições superiores têm abandonado a gestão de sistemas educacionais (orientação educacional e pedagógica, supervisão e administração dos espaços escolares e não escolares) e restringindo seu curso na docência.

Faz-se assim a pergunta: como formar o profissional em Pedagogia para a luta de classes se nas universidades essa área está cada vez mais fragmentada e sem uma discussão mais profunda do Estado no debate de educação e sociedade? Afinal, em grande parte, esse pedagogo está inserido na educação infantil e séries iniciais do I Segmento do Ensino Fundamental, e tem sido o principal agente de aumento de índices percentuais de avaliações no país, sendo um exemplo deste o IDEB. Pensar para quê, quando o que importa é “camuflar” resultados?

Se os discentes, durante sua formação, não refletirem sobre como se constitui e atua o sistema educacional brasileiro e atrelando a quem suas políticas públicas são lançadas, como se criarão alternativas opositoras à hegemonia vigente? Teremos o conflito de classe, ou cairemos no relativismo social?

Entender as inferências econômicas, políticas, sociais e culturais que o Estado promove na sociedade brasileira via burguesia nacional e internacional, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento/Fundo Monetário Internacional-BIRD/FMI, são em particular alternativas que o curso de Pedagogia deve propiciar no momento de formação.

Para Kuenzer:

As novas bases materiais que caracterizam a produção (reestruturação produtiva), a economia (globalização) e a política (neoliberal) trazem profundas implicações para a educação [...], uma vez que cada estágio de desenvolvimento das forças produtivas gesta um projeto pedagógico que corresponde às demandas de formação de intelectuais, tanto dirigentes quanto trabalhadores (KUENZER, 1998, p.1).

Em consequência dessas demandas do capital faz-se necessário construir projetos pedagógicos para o curso que organizem coletivamente ações educativas e que articulem alternativas concretas de embate a esta hegemonia. Para isso, ainda em Kuenzer:

Isto significa que ao *educador* compete buscar nas demais áreas do conhecimento as necessárias ferramentas para construir categorias de análise que lhe permita *apreender* e *compreender* as diferentes concepções práticas pedagógicas, *stricto* e *lato sensu*, que se desenvolvem nas relações sociais e produtivas de cada época; transformar o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, selecionando e organizando conteúdos a serem trabalhados através de formas metodológicas adequadas; construir formas de organização e gestão dos sistemas de ensino nos vários níveis e modalidades; e, finalmente, no fazer deste processo de produção de conhecimento, sempre coletivo, participar como um dos atores da organização de projetos educativos, escolares e não-escolares, que expressem o desejo coletivo da sociedade (KUENZER, 1998, p.2).

O entendimento crítico da economia política para a formação do pedagogo transita com a compreensão das práticas pedagógicas dominantes, mas esta compreensão não irá lhe impulsionar à mudança se este não tiver consciência de classe que explora e que é explorada. E sem esta consciência, como irá lutar para modificar seu entorno e a realidade que visualizará na sua atuação profissional?

Em todas as instâncias, a exploração do homem é demonstrada na realidade do país. A educação é apenas mais um setor em que o capital espalha sua ideologia. A Pedagogia desde seu nascimento está a serviço do capital. Contudo, por uma perspectiva de uma pedagogia socialista, tal serviço pode ser descumprido à medida que este profissional de educação compreende as relações dicotômicas de nossa sociedade e cria alternativas nas suas práticas movidas pela consciência de classe.

A estrutura curricular indicada pelo governo se reestrutura a cada crise cíclica do capitalismo, criando condições para que essas crises sejam superadas a fim de consolidar as novas facetas capitalistas, em especial em países em desenvolvimento como o nosso.

As funções/atribuições da Pedagogia voltada para a manutenção do sistema continuam escamoteadas no interior do discurso democrático da educação e das práticas pedagógicas macroestruturais. No entanto, ao considerar a luta de classes, são observáveis as implicações que a concepção burguesa sobre o trabalho impõe às universidades por intermédio das DCN e do próprio campo de atuação do pedagogo.

A crise do princípio educativo é uma das consequências trazidas pela alienação que o capital promove. Entender a Pedagogia como apenas o ato de ensinar e reduzir sua prática pedagógica para além da sala de aula é aqui posto para nós como alienação nesse processo de formação.

Esquecer que o princípio educativo é o trabalho, que por ele o homem transforma a natureza e a si mesmo, faz parte da lógica capitalista e de alienação do homem enquanto ser social para manter a sociedade com está: dual.

Dessa maneira, fragmentar a formação do pedagogo apenas na base docente compromete sua consciência nas transformações sociais, que segundo Kuenzer:

A fragmentação da ciência, base do velho princípio educativo taylorista/fordista, duramente questionada, vai se confrontando com as circunstâncias do mundo contemporâneo que determinam áreas do conhecimento cada vez mais transdisciplinares [...] que fundamentam os novos processos sociais e produtivos, e cuja apropriação permitirá ao cidadão/trabalhador acompanhar as transformações sociais (KUENZER, 1998, p.4).

A formação do pedagogo deve ser entendida como total, não fragmentada, que instaure em sua grade curricular as dimensões de fundamentação teórica do ato de ensinar articulada ao entendimento do sistema educativo que corresponde à gestão de sistemas educacionais, docente e não docente.

Numa formação assim aspirada a área trabalho-educação, a nosso ver, proporciona uma vasta discussão pertinente à constituição da sociedade brasileira e aos agentes dessa sociedade. Isto é, no entendimento que o trabalho é o princípio educativo de todo ser social, os rumos com que se tem direcionado a formação de discentes do curso de Pedagogia tomariam por bases teórico-epistemológicas mais críticas, de modo a repensar as políticas públicas educacionais instauradas nas escolas e até mesmo nas discussões curriculares de seu próprio curso.

5.4. A CONTRIBUIÇÃO DA DISCIPLINA TRABALHO-EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA

“A escola, então concebida pelos economistas da educação como responsável pelo desenvolvimento e equalização sociais através da formação de profissionais qualificados, passa a ser concebida como aparelho ideológico, voltado exclusivamente para o atendimento das necessidades da acumulação capitalista, através da formação de trabalhadores qualificados e submissos.”

(Acácia Kuenzer)

Na compreensão de que a escola tem sido um dos meios pelos quais o sistema capitalista tem se utilizado para manter suas formas de explorar o homem, enquanto ser social, não podemos deixar de mencionar o quanto os profissionais de educação, no nosso caso os pedagogos, tem feito papel de mantenedor ou combatente das práticas educativas vigente no sistema educacional do país.

