



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

**A CONCEPÇÃO DE TRABALHO E SUAS METAMORFOSES NO CURSO DE  
PEDAGOGIA DO RIO DE JANEIRO: tensões e ambiguidades**

**ANA PAULA SANTOS GUIMARÃES**

**Rio de Janeiro**

**2019**

Ana Paula Santos Guimarães

A CONCEPÇÃO DE TRABALHO E SUAS METAMORFOSES NO CURSO DE  
PEDAGOGIA DO RIO DE JANEIRO: tensões e ambiguidades

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito preliminar para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Jairo Vieira

Rio de Janeiro

2019



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

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

A Tese intitulada “A CONCEPÇÃO DE TRABALHO E SUAS METAMORFOSES NO CURSO DE PEDAGOGIA DO RIO DE JANEIRO: TENSÕES E AMBIGUIDADES.”

Doutorando(a): Ana Paula Santos Guimarães

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

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


**DOUTOR EM EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro, 19 de dezembro de 2019.

**Banca Examinadora:**

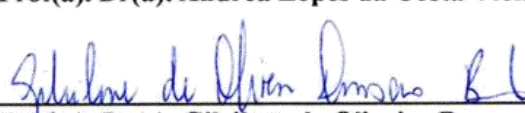
Presidente:

  
\_\_\_\_\_  
**Prof(a). Dr(a). José Jairo Vieira (UFRJ)**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof(a). Dr(a). Ana Ivenicki (UFRJ)**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof(a). Dr(a). Marcos Antônio Carneiro da Silva (UFRJ)**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof(a). Dr(a). Andrea Lopes da Costa Vieira (UNIRIO)**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof(a). Dr(a). Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão (UERJ)**

CIP – Catalogação na Publicação

GUIMARÃES, Ana Paula Santos

A concepção de trabalho e suas metamorfoses no curso de Pedagogia do Rio de Janeiro: tensões e ambiguidades / Ana Paula Santos Guimarães. — Rio de Janeiro, 2019.

193 f.

Orientador: José Jairo Vieira

Tese (doutorado) – Universidade federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Trabalho e Educação. 2. Curso de Pedagogia. 3. DCN de Pedagogia. 4. Universidade.

I.VIEIRA, José Jairo, orient. II. Título.

*Aos meus pais Ana Lúcia e Ednaldo.*

## AGRADECIMENTOS

Esse estudo constituído por muitas mãos, essas que serviram para abraços nos momentos solitários e para repreendas quando necessárias associadas a muitas escutas das minhas inquietações e momentos de aflição pelo desafio da solidão para essa produção.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelos 30 meses de bolsa de Doutorado, recursos que foram essenciais para a garantia das condições de pesquisa e mesmo de sua divulgação em alguns eventos acadêmicos importantes para mim.

Agradecimentos aos professores que marcaram a minha trajetória na vida formativa e de certo modo me afetaram positiva e negativamente, contudo interferiram nos meus caminhos de pesquisa e mesmo campo de formação.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós- Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – PPGE/UFRJ. Ainda aos que me acompanharam como banca na qualificação do projeto, na qualificação da tese, e aos que participaram da banca de defesa dessa pesquisa de doutoramento. Todas as contribuições docentes nessa jornada sempre tiveram em sua constituição a multiplicidade de olhares, que intenta tornar esse trabalho aberto a diferentes campos da pesquisa em Educação.

Em especial, sou grata ao meu orientador, José Jairo Vieira, que desde a investidura no mestrado, também nesse programa, tem sido o meu mentor. Mestre, obrigada por em todos esses anos de caminhada ter desempenhado de modo ímpar a função de professor, orientador e amigo.

À Prefeitura Municipal de Queimados, em especial, à Secretaria Municipal de Educação, pelos seis meses de licença para estudos.

Grata à Solange Rosa e toda equipe da secretaria do PPGE-UFRJ que sempre me auxiliaram com esclarecimentos os mais diversos e pertinentes ao Programa de Pós-Graduação, inscrição em disciplinas entre outros durante todo esse período

Gratidão a todos os sujeitos envolvidos nessa pesquisa, infelizmente pelo comprometimento ético não é possível revelá-los e agradecer nominalmente.

Agradecimentos ainda aos espaços de trabalho por onde passei e às relações de aprendizagens com seus mais diversos profissionais de educação, cujo tempo foi me trazendo experiências valiosíssimas do papel da Orientação Educacional como

integrante ao processo ativo e participativo do organismo da escola. E dentre todos gostaria de destacar o grupo de Orientação Educacional da Prefeitura Municipal de Quissamã: igual ainda não encontrei! E também, à Escola Municipal José Anastácio Rodrigues e todos os sujeitos que nela compartilharam e compartilham momentos de trocas comigo.

Agradeço às amigas Cleide e Márcia pelas revisões empreendidas.

Aos meus amigos e familiares pela compreensão das ausências, em especial, aos meus pais, Ednaldo e Ana Lúcia, pelos cuidados depreendidos ao meu querido filho Enrico e ao meu esposo, Gustavo, pelo companheirismo em todo o desenvolvimento do doutorado.

## *O CAPITAL E OS SENTIDOS DO TRABALHO*

*Submetido à tarefa de Sísifo  
Na nova “desordem” do capital,  
O trabalhador sente a dor colossal  
Desferida sobre Prometeu Acorrentado.  
O astuto deus, por Zeus castigado  
A ter as vísceras dilaceradas  
Por grande águia de bico postiço.  
Ao ter mutilada a subjetividade,  
Pressionado pela alta produtividade  
É presenteado com o destino de Io –  
Herdeira de grande desespero  
Corre a dimensão do mundo inteiro,  
Tentando fugir de sua desgraça.  
Atormentado pelo alto desemprego  
Sente na alma a angústia de Ceres,  
Tornando-se infértil e vazia, após  
O rapto da amada filha Proserpina  
Por Hades, o grande deus do inferno.  
Talvez, esse seja o fiel retrato  
Do submundo que habita o precariado.  
A crua e doentia realidade que aliena  
E escraviza os sentidos do trabalho,  
Ao terrível e cruel deus do mercado.  
(José Alex Soares Santos)*



## RESUMO

A tese investiga a estreita relação da área trabalho e educação frente ao curso de Pedagogia das universidades do Rio de Janeiro. Logo, essa tese possui como objetivo principal discutir a concepção de trabalho, suas implicações na sociedade capitalista e na formação em Pedagogia. Acrescentado de outros objetivos tidos como secundários, a saber: a) analisar o debate da centralidade do trabalho a partir da disciplina sobre a temática no âmbito dessas universidades do Rio de Janeiro; b) sistematizar a discussão de trabalho no curso de Pedagogia; e c) analisar as tensões e as ambiguidades suscitadas a partir do rol de disciplinas específicas nas suas grades curriculares. Para essa pesquisa foi utilizado do aparato bibliográfico atentando para a compreensão de trabalho, educação e sociedade com realce nos autores: Marx (2006; 2008), Hayek 2010, Offe (1989), Antunes (2009; 2013; 2015), Frigotto (2000; 2006; 2012), Friedman (2019); no documental por meio de grade curricular e programas do curso, LDB nº 4.024/1961, nº 5.692/1971 e nº 9.394/1996 juntamente com a Resolução CNE/CP nº 1/2006; e utilização de entrevista e questionário semiestruturado, sendo o primeiro realizado com os docentes da disciplina idealizada nessas universidades para abordar especificamente a temática do trabalho, e o segundo vislumbrar os docentes coordenadores do curso e/ou departamentos de Pedagogia. Das treze universidades identificadas, uma não foi relacionada à Plataforma Brasil, três não responderam a participação e nove instituições aceitaram esse estudo, estando envolvidos treze docentes como participantes. Essa triangulação perpassa por um estudo qualitativo e tem como alicerce o materialismo histórico dialético. A tese confirma as metamorfoses do sentido de trabalho no curso de Pedagogia, que reverbera na disputa de seu conceito. De um lado, por um conjunto de universidades que criticamente dentro do sistema capitalista, marca-se com ênfase a vertente profissionalizante, marcada pela heterogeneidade, em maioria que se ancora nas reformas estatais; e de outro, universidades que vislumbram o fim da alienação do trabalho por intermédio de sua ruptura ao sistema capitalista, que fazem dessa disciplina um instrumento de luta e resistência às mazelas sociais dessa sociedade. Ainda propõe a necessidade desse debate nas produções de pesquisas, sendo esta ainda incipiente, e ratifica que o real sentido do trabalho, como ontologia do ser social necessita adentrar de modo mais contundente na estrutura curricular de Pedagogia nessas universidades.