Em *A produtividade da escola improdutiva*, Frigotto (2006) trata do tema de forma minuciosa. Revela-nos como o espaço escolar e não escolar tem sido terreno da TCH, ao analisá-lo como articulação de uma prática educacional contraditória no que tange aos interesses de classes. No trabalho em questão, o autor em suma discorrerá sobre as mediações da escola como agente formadora a serviço ou não do capital.

Frigotto discorre que:

Se a prática educativa escolar – não por natureza, mas por determinação histórica enquanto prática que se efetiva no interior de relações de classe – é contraditória e medeiam interesses antagônicos, o espaço que essa prática ocupa é alvo de uma disputa, de uma luta. Essa disputa dá-se, justamente, pelo controle deste espaço cuja função precípua, na sua dimensão política e técnica, é difundir o saber social historicamente elaborado, sistematizado e acumulado, articulando-o aos interesses de classe. Dimensão política que se define exatamente pela articulação desse saber do interesse de classe; e dimensão técnica, indissociável da primeira, que se define pela competência e preparo, para que essa difusão seja eficaz e se prolongue para além da escola (FRIGOTTO, 2006, p. 215).

E é a partir do diálogo dessa mediação da prática educativa que abordamos o intento deste trabalho. Objetivamos nesse sentido percorrer a área trabalho-educação no mundo da escola. Destrinchar como a escola se envolve com o modo de produção capitalista e na tentativa de desvendar como as instituições superiores de graduação em Pedagogia têm travado suas discussões no interior de suas estruturas curriculares.

Mais uma vez retomamos as ementas das disciplinas ministradas nessas Faculdades de Educação que tem, pelo menos na sua proposta pedagógica, discutido:

- a) *O trabalho como princípio educativo;*
- b) *A conjuntura histórica;*
- c) *A reestruturação produtiva e as novas demandas de qualificação do trabalhador;*
- d) *Incursão da pedagogia das competências e habilidades;*
- e) *A educação e as novas tecnologias;*
- f) *A educação de jovens e adultos e o mundo do trabalho;*

- g) *Análise das diferentes correntes de preparação para o trabalho a partir de novos paradigmas socioeconômicos e da necessidade de reorganização das ações de formação;*
- h) *Repercussões para as políticas sociais e educacionais, entre outros.*

Essas universidades apresentaram suas estruturas curriculares do seguinte modo:

- 1) Na UFRJ, houve a manutenção da disciplina no 9º período de formação e o acréscimo de uma disciplina eletiva para aprofundamento da discussão;
- 2) A UFRRJ, campus Nova Iguaçu, não apresentou mudanças curriculares, pois a criação do curso deu-se após a aprovação das novas DCN;
- 3) A partir da reformulação curricular a UFF aumentou a carga horária destinada a essa disciplina de 30 horas para 60 horas. Outro ganho soma-se ao tempo destinado para essa discussão na eletiva criada, além de sua transferência de periodização do 6º para o 4º período;
- 4) Na UNIRIO manteve-se a nomenclatura inicial de formação do debate da área e sua periodização passou do 6º período para o 5º na formação do discente;
- 5) A UERJ, campus FEBF, rompe-se com a proposta filosófica de abordagem mediante teorias do trabalho para centralização da discussão com a criação dessa disciplina, direcionada no 4º período, com carga de 90 horas e ampliando o rol de disciplinas afins;
- 6) Na UERJ, campus Maracanã, a disciplina manteve-se com nomenclatura e sua discussão é direcionada do 6º período para o 7º período, com carga horária de 60 horas, na formação dos discentes em Pedagogia.

Ressaltamos como essa disciplina apresenta-se nas universidades pesquisadas para dialogarmos sobre as políticas de formação que intencionamos nessa seção, que propicie luta pela escola-vida de Gramsci, em Manacorda:

[...] de todo projeto de escola ativa ao qual falte um enquadramento do problema escolar em toda a vida da sociedade. [...] fora assim que formulara o problema da Universidade no Cd. 3-XX. Temos aqui, também, a razão profunda de sua desconfiança para com as escolas ativas e seu esnobismo: não é o professor individual, mas o complexo social a que ele pertence; não é o aluno individual, mas a relação real escola-vida que transcende, seja o indivíduo, sejam suas boas intenções, que podem tornar verdadeiramente ativa a escola (MANACORDA, 2013, p. 273).

Em concordância com Frigotto (2006), utilizamos sua análise para reforçar o que até aqui estamos discorrendo:

[...] A desqualificação da escola, então, não pode ser vista apenas como resultante das “falhas” dos recursos financeiros ou humanos, ou da

incompetência, mas como uma decorrência do tipo de mediação que ela efetiva no interior do capitalismo monopolista.

Cabe principalmente retomar [...] a questão do papel e o lugar da educação como mediadora dos interesses dominados. Surge, aqui, a problemática da direção e da estratégia que essa prática educativa deve assumir no interior do capitalismo monopolista, onde se amplia a separação entre mundo da escola e produção, trabalho manual e mental, e onde o Estado exerce uma dupla exploração. Enquanto explora como qualquer outro capitalista, e enquanto aparelho repressivo e ideológico, efetiva uma exploração política a favor do capital no seu conjunto. Esta função precípua do Estado no bojo das formas atuais de organização e gestão da produção capitalista não lhe tira a natureza de um espaço contraditório onde a luta de classes se faz presente (FRIGOTTO, 2006, p.134).

Os discentes em Pedagogia não devem identificar a escola como apenas reprodutora das ações neoliberais do sistema capitalista, ao contrário, é o espaço ao qual se dá a o processo de ensino-aprendizagem de modo sistêmico e formal do homem. Diante do exposto, Manacorda (2013) discute o caráter político-pedagógico da escola unitária de Gramsci:

[...] a escola unitária é escola de trabalho intelectual e manual – técnico, industrial – ; que seu objetivo é a formação dos valores fundamentais do humanismo, isto é, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias tanto para os estudos posteriores como para a profissão; que a instrução das novas gerações e das gerações adultas se apresentam sempre para ele como uma série contínua; que, para ele, nenhuma profissão está privada de conteúdos e exigências intelectuais e culturais, e ainda, que a vida moderna implica num novo entrelaçamento entre ciência e trabalho, então ficará claro o nexos, aqui apenas implícito, mas que será mais bem desenvolvido a seguir, entre escola unitária, na base, e academias e universidades, no vértice (MANACORDA, 2013, 184).