Palavras-chave: Trabalho e Educação; Curso de Pedagogia; DCN de Pedagogia; Universidade

## ABSTRACT

The thesis investigates the close relationship between work and education in the Pedagogy course of universities in Rio de Janeiro. Therefore, this thesis has as main objective to discuss the conception of work, its implications in the capitalist society and in the formation in Pedagogy. Added other objectives considered as secondary, namely: a) to analyze the debate on the centrality of work based on the discipline on the subject within these universities in Rio de Janeiro; b) systematize the discussion of work in the Pedagogy course; and c) to analyze the tensions and ambiguities raised from the list of specific subjects present in the curricula. For this research it was used the bibliographic apparatus paying attention to the understanding of work, education and society with emphasis on the authors: Marx (2006; 2008), Hayek 2010, Offe (1989), Antunes (2009; 2013; 2015), Frigotto (2000; 2006; 2012), Friedman (2019); in the documentary through curriculum and course programs, LDB n°. 4.024 / 1961, n°. 5.692 / 1971 and n°. 9.394 / 1996 together with Resolution CNE / CP n°. 1/2006; and the use of a semi-structured interview and questionnaire, the first being carried out with the professors of the discipline idealized in these universities to specifically address the theme of the work, and the second to envision the professors who coordinate the course and / or departments of Pedagogy. Of the thirteen identified universities, one was not related to Plataforma Brasil, three did not respond to participation and nine institutions accepted this study, involving thirteen professors as participants. This triangulation runs through a qualitative study and is based on dialectical historical materialism. The thesis confirms the metamorphoses of the sense of work in the Pedagogy course, which reverberates in the dispute over its concept. On the one hand, by a group of universities that critically within the capitalist system, emphasises the professional aspect that is marked by heterogeneity, most of which is anchored in state reforms; and on the other, universities that envision the end of the alienation of work through their rupture with the capitalist system, which make this discipline an instrument of struggle and resistance to the social ills of society. It still proposes the need for this debate in research production, which is still incipient, and confirms that the real meaning of work, as an ontology of the social being, needs to penetrate more strongly in the Pedagogy curriculum structure in these universities.

Keywords: Work and Education; Pedagogy Course; Pedagogy DCN; University

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Triangulação sugerida da pesquisa.....	45
Figura 2 – Saúde!.....	67
Figura 3 – A educação superior nos decretos nacionais.....	77
Figura 4 – O ensino superior à luz dos decretos federais.....	78
Figura 5 – Disciplinas que se juntam a discussão de trabalho nas universidades do Rio de Janeiro (2019).....	128
Figura 6 – A concepção de trabalho no corpo das IES do Rio de Janeiro (2019).....	136

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – “Curso de Pedagogia” em banco de teses e dissertações da Capes.....	31
Gráfico 2 – “Trabalho-Educação” em banco de teses e dissertações da Capes.....	33
Gráfico 3 – “Trabalho-Educação” relacionado à Pedagogia em dissertações da Capes.....	34
Gráfico 4 – “Trabalho-Educação” relacionado à Pedagogia em teses da Capes.....	35
Gráfico 5 – Levantamento dos trabalhos apresentados nas reuniões da Anped no período de 2000 a 2008.....	39
Gráfico 6 – Levantamento dos trabalhos apresentados nas reuniões da Anped no período de 2009 a 2013.....	40
Gráfico 7 – Trabalhos completos dos pôsteres do GTTE das reuniões nacionais Anped: 2015-2019.....	41
Gráfico 8 – Trabalhos completos na modalidade oral da produção do GTTE das reuniões nacionais Anped: 2015-2019.....	42