O discurso acima revela uma escola inspirada em bases marxistas, todavia necessária em contraposição ao nosso sistema educativo, que é capitalista, e não tem o trabalho como princípio educativo do homem. Essas universidades, por meio dessa disciplina, têm apresentado esse debate? Essa proposta filosófica na graduação em Pedagogia tem sido minoria? Percebemos que não tivemos clareza nas repostas dadas nas entrevistas e mesmo no questionário semiestruturado; para nós, essas indagações continuam fecundas.

Nesse espaço, nos é permitido questionar as práticas filosóficas e sociológicas dos rumos da educação (tanto escolar como não escolar). Todavia, tal espaço tem sido, para muitos, mantido no senso comum de reprodução e manutenção do sistema capitalista, também, por falta de profissionais de educação comprometidos com os dilemas educacionais vigentes. Há em seu meio, tanto nas universidades quanto no campo profissional, um esgotamento e um mal-estar que reúne todos que ali estão. O descaso com a qualidade estrutural e curricular tem feito da escola somente um lugar que se destina ao ensino dos alunos e o campo profissional dos envolvidos com a educação.

Não só este senso comum tem adentrado por meio dos muros da escola e do seu entorno, como também tem contribuído para o não entendimento da relação trabalho-educação na formação dos discentes em Pedagogia.

Ouvem-se muito, na graduação, sobre as práticas de ensino, práticas de gestão dos sistemas educacionais nas salas de aulas, nos momentos destinados aos estágios, palestras e debates dos enfoques da Pedagogia: docência e especialistas, por mais que digam que este esquema não exista mais. Entretanto, seu viés continua numa perspectiva “fabril”, e diretiva ao campo do sistema educativo de referência burguês, mesmo que para as camadas populares.

Dessa forma indagamos: qual o espaço que temos para analisar e compreender as estruturas que compõe o sistema educacional brasileiro? Contemplar uma formação do graduando de pedagogia nos molde das DCN não possibilita a continuar mantendo a escola nas discussões desse senso comum? Mantê-la marginalizada? A disciplina em questão não promove tal debate?

Para nós, a escola que temos, assim como grande parte dos educadores e de suas instituições formadoras, necessita passar por transformações radicais. E mediante uma disciplina atrelada a outras que discutam a formação integral do homem, desprovida de sua alienação, abrir-se-ão caminhos que possibilitarão a construção de um processo formativo aludido por uma educação que perpasse pela escola unitária. Sendo assim, a politecnia⁴⁰ é uma alternativa à escola que se mantém nos dias atuais. Manacorda (2013) resgata o conceito de escola unitária por Krupskaja, esposa de Lênin:

Instrução gratuita e obrigatória, geral e politécnica (que dê a conhecer, na teoria e na prática, todos os principais ramos da produção) para todos os jovens dos dois sexos até os dezesseis anos; estreita ligação entre ensino e o trabalho socialmente produtivo (MANACORDA, 2013, p. 169).

Dessa maneira, a inserção da área trabalho-educação é central na discussão de educação e sociedade, e em especial, nas grades curriculares do curso de Pedagogia.

Quando nosso modelo escolar, mediante saber elaborado, mostra-se como improdutivo para o sistema capitalista, esta é produtiva. Segundo Frigotto:

A escola também cumpre uma função mediadora no processo de acumulação capitalista, mediante sua ineficiência, sua desqualificação. Ou seja, sua improdutividade, dentro das relações capitalistas de produção, torna-se produtiva. Na medida em que a escola é desqualificada para a classe dominada, para os filhos dos trabalhadores, ela cumpre, ao mesmo tempo, uma dupla função na reprodução das relações capitalistas de produção: justifica a situação de explorados e, ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na sua luta contra o capital. A escola serve ao capital tanto por

⁴⁰Não é nossa intenção fazer uma abordagem mais profunda sobre o assunto, todavia não podemos deixar a opção de escola politécnica com alternativa ao modelo de escola que temos.

negar o acesso ao saber elaborado e historicamente acumulado, quanto por negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida (FRIGOTTO, 2006, p. 224).

Temos como objeto da pesquisa o recorte deste campo, trabalho-educação, nas universidades públicas do Rio de Janeiro, que nos possibilitaram dialogar como esta inserção tem sido realizada. Notamos que, no bojo das disciplinas que se seguem nos currículos dessas universidades, também não encontramos de modo predominante às discussões que configuram a escola como espaço crítico e que se desenvolve a centralidade do trabalho.

Observamos ainda que, da mesma forma que o GTTE divide espaço nos seus trabalhos com as diversas interpretações do marxismo, as bases filosóficas dessa disciplina também têm permeado tais campos. E assim, aqui, mais uma vez, nos questionamos o quanto ou por que dentro das universidades a centralidade do trabalho não tem sido abordada pelos estudos do marxismo clássico. Isso não põe em risco o debate da centralidade ou não centralidade da categoria trabalho?

Não queremos de forma alguma introduzir neste trabalho o debate da centralidade ou não centralidade do trabalho, todavia tal investigação é proporcionada pelo que a pesquisa empírica demonstrou o que, para nós, segue como desenvolvimento posterior ao que pretendemos aqui tecer.

Retornemos a discussão da importância da disciplina que representa, juntamente com o conjunto das outras disciplinas da formação do pedagogo, uma saída para as atrocidades que o sistema capitalista comete no setor educacional brasileiro, tornando-o uma das peças de um quebra-cabeça condicionada à manutenção e controle de sua hegemonia.

O acúmulo que tivemos até então tem demonstrado como as relações políticas, econômicas e socioculturais do Estado se aplicam no contexto educacional para que enxerguemos a importância de se ter uma disciplina que discuta com criticidade a relação trabalho-educação na sociedade vigente e que seja o diferencial na formação dos discentes do curso referido.

Com base no presente trabalho e na vasta pesquisa da área pode-se afirmar que, de um lado, a disciplina Trabalho-Educação contribui para fundamentar o tripé considerado por nós, discussão-reflexão-atuação sobre as intervenções capitalistas que o Estado sofre e promove na sociedade e, de outro lado, os profissionais da educação precisam compreender as concepções presentes nas políticas educacionais do Estado.

Ainda em Frigotto (2006), explicita-se sobre o saber elaborado e sistematizado como instrumento da luta de interesse entre as classes sociais:

[...] A classe trabalhadora não é desprovida de saber e nem de consciência. A luta fundamental capital-trabalho, que é primordialmente uma luta pela sobrevivência material, é também uma luta por outros interesses, dentre esses, o acesso ao saber social elaborado e sistematizado e cuja apropriação se dá predominantemente na escola (FRIGOTTO, 2006, p. 225).