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A disciplina acerca do trabalho na graduação em Pedagogia da UERJ-FEBF (2004-2014).....	24
Quadro 2 – A disciplina que discute a categoria trabalho nas universidades públicas do Rio de Janeiro (2019).....	25
Quadro 3 – Panorama da disciplina no curso de Pedagogia das universidades públicas do Rio de Janeiro (2014).....	26
Quadro 4 – Concepções da disciplina que discute Trabalho-Educação sob olhar dos ementários (2014).....	27
Quadro 5 – Mapeamento das disciplinas acerca do trabalho no curso de Pedagogia presencial das universidades do Rio de Janeiro (2016-2019).....	29
Quadro 6 – Os temas das Reuniões Anuais da Anped – 1986 a 2014.....	36
Quadro 7 – Os temas das Reuniões Anuais da Anped: 2015 a 2019.....	37
Quadro 8 – Os temas das Reuniões Regionais da Anped no ano de 2016.....	37
Quadro 9 – Os temas das Reuniões Regionais da Anped no ano de 2018.....	38
Quadro 10 – Quantitativo de universidades e seus respectivos sujeitos participantes da pesquisa.....	45
Quadro 11 – A educação nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	92
Quadro 12 – O ensino superior: perspectivas do trabalho e do curso de Pedagogia.....	93

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABET – Associação Brasileira de Estudos do Trabalho
- ALAS – Associação Latino América de Sociologia
- ALAST – Associação Latino Americana de Sociologia do Trabalho
- Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- Aninter – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociais e Humanidades
- ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANPOCS – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
- CA- Henfil – Centro Acadêmico - Henrique de Souza Filho
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Curso de Pedagogia
- Coninter – Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades
- Consun – Conselho Universitário
- Csepe – Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DFP – Departamento de Formação de Professores
- DGSE – Departamento de Gestão de Sistemas Educacionais
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ESTÁCIO – Universidade Estácio de Sá
- FURG – Universidade Federal do Rio Grande
- GEPP – Gestão Escolar e Políticas Públicas
- GTTE – Grupo de Trabalho Trabalho e Educação
- GTs – Grupos de Trabalhos
- IES – Instituição de Ensino Superior
- LADECORGEN – Laboratório de Pesquisa em Movimentos Sociais, Desigualdades e Diversidade de Corpo, Raça e Gênero
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- NEPHEB – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Brasileira

PAVIS – Pedagogia em Artes e Visualidades  
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
PPCF – Práticas Pedagógicas, Currículo, Espaços de Formação  
PUC-RIO – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro  
Red Estrado - Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente  
THC – Teoria do Capital Humano  
TJE/PA – Tribunal de Justiça do Estado do Pará  
UCP – Universidade Católica de Petrópolis  
UERJ-FEBF – Universidade do Estado do Rio de Janeiro- Faculdade de Educação da Baixada Fluminense  
UERJ-FFP – Universidade do Estado do Rio de Janeiro-Faculdade de Formação de Professores  
UERJ-Maracanã – Universidade do Estado do Rio de Janeiro-Campus Maracanã  
UFF – Universidade Federal Fluminense  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFRRJ-IM – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- Instituto Multidisciplinar  
UNIG – Universidade Iguazu  
UNIGRANRIO – Universidade do Grande Rio  
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
UNIVERSO – Universidade Salgado de Oliveira

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>1 Primeiras palavras: motivações de estudo</b> .....	20
<b>2 Os novos horizontes de estudos: a escolha das universidades</b> .....	29
<b>3 As produções do campo de pesquisa</b> .....	30
<b>3.1 A produção em pesquisa sob o olhar da Capes</b> .....	31
<b>3.2 As pesquisas em Trabalho-Educação à luz da Anped</b> .....	35
<b>4 Caminhos metodológicos</b> .....	43
<b>1 O TRABALHO E SUAS TENTATIVAS DE RESSIGNIFICAÇÕES NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA</b> .....	48
<b>1.1 O trabalho como positividade da relação homem-natureza: o sentido ontológico</b> .....	49
<b>1.1.2 O trabalho como ontologia do ser social: seu princípio educativo</b> .....	51
<b>1.2 O trabalho como valor de uso e valor de troca: o sentido histórico</b> .....	57
<b>1.3 A (inter)relação da divisão social do trabalho com a polissemia do trabalho</b> ....	60
<b>1.4 O embate teórico do trabalho como atividade social central versus fim da centralidade do trabalho</b> .....	63
<b>2 TRABALHO, EDUCAÇÃO E UNIVERSIDADE</b> .....	69
<b>2.1 O neoliberalismo: algumas percepções para o debate em trabalho e educação</b> .....	69
<b>2.2 A educação superior: alguns apontamentos da dinamicidade institucional e orgânica da universidade</b> .....	76
<b>2.3 Os sentidos da universidade</b> .....	82
<b>3 AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE PEDAGOGIA: APROXIMAÇÕES DE TRABALHO</b> .....	85
<b>3.1 Trabalho sob a ótica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b> .....	85
<b>3.2 As perspectivas de trabalho-educação à luz das DCN de Pedagogia</b> .....	102