Logo, esta disciplina, ao lado de outras, propicia as condições teóricas para que o pedagogo tenha consciência do seu papel enquanto trabalhador e articulador de uma concepção de educação vinculada a projetos de emancipação social, que tenha escola, principalmente, como sua principal fonte de atuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação trouxe tentativas de compreender o processo de instituição da disciplina que discute a relação trabalho-educação na graduação em Pedagogia, dessas universidades públicas do Rio de Janeiro, a saber: UERJ, campus FEBF e Maracanã, UFRJ, UFF, UNIRIO e UFRRJ, campus Nova Iguaçu.

No entanto, no desenvolvimento da tessitura realizada, percebemos que esta tem sido referência nos cursos de Pedagogia do estado do Rio de Janeiro, por proporcionar o debate a respeito das implementações neoliberais no sistema educacional do país. E podemos dizer mais que isso, que tem sido fundamental para a tentativa da discussão da luta de classes na sociedade brasileira.

A escolha deste tema nasceu com o objetivo de primeiramente, identificar em quais universidades além da UERJ-FEBF esta disciplina também aparecia e, posteriormente, compreender o lugar dessa discussão nesses espaços. Sabemos que esta pesquisa nos fornece respostas para algumas de nossas inquietações demonstradas ao longo do diálogo travado nessas linhas. Todavia, sabemos também que outros questionamentos são possíveis, mediante as exposições apresentadas, o que torna esse campo fecundo e oportuno para pesquisas posteriores. Logo, observamos que:

- a) Sua inserção é promovida por docentes oriundos de grupos marxistas na academia;
- b) A disciplina, nessas universidades, recebe o posto de obrigatória, nas grades curriculares do curso de Pedagogia, e tem desdobramentos em eletivas a fim de aprofundar a temática;
- c) A nomenclatura é diferenciada e tem conexão com a proposta filosófica de cada docente ou grupo de docentes com bases marxistas nessas instituições;
- d) Na perspectiva histórica filosófica há diferentes leituras do marxismo, que nos repercutem diferentes abordagens da relação trabalho, educação e sociedade, na formação desses discentes de Pedagogia;
- e) Os docentes que ministram a disciplina não necessariamente têm este como tema de estudo;
- f) Há pouca participação dos docentes dessa disciplina nos encontros anuais do GTTE, da ANPED, além de nem sempre seu grupo de pesquisa realizar estudos acerca da área em questão;
- g) Os ementários apresentados demonstram notadamente a ida ao mundo do trabalho, mas não necessariamente sua relação com a escola;

- h) Havia surpresa quando, nas entrevistas, informava que outras Faculdades de Educação do Rio de Janeiro tinham esta disciplina em sua grade curricular como obrigatória.

Nesse sentido este trabalho, a nosso ver, caracterizou a importância de se discutir o sistema educacional do Brasil sob outra ótica: a de uma educação que se fundamenta na concepção materialista-histórica, que tem no trabalho sua centralidade a fim de discorrer e refletir o princípio educativo do homem enquanto ser social.

Percebemos pelo que traçamos até aqui que, desde os anos de 1939, quando o curso de Pedagogia se inicia, a questão da relação Trabalho-Educação sempre esteve inserida na grade curricular da formação dos pedagogos. Entretanto, o que se diferenciava nesta discussão eram as concepções filosóficas quanto à centralidade do trabalho ou seu fim.

De um lado, ao percorrer o diálogo sobre a centralidade do trabalho, intencionamos compreendê-lo nos princípios marxistas e alicerçados no processo histórico como sugere a vertente gramsciana. Princípios esses, que discorrem sobre as desigualdades sociais, políticas, culturais, econômicas e educacionais, geradas por uma minoria, considerada burguesia; esta se ancora no sistema capitalista para explorar o homem e destituí-lo de uma formação em sociedade que o crie e recrie, enquanto ser que modifica a natureza e, ao fazê-lo, modifica a si mesmo nesse processo de ensino-aprendizagem através do princípio educativo, que é o trabalho.

Por outro, o fim do trabalho ou perda de sua centralidade reduz a discussão dele como mera empregabilidade. Discutir a respeito dessa concepção leva-nos a alienação, pois continuar tal discurso vem a respaldar ainda mais a hegemonia vigente que a utiliza nas reformulações de ensino até os dias de hoje em nossa sociedade.

No tocante, vimos que as discussões do GTTE, da ANPED têm sido promovidas pelo debate da política conjuntural por meio das agendas suscitadas nessa dissertação, fazendo com que políticas federais gerem pesquisas de seus programas. Achamos importante a repercussão conjuntural, mas só nos limitarmos a essas agendas prejudica a pesquisa-ação da escola enquanto campo, com múltiplas abordagens e crenças de estudo na percepção do trabalho.

Queremos problematizar, de forma construtiva, enquanto observadores do GT 09, da ANPED desde os anos de 2005, como de forma consubstancial o GTTE tem-se deixado levar por essas indicações, por intermédio de sua produção, ou mesmo direcionamento dos trabalhos encomendados ou minicursos dados nos encontros anuais até então. Onde está o lugar da escola básica, da escola para as camadas populares? O marxismo clássico tendeu

ao fim? Onde encontrar o debate da escola unitária? Por que a escassez dos clássicos marxistas e da transposição de novos autores em larga escala nas bibliografias dos trabalhos aprovados do GT 09, da ANPED? São tantos os questionamentos que urgem no nosso caminhar que é formativo, mas também em formação da equação que temos como referência gramsciana, “a fórmula que definia o dirigente como ‘especialista da política’, escrevendo que é igual a especialista + político” (MANARCORDA, 2013, p. 263).

Falamos do lugar do chão da escola, de duas redes tão distintas, uma na Baixada Fluminense, Mesquita, e outra no interior do estado do Rio de Janeiro, Quissamã, enquanto Orientadora Educacional. Todavia, o que as tornam comuns são as desigualdades que o sistema capitalista propicia nessa sociedade, em especial no sistema educativo dessas redes de ensino.

Enquanto Orientadores Educacionais de espaços escolares temos como sujeitos a comunidade escolar e atendemos demandas não pedagógicas, como questões sociais, econômicas, culturais e de saúde, que repercutem no trabalho pedagógico.

Mais do que outros profissionais de educação, o campo do pedagogo, como Orientador Educacional, lida frequentemente, na escola pública, com essas camadas populares à margem de um Estado promotor de bem estar social e cada vez mais isento de suas responsabilidades de garantia dessa promoção.

Tomamos Pimenta (2002), como nosso referencial de modificação da escola que temos atualmente:

Em outras palavras, tornar a escola democrática hoje significa modificá-la a fim de cada vez maior parcela das camadas populares nela ingresse e permaneça. Dessa forma a escola poderá cumprir aquilo que lhe é específico, enquanto instância social que luta pela transformação: a socialização do saber (PIMENTA, 2002, p.12).

Mediante a socialização desse saber permita-se ao homem a escolha dos caminhos por ele a trilhar, que defendemos à luz do trabalho criativo. É preciso que se preserve um facho de luz no meio de tantas discussões às quais o capitalismo tenta obscurecer e findar.

Entretanto, poderíamos corroborar ao executar, na perspectiva da pedagogia das competências e habilidades, a cartilha ditada pela sociedade civil em consonância com o Estado. Mas utilizamo-nos da luta de classes para nos contrapor e dialogar com nossos pares, marginalizados, sobre a necessidade de instrumentos a serem utilizados no nosso dia a dia, a fim de construirmos concepções metodológicas e pedagógicas pautadas na pedagogia histórico-crítica.

Desse modo, a disciplina Trabalho-Educação foi/é, para nós, fundamental por instrumentalizar nossas ações para a construção de lutas coletivas com nexos dialéticos

para a formação de uma escola ativa, uma escola que forme para a vida e tenha seus alicerces no trabalho, pois a discussão do trabalho nos fornece a dimensão da própria vida. E se a disciplina “some”, para nós, “desaparece” o questionamento do sistema capitalista.

O lugar do trabalho nas grades curriculares das instituições pesquisadas em sua maioria, assim como nas DCN do curso de Pedagogia, tem levantado no bojo de seus direcionamentos curriculares o trabalho como sinônimo de profissionalização. No entanto, não podemos destacar que a formação profissional é importante para combater às atrocidades do sistema capitalista. Pensemos numa formação profissional que represente para o homem a constituição de humanização, de modo que o trabalho o humanize e não o escravize, com vemos na sociedade atual.

A criação do GTTE da ANPED (1981) direcionou uma agenda de norteamentos que acarretam nesta discussão, vale aqui lembrá-la, e ressaltar que está presente nas abordagens atuais do GT 09: a) Trabalho e educação: teoria e história; b) Trabalho e educação básica; c) Profissionalização e trabalho; d) Trabalho e educação nos movimentos sociais; e, e) Trabalho e educação nas relações sociais de produção. Acrescenta-se: a.1) *Trabalho na sua dimensão ontológica e nas suas formas históricas de trabalho escravo e trabalho alienado sob o capitalismo*; b.1) *Formação profissional*; c.1) *Formação sindical*; d.1) *Reestruturação produtiva*; e.1) *Organização e gestão do trabalho*; f.1) *Trabalho e escolaridade*; g.1) *Trabalho e educação básica*; h.1) *Trabalho e educação nos movimentos sociais*; i.1) *Trabalho docente*; j.1) *Trabalho associado*; k.1) *Outros trabalhos que discutam a relação Trabalho-Educação*. Contudo, há maior predominância de produções de trabalhos por intermédio dos eixos Profissionalização e trabalho e Trabalho e educação nas relações sociais de produção.

Ao comparar o que é produzido no GTTE da ANPED e os ementários das instituições de ensino superior da pesquisa, identificamos que estes dois eixos destacados na agenda do GT-09 da ANPED também são refletidos no corpo dos ementários da disciplina nestas Faculdades de Educação.

Dissertamos sobre como o conjunto desta agenda, proposta por Kuenzer (1991), compõe os indicadores que levam, tanto aos formadores quanto aos formandos deste curso, a criar instrumentos concisos de luta à emancipação do homem e a possibilitar uma educação igualitária e emancipatória.

À medida que nós, pedagogos obtemos uma formação que interponha a heterogeneidade das classes opressora e oprimida, nos será possível criar instrumentos que nos ofereça condições para nos levar à desalienação mediante consciência das inferências que o sistema capitalista realiza em todos os setores da sociedade, não só a educação.

O chão da escola é nosso terreno primordial. E assim, pesquisadores da área trabalho-educação devem voltar-se para ela de modo a não divagar pelo mundo do trabalho, somente, e continuar sem relacioná-lo com a educação oferecida à sociedade brasileira. É papel da disciplina criar-refletir-agir alternativas quanto às políticas públicas educacionais do sistema educativo atual. Todavia, quando trazemos a escola, não estamos descartando de modo algum a educação não escolar, para a centralidade do lugar da disciplina damos forma a este mundo do trabalho. O que queremos é que o olhar da área permaneça com mais frequência na educação, seja ela escolar ou não escolar.

A partir dos autores aqui utilizados como fundamentação teórica, por exemplo: Marx (2005; 2006; 2008) e Engels (s/d), Frigotto (2000; 2001; 2003; 2006), Kuenzer (1991; 1998; 2001; 2013), Gramsci (1974; 1999), Manacorda (2013), Saviani (2007; 2013) e tantos outros não menos importantes, situamos a temática desta disciplina pautada nos fatores sócio-históricos do capitalismo, nos estudos sobre o socialismo e na compreensão das transformações da burguesia brasileira e das suas relações com o trabalho e com a educação do país.

E, por meio do estudo empreendido, nos foi permitido constatar que este tema não deve ser objeto apenas da pós-graduação e que se mostra, com significativa relevância, inserido na concepção filosófica das instituições públicas de ensino superior do Estado do Rio de Janeiro por meio da graduação em Pedagogia. Mostra-nos, por esses grupos marxistas, mesmo que em minoria nessas universidades, que há uma preocupação acerca da compreensão de Estado que temos e que, a partir da instrumentalização teórica do discente de Pedagogia, a educação brasileira construirá uma oposição e proposições às várias faces intervencionistas do Estado mediante suas reformas curriculares no sistema educativo do país.

Este trabalho justifica a importância desta pesquisa realizada nestas instituições que ministram o curso de Pedagogia, pois, de um lado, não foi encontrado nenhum trabalho que tenha como foco o estudo desta disciplina, e de outro, sendo ela uma disciplina obrigatória, cabe compreender o seu lugar na formação do pedagogo e seu processo de institucionalização nesses espaços.

As universidades públicas do Rio de Janeiro, mas precisamente os docentes que tem o marxismo como concepção e método formativo, merecem destaque neste trabalho por manterem inserida em seus cursos de Pedagogia esta disciplina que toma o lugar de oposição, mesmo com suas diversificadas concepções filosóficas, e por manterem esta área de pesquisa na pós-graduação. Especialmente diante do que o sistema capitalista tem

feito, a partir de reforma de instituições superiores, para executar suas ações que constituem a fortaleza dos modos de produção capitalista.