<b>4 TENSÕES E AMBIGUIDADES DE UMA DISCIPLINA QUE TEM O TRABALHO COMO EIXO FORMATIVO: AS UNIVERSIDADES DO RJ.....</b>	<b>107</b>
<b>4.1 A discussão de trabalho e a composição de uma disciplina no curso de Pedagogia.....</b>	<b>107</b>
<b>4.2 A disciplina e a pesquisa na área trabalho e educação.....</b>	<b>138</b>
<b>4.3 A percepção da disciplina pelos alunos: um olhar docente.....</b>	<b>144</b>
<b>4.4 A identificação docente com a disciplina que aborda o tema trabalho e educação.....</b>	<b>153</b>
<b>4.5 Trabalho(s) no curso de Pedagogia: contribuições da disciplina.....</b>	<b>158</b>
<b>Considerações finais.....</b>	<b>169</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>175</b>
<b>Apêndice 1.....</b>	<b>186</b>
<b>Apêndice 2.....</b>	<b>189</b>
<b>Apêndice 3.....</b>	<b>191</b>

## INTRODUÇÃO

A temática do trabalho continua sendo elemento necessário de compreensão do homem na sociedade. E amplio a lente para a relação trabalho-educação como constituinte dos processos educativos por intermédio do trabalho, este como princípio educativo.

Direciono a discussão para o curso de Pedagogia, por compreender que há tempos este tem demonstrado estreita abordagem com a relação trabalho-educação, em especial com o resgate das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 4.024/1961, nº 5.692/1971 e nº 9.394/96. De um lado, encontro aparato legal para tal incorporação no currículo, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, Resolução CNE/CP Nº1/2006, especificamente. E de outro, observo manifestações formativas, por meio dos sujeitos, mediante análises que reproduzem e/ou resistem à lógica do capital presente no ideário do sistema capitalista.

Nessa tese não pretendo rebuscar de modo ampliado as discussões sobre o mundo do trabalho, para isso indico como aprofundamento os escritos de Antunes<sup>1</sup> (2009). Entretanto, tomo base na *classe-que-vive-do-trabalho*<sup>2</sup> para analisar como a centralidade do trabalho é percebida no curso de Pedagogia, em especial, das universidades do estado do Rio de Janeiro.

*As mutações do mundo do trabalho* produzem a própria dialética do trabalho. Ou seja, o que ontologicamente é constituído pelo elo homem-natureza, dentro de uma relação valor de uso e valor de troca, para subsistência e reprodução humana é subordinado pelo valor de troca tendo como excedente seu produto final. O trabalho passa a ter também uma conotação da relação homem-natureza à mercadoria,

---

<sup>1</sup> Antunes (2009) realizará uma análise minuciosa acerca da reestruturação produtiva institucionalizada pelo atrelamento das categorias capital, trabalho e Estado trazendo elementos que dão nova forma a classe-que-vive-do-trabalho na atualidade, e que são dimensões centrais para o entendimento do sistema capitalista.

<sup>2</sup> Para Antunes (2009, p.101) “a expressão classe-que-vive-do-trabalho pretende dar contemporaneidade e amplitude ao ser social que trabalha, à classe trabalhadora hoje, apreender sua efetividade sua processualidade e concretude”. Para aprofundamento ver Antunes (2009, pp. 102-103).

possibilitada pelos laços de empregos formais e não-formais, a *classe-que-vive-do-trabalho*.

Para tanto, o trabalho como *ontologia do ser social*, trocando em miúdos é a compreensão do homem dessa relação homem-natureza, isto é, perceber que o trabalho é sua categoria fundante primeira e por ele ao mesmo tempo em que modifica/transforma a natureza muda-se a si mesmo.

Faz-se necessário esclarecer que o emprego (condição da venda da força de trabalho por salário) é elemento-chave nas relações de trabalho, em especial, na divisão social do trabalho. Elemento importante da historiografia que também repercute em luta por direitos trabalhistas conquistados no sistema capitalista, que na atualidade, nas reflexões sobre a reestruturação produtiva, tem sido uma constante de escassez e feito como suporte para a tese do fim da centralidade do trabalho. Tese refutada por um conjunto de autores marxianos e não marxianos ao discorrerem que o trabalho continua central para a preservação da vida humana e também para o projeto societal do capital.

No entanto, ratifico que trabalho é diferente de emprego. O primeiro é elemento fundante do *ser social*, enquanto o segundo é ocasionado pela divisão social do trabalho. Sendo este último questão-chave elaborada no sistema capitalista para mascarar e tornar fluido o trabalho como essência humana, capaz de mesmo no sistema capitalista resistir as suas contradições nessa sociedade excludente e que torna o trabalho humano alienado.

Um ponto fundamental para a proposição para *além do capital*<sup>3</sup> seria tornar os homens conscientes de sua humanidade pelo sentido ontológico do trabalho. Os processos formativos, principalmente na graduação, pouco induzem a uma discussão mais crítica sobre a relação trabalho-educação, que podem desencadear por reproduzir

---

<sup>3</sup> Indica-se MÉSZÁROS (2008) “A Educação para além do capital”. Esta obra oportuniza refletir que mesmo a sociedade sendo pensada como criação humana é possível perceber que o capitalismo desvia a atenção do ser humano coletivo, de seu convívio com o outro para priorizar o ser humano como algo isolado, individual. Contudo, cabe dentro dessa contradição, a superação dessa lógica do capital.

o projeto societal neoliberal por intermédio da educação em todas as suas etapas: formais e não formais.

O objeto da tese é a concepção de trabalho a partir da disciplina que aborda a relação trabalho-educação das universidades do estado do Rio de Janeiro. Ou seja, uma disciplina específica que pertence a currículos de Pedagogia de diversas instituições desse estado. Assim é inevitável que se tangencie o campo de estudo do currículo, todavia o foco permanece nas relações acerca da disciplina.

Para tanto, a questão central que estou propondo nesse estudo é compreender por meio das análises aqui suscitadas, como a concepção de trabalho se molda, se metamorfoseia, dentro de uma centralidade, frente aos cursos de Pedagogia das universidades, públicas e privadas, do Rio de Janeiro de forma a refletir sobre fluidez que essa categoria toma atualmente nessa estrutura de sociedade.

Assim afasto-me de uma análise mais centrada no debate do mundo do trabalho (ANTUNES, 2009, 2013, 2015; CARVALHO, 2006; OFFE, 1989; 2011) para a reflexão a partir do concreto, das realidades das universidades do Rio de Janeiro nesta pesquisa. De forma alguma compreendemos como redução da temática. Todavia a área Trabalho-Educação muito tem se debruçado da ida ao mundo do trabalho. E o que desejo é refletir como o eixo educação tem compreendido e realizado ações quanto à categoria trabalho.

A discussão do trabalho é um campo de disputa tanto da esfera pública como da privada acrescido do debate do trabalho como princípio educativo ou do deslocamento para uma pedagogia do trabalho do modo de produção capitalista.

Logo, essa tese possui como objetivo principal discutir a concepção de trabalho, suas implicações na sociedade capitalista e na formação em Pedagogia. Acrescentado de outros objetivos tidos como secundários, a saber: a) analisar o debate da centralidade do trabalho a partir da disciplina sobre a temática no âmbito dessas universidades do Rio de Janeiro; b) sistematizar a discussão de trabalho no curso de

Pedagogia; e c) analisar as tensões e as ambiguidades suscitadas a partir do rol de disciplinas específicas nas suas grades curriculares.

Acompanham-me nessa pesquisa as interrogações sobre que concepção de trabalho é refletida nas universidades do Rio de Janeiro? Por quais bases teóricas essa discussão é feita? E qual a relevância da temática para o curso de Pedagogia?

O nome da disciplina que trata da questão do trabalho nessas universidades lança o debate da polissemia do trabalho, sendo um forte indicador do conceito que cada instituição elabora para a compreensão do que é trabalho, indicando a hipótese da centralidade trabalhista em todas as universidades pesquisadas, isto é, tanto da esfera pública como da privada.