Nesse sentido, a pesquisa, para nós não admite terminalidade, e apresenta-se com olhar voltado para os desdobramentos nos estudos da área, para que estes ofereçam elementos para uma análise do horizonte conceitual e da fundamentação teórica necessários na/para formação dos estudantes de pedagogia, dessas universidades públicas do Rio de Janeiro.

Ainda, sugere-se que este estudo seja estendido a todas as universidades públicas de todos os estados da federação, para que se possa comparar as influências regionais do modo capitalista no país e identificar focos de resistência ou (esperamos que não) de subserviência.

Uma nova arena de debates pode ser estendida ao incluirmos os cursos de pedagogia das instituições privadas. Haveria nestes cursos uma disciplina de Trabalho-Educação? Como se apresentaria a abordagem de sua ementa, seus objetivos? Qual o direcionamento e o espaço para as discussões?

Espera-se que este trabalho desperte o interesse e motive o incremento de produções acadêmicas acerca desta temática, tão necessária e profícua.

Referências Bibliográficas

ABREU. Guacira R. de. O modelo curricular por competências e os desafios à prática docente. Trabalho e educação, **Revista do NETE**, Belo Horizonte, Jan/Jun. vol. 14, nº 1, 2005.

ANPED. Anísio Teixeira: A poesia da ação. (23a) **ANPED**, Caxambu - MG, 2000. <http://www.anped.org.br/reunioes/23/23reuan.htm>. Acesso em 4 de Abril de 2008. Atual <http://23reuniao.anped.org.br/>. Acesso em 28 de maio de 2014-05-31

_____. Intelectuais, conhecimentos e espaço público. (24a) **ANPED**, Caxambu - MG, 2001. <http://www.anped.org.br/reunioes/24/reextra.htm> - acesso em 4 de abril de 2008. Atual <http://24reuniao.anped.org.br/>. Acesso em 28 de maio de 2014.

_____. Educação: Manifestos, lutas e utopias. (25a) **ANPED**, Caxambu - MG, 2002. <http://www.anped.org.br/reunioes/25/25ra.htm> – acesso em 4 de abril de 2008. Atual <http://25reuniao.anped.org.br/>. Acesso em 28 de maio de 2014

_____. Novo governo. Novas Políticas. (26a) **ANPED**, Poços de Caldas - MG, 2003. <http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm> – acesso em 4 de abril de 2008. Atual <http://26reuniao.anped.org.br/>. Acesso em 28 de maio de 2014

_____. Sociedade, Democracia e Educação: Qual universidade? (27a) Caxambu-MG, 2004. <http://anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm> – acesso em 4 de abril de 2008. Atual <http://27reuniao.anped.org.br/> - acesso em 28 de maio de 2014

_____. 40 anos da Pós-graduação em Educação no Brasil. (28a) **ANPED**, Caxambu - MG, 2005. <http://anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em 4 de abril de 2008. Atual <http://28reuniao.anped.org.br/> - acesso em 28 de maio de 2014

_____. Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos. (29a) **ANPED**, Caxambu- MG, 2006.

<http://anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm> – acesso em 4 de abril de 2008. Atual <http://29reuniao.anped.org.br/>. Acesso em 28 de maio de 2014

_____. ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social. (30a) **ANPED**, Caxambu - MG, 2007. Site: <http://anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>. Acesso em 4 de abril de 2008. Atual <http://30reuniao.anped.org.br/> - acesso em 28 de maio de 2014

_____. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. (31a) **ANPED**, Caxambu - MG, 2008. Site: <http://anped.org.br/reunioes/31ra/inicio.htm> – acesso em 4 de abril de 2008. Atual <http://31reuniao.anped.org.br/> - acesso em 28 de maio de 2014.

_____. Sociedade, cultura e educação: novas regulações? . (32a) **ANPED**, Caxambu - MG, 2009. Site: <http://32reuniao.anped.org.br/>. Acesso em 28 de maio de 2014.

_____. Educação no Brasil: O Balanço de uma Década. (33a) **ANPED**, Caxambu - MG, 2010. Site <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/apresentacao>. Acesso em 28 de maio de 2014

_____. Educação e justiça social. (34a) **ANPED**, Natal - RN, 2011. <http://34reuniao.anped.org.br/>. Acesso em 28 de maio de 2014.

_____. Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI. (35a) **ANPED**, Porto de Galinhas - PE, 2012. <http://35reuniao.anped.org.br/>. Acesso em 28 de maio de 2014.

_____. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais. (36a) **ANPED**, Goiânia - GO, 2013. <http://36reuniao.anped.org.br/>. Acesso em 28 de maio de 2014.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 7ª ed. Ver. Ampl. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

_____. & ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.25, nº 87, p. 335-351, maio/ago, 2004.

BALASSIANO, M.; SEABRA, A. A de. ; LEMOS, A. H. Escola, salários e empregabilidade: tem razão a teoria do capital humano? **Revista de Administração Contemporânea**, vol. 9, nº 4, Out/Dez, 2005.

BOMFIM, Alexandre Maia do. Há 21 anos “Educação e Trabalho” transformou-se em “Trabalho e educação”: da construção da identidade marxista aos desafios da década de 90 pelo GTTE da ANPED. GT: **Trabalho e Educação**, nº 09, 2007.

_____. **Desvendando a área de Trabalho e Educação: estudo sobre a produção e os produtores do GT Trabalho e Educação da Anped**. Dissertação de Mestrado, PUC-RJ, 2006.

BORON, Atilio A. **Filosofia política moderna. De Hobbes a Marx**. CLACSO, Consejo Latino americano de Ciencias Sociales; DCP-FFLCH, Departamento de Ciências Políticas, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, USP, Universidade de São Paulo, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de Maio de 2006. In: Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de Maio de 2006, Seção I, p. 11.

_____. **Anteprojeto de Lei da Educação Superior**. Brasília, Jul, 2005.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico)

CARVALHO, José Henrique (org.). **O debate sobre a centralidade do trabalho**. 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2006.

CÊA, Geórgia S. dos S., VIRIATO, Edagmar, CAVALCANTE, Francisco L. dos S. **(In)Compreensões neoliberais sobre Antonio Gramsci: Notas sobre o trabalho como princípio educativo e a noção de sociedade civil**. Trabalho e Educação, Revista do NETE, Belo Horizonte, Jan. /jun. vol. 14, nº 1, 2005. Acesso em abril de 2008.

CIAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo na sociedade contemporânea**. Site: <http://www.forumeja.org.br/files/programa%205.pdf> – acesso em maio de 2008.

ClAVATTA, Maria & SIMON, M. C de M. N. Trabalho e educação: reordenação necessária no contexto da Revolução de 1930. Brasília: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol.68, nº 160, p. 560-583, Set/Dez, 1987.

ClAVATTA, Maria & TREIN, E. A transformação de trabalho e a formação profissional na sociedade da incerteza. GT: Trabalho e Educação/nº 09, **ANPED**, 2007 – a cesso em abril de 2008 e outubro de 2012.

CORRÊA, Vera. Formação da consciência política dos professores em tempos de globalização e neoliberalismo. Trabalho & Crítica, **Anuário do GT Trabalho e Educação**, ANPEd/UNISINOS, nº2, 2000.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 24, Set. /Out./Nov./Dez., 2003.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

DUARTE, Newton. **Educação e o conceito de vida cotidiana. In: Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.55)

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. In: Marx, K. & ENGELS, F. Textos. SP: Edições Sociais, V.I, S/d.

FÁVERO, M. de L. de A. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar, Curitiba, Editora UFPR, nº 28, p. 17-36, 2006.

FÁVERO, O (Org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas, SP: Autores Associados; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense (EdUFF), 2005.

FERNANDES, F. **Universidade Brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo, Alfa-Omega, 1975.

FERREIRA, M. O. L. **A crise dos referenciais e os pesquisadores em Trabalho e Educação: o lugar do marxismo entre os educadores**. GT Trabalho e Educação / nº 09, ANPED, 2001. Acesso em 4 de abril de 2008 e 3 de janeiro de 2013.

FONTANA, KlaterBez & TUMOLO, Paulo Sérgio. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. GT Trabalho e Educação / nº 09, **ANPED**, 2006. Acesso 14 de abril de 2008 e em 7 junho de 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

_____. LIBÂNEO, J. C., PIMENTA, Selma G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, nº 1 Jul, 2007.

FRANCO, Maria A. Clavatta, (1998a). Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, p. 100-137.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Educação e Trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora.** Perspectiva, Florianópolis, v.19, nº 1, p.71-87, Jan./Jun. 2001.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, G. & CIAVATTA, M. **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou ser humano emancipado?** Trabalho, educação e Saúde, p. 45-60, 2003.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOERGEN, Pedro. Educação Superior na Perspectiva do Sistema e do Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, nº 112, p. 895-917, jul.-set. 2010.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Pedagogia e luta de classes no Brasil, 1930-1937.** Ibitinga, SP: Humanidades, 1991.

GRAMSCI, A. **Caderno do Cárcere, Vol. 1.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Obras Escolhidas.** Instituto Gramsci. Vol. I e II, Lisboa, Editorial Estampa, 1974.

HANDFAS, A. **Considerações sobre algumas questões teóricas e metodológicas na relação entre Trabalho e Educação.** GT Trabalho e Educação / nº 09, ANPED, 2007.

KUENZER, Acácia. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão.** Brasília: INEP, 1991.

_____. **Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo.** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educação & Sociedade.** V.19, nº 63, Campinas, Ago, 1998.

_____. **Pedagogia da Fábrica.** 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. GT trabalho e Educação / nº09, ANPED, 2002. Acesso em 4 de abril de 2008 e 7 de janeiro de 2013.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamento de metodologia científica.** 5ªed – São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Denise. Currículos, pedagogia e estruturas de poder na Universidade In: **Pedagogia Universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior.** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.

LEHER, R. Educação e tempos desiguais: reconstrução da problemática Trabalho-Educação. GT Trabalho e Educação / nº 09, ANPED, 1996 (CD-Rom histórico-ANPED 25 anos). Acesso em 2 maio de 2007 e 12 de julho de 2013.

LÊNIN, V. **As três fontes.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Pedagogia e Pedagogos: caminho e perspectiva.** Cortez, SP, 2002.

_____. PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dez., 1999.

MANARCORDA. Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2013.

MANCEBO, Deise. Reforma Universitária: Reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 845-866, Especial - Out. 2004.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. RJ:Civilização Brasileira, 25ª ed. V. I e II, 2008.

_____. **Manifesto Comunista**. Ed. Ridendo Castigat Mores,1848. www.jahr.org. Acesso em 12 de novembro de 2014.

_____.**Manuscritos Econômicos-filosóficos**. São Paulo: ed. Martin Claret, 2006.

_____. **A ideologia Alemã**. São Paulo: ed. Martin Claret, 2005.

MARX, K.. & ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na Transformação do macaco em homem**. In: MARX, K. & ENGELS, F. *MARX*. SP: Edições Sociais, V.I, s/d.

MÉSZAROS, I. **Marx: A teoria da Alienação**. Zahar, 1979.

MINAYO, M. C. DE S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NETO, E. A. Desqualificação Global do trabalho: a excentricidade de uma visão unitária da classe-que-vive-do-trabalho. GT: Trabalho e Educação/ nº09, **ANPED**, 2001

NETTO, J. P. & BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2008.

NEVES, L. M. W. **Educação: um caminhar para o mesmo lugar**. In: **LESBAUPIN, I. O desmonte da nação: balanço do Governo FHC**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1999.

PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **O pedagogo na escola pública**. 4ª Ed. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Orientação Vocacional e Decisão: estudo crítico da situação no Brasil**. 2ª Ed. São Paulo: Loyola, 1981.

RIBEIRO, Renato Janine. Thomas Hobbes: ou a paz contra o clero. in: BORON, Atilio A. **Filosofia Política Moderna: De Hobbes a Marx**. Buenos Aires: ConsejoLatinoamericano de Ciencias – CLACSO; São Paulo: Departamento de Ciência Política - FFLCH – Universidade de São Paulo, 2006.

RODRIGUES, J. **Os empresários e a educação superior**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de educação. Vol. 12. Nº 34. Rio de Janeiro. Jan. /Abr. 2007.

_____. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade**. Cadernos de Pesquisa, v.37, nº 130, p.99-134, Jan/Abr, 2007.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**.4ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SANTOS, Mariana do Reis. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia: disputas e “consensos” no Conselho Nacional de Educação**. Dissertação de Mestrado, UFRJ, 2011.

SILVA Jr., J. dos R. & SGUISSARD, Valdemar. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil – Reformas do Estado e Mudanças na produção**. Bragança paulista: EDUSF, 1999.

SILVA Jr., J. dos R. & González, J. L. C. **Formação e trabalho: uma abordagem ontológica da sociabilidade**. São Paulo: Xamã, 2001.

SINGER, André. Maquiavel e o Liberalismo: a necessidade da República. In: BORON, Atilio A. **Filosofia Política Moderna: de Hobbes a Marx**. Buenos Aires: Consejo Latino americano de Ciência – CLACSO. São Paulo: Departamento de Ciência Política – FFLCH – Universidade de São Paulo, 2006.

SOUZA, Donaldo Bello de, SANTANA, Marco Aurélio & DELUIZ, Neise. **Trabalho e educação: centrais sindicais e reestruturação produtiva no Brasil**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

SHIROMA, Eneida & CAMPOS, Roselane F. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, ano XVII, nº 61, p. 13-35, dez, 1997.

SHIROMA, Eneida, MORAES, Maria Célia Marcondes de & EVANGELHISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

TAVIRA, A. de O. & ALMEIDA, M. S. de. **O curso de Pedagogia: uma história de contradições**. Trabalho de Conclusão de Curso, UERJ-FEBF, 2004.

TITTON, Mauro. **O princípio educativo do trabalho e o trabalho enquanto princípio educativo: ampliando o debate com os movimentos de luta social**. GT: Trabalho e Educação / nº 09, ANPED, 2008. Acesso em junho de 2010.

TUMOLO, Paulo Sérgio. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação e Sociedade**, Campinas- SP, v. 26, nº 90, Jan/ Abr., 2005.

_____. **A produção em “Trabalho e Educação”. Esboço para a discussão de suas marcas e de suas perspectivas**. Trabalho e Educação, Revista do NETE, Belo Horizonte, Jan/Jun, vol. 14, nº 1, 2005.

_____. Da Subsunção formal do trabalho à subsunção real da Dida social ao capital: apontamentos de interpretações do capitalismo contemporâneo. GT: Trabalho e Educação, nº09, ANPED, 2000.

TREIN, E. & CIAVATTA, M. O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. **Revista Brasileira de Educação**, nº 4 Set/Out/Nov/Dez, 2003.

VÁRNAGY, Tomás. O pensamento político de John Locke e o surgimento do liberalismo. In: BORON, Atilio A. **Filosofia Política Moderna: de Hobbes a Marx**. Buenos Aires: Consejo Latino americano de Ciência – CLACSO. São Paulo: Departamento de Ciência Política – FFLCH – Universidade de São Paulo, 2006.

Apêndice I

Questionário semiestruturado



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Orientador: Prof. Dr. José Jairo Vieira
Mestranda: Ana Paula de Oliveira Santos¹

Nossa finalidade é desenvolver pesquisa sobre “O processo de institucionalização da disciplina Trabalho-Educação nas políticas de formação em pedagogia nas universidades públicas do Rio de Janeiro”. Para isso, o objetivo do questionário semiestruturado abaixo é obter informações e dados nas universidades públicas dessa localidade.

Desta forma, solicitamos que vossa senhoria possa responder as perguntas abaixo.

BLOCO 01- Identificação

1) Instituição:

2) Sexo:

Feminino Masculino

3) Idade:

- 25 a 35 anos
 35 a 45 anos
 45 a 55 anos
 maior que 55 anos

4) Formação Inicial: Licenciatura em Química
Instituição da Formação:

5) Formação Continuada:

Instituição da Formação:

Ano de Conclusão:

OUTRAS:

¹ Houve alteração do nome para Ana Paula Santos Guimarães.

BLOCO 2 – A Linha de Pesquisa Trabalho-Educação

1) Como avalia a relevância da pesquisa acerca do trabalho? E por que relacioná-la com a Educação?

2) Trabalho-Educação surgiu na universidade sob que forma:

- disciplina, graduação
- linha de pesquisa, graduação
- linha de pesquisa, pós-graduação (*lato sensu*)
- linha de pesquisa, pós-graduação (*stricto sensu*)

Se existe inserida na Pós-Graduação (*stricto sensu*) desta academia esta linha de pesquisa, qual o tempo?

3) Participa das Reuniões Anuais da ANPED?

- Sim
- Não

Se sim, de que maneira?

4) Segundo dados iniciais da pesquisa, nas décadas de 1980 e 1990 os trabalhos do GTTE da ANPED apresentavam-se tendo como referência hegemônica o campo filosófico do materialismo-histórico. Do fim do século XX para o início do XXI observamos que a referência do materialismo-histórico tem dividido espaço com as teorias pós-modernas.

Neste contexto:

Atualmente o GTTE se configura ainda tendo o trabalho como central?

- Sim
- Não

Justifique sua opção acima:

5) Você percebe se existe a conexão da disciplina Trabalho-Educação às discussões da ANPED?

- Sim
- Não

Explique:

Bloco 3 – O curso de Pedagogia e a Disciplina Trabalho-Educação

1) Como você percebe o curso de Pedagogia e a temática do trabalho como categoria nas DCN?

2) Qual a relevância da criação de uma disciplina que discute a relação Trabalho-Educação na grade curricular obrigatória para o curso de Pedagogia?

3) A categoria trabalho tem sido discutida em quais outras disciplinas, no currículo em Pedagogia?

4) Quais as suas percepções acerca dessa disciplina está presente nas grades curriculares das universidades públicas do Rio de Janeiro, no curso de Pedagogia?

Apêndice II

Roteiro de entrevista

Roteiro para entrevista da dissertação de Mestrado

- 1) Que fatores promovem a agenda das reuniões anuais da ANPEd? E a seleção dos trabalhos do GTTE?
- 2) A agenda apontada por Acácia Kuenzer, em 1991, no estado da arte do GTTE , que lista: a) Trabalho e Educação; b) Trabalho e educação básica; c) Profissionalização e trabalho; d) Trabalho e educação nos movimentos sociais; e) Trabalho e educação nas relações sociais de produção, continua em uso?
- 3) Qual e/ou quais debate (s) a linha trabalho-educação tem provocado na Faculdade de Educação?
- 4) Como foi o processo de reestruturação do curso de Pedagogia para atender às DCN, 2006? Houve o movimento de retirada dessa disciplina, que discute a relação trabalho- educação, do currículo?
- 5) Há universidades com a disciplina que discute a área em questão em sua grade curricular, mas não tem grupo de pesquisa nessa linha de pensamento. Como percebe essa estrutura?
- 6) No Brasil, a discussão da Teoria do Capital Humana inicia-se nos anos de 1950 e tem seu auge na década de 1970, em especial com a LDB 5.692/71, que institui o Ensino Profissionalizante. Atualmente, como se norteia a TCH?