## **1 Primeiras palavras: motivações do estudo**

*Conhecer é apropriar-se intelectualmente de um campo dado de fatos ou de ideias que constituem o saber estabelecido. Pensar é enfrentar pela reflexão a opacidade de uma experiência nova cujo sentido ainda precisa ser formulado e que não está dado em parte alguma, mas precisa ser produzido pelo trabalho reflexivo, sem outra garantia senão o contato com a própria experiência. O conhecimento se move na região do instituído; o pensamento, na do instituinte. (CHAUÍ, 2001)*

Essa relação conhecer-pensar o curso de Pedagogia, não só como aspectos puramente de áreas: curriculares, ou políticas de formação, por exemplo, tem sido minha motivação iniciada na graduação, mas que continuou como inquietação na vida profissional. Isso fez com que pudesse buscar esse conhecer-pensar pelo entrelaçamento do curso à luz da área trabalho-educação.

Como Pedagoga percorri muitos caminhos desde a minha graduação, em 2009. Minha primeira atuação foi com espaço não escolar e ligada à segurança pública por volta de dois anos. Posteriormente, adentrei o espaço do chão da escola e de lá até o

presente momento não saí mais. Comecei como docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede municipal de Mesquita. Um ano e meio depois, aglutinei outro campo de atuação, como Orientadora Educacional nesse mesmo município. Em 2013, adentrei novamente o espaço da necessidade de retorno à universidade e por conta da não dispensa, via licença para conseguir cursar as disciplinas do mestrado, tive que abandonar a função docente. Na mesma época surgiu-me a convocação para atuar como Orientadora Pedagógica, na rede municipal de São João de Meriti, que trouxe condições mais flexíveis para manter minhas relações laborais com o retorno à universidade pela pós-graduação. Poucos meses depois fui convocada para a função de Orientação Educacional, no município do interior do estado do Rio de Janeiro: Quissamã, escolhendo esta última como atividade profissional. Mas a vida acadêmica continuava conflituosa com a atuação profissional, todavia agora também por conta da distância, foi necessária uma nova mudança de município. Assim, novamente fiz mais um concurso público na área da Orientação Educacional, da prefeitura municipal de Queimados, e desde 2014, este é o único elo de atuação profissional que tenho no momento.

Já passei por muitos lugares desde a minha formação. Já quis ser pedagoga de empresa. Esse pensamento era do tempo dos quatro primeiros períodos da graduação em Pedagogia, entretanto desde o quinto período e até hoje não me vejo fora do chão da escola básica. Como Orientadora Educacional de uma escola do campo, forjada pela luta de um assentamento, dentro do Parque Industrial de Queimados, me reinvento e sou reinventada juntamente aos sujeitos daquela localidade, e a relação trabalho-educação se faz mais presente, indo além das minhas inquietações de pesquisa. A escola é meu lugar. A Escola Municipal José Anastácio Rodrigues, localizada no bairro da Fazendinha, é meu lugar.

A temática da relação trabalho-educação esteve sempre de alguma forma presente na minha vida seja enquanto formação seja como atuação profissional. Há um forte empenho de pesquisas para a questão do trabalho com grande destaque para o Ensino Médio profissionalizante, formação docente, entre outros; todavia o tema é fecundo e apresenta incursão de estudos desde o início da Educação Básica.

Entretanto, de todas as possibilidades de pesquisa que a área envolve, o objeto central dessa discussão era o que me inquietava.

Quando iniciei a graduação em Pedagogia queria uma formação para o trabalho (emprego) em recursos humanos de empresas privadas. A escola, em princípio, não foi minha escolha para atuação profissional. Entretanto, logo nos primeiros semestres fui identificando que esse tipo de formação não teria em nenhum momento dentro da instituição que elegi para tal processo formativo, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro- Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ-FEBF.

O currículo que encontrei para o referido curso logo na composição destinada aos primeiros períodos não direcionava para nenhuma atuação que fosse fora do espaço escolar. Na verdade, o fazer-docente, mesmo numa época em que a multihabilitação era permitida, já era transversalizado pelas bases da Sociologia, Filosofia e História da Educação daquela instituição, período de minha formação.

Todavia os debates instaurados pela reformulação curricular ensejados nos anos de 2005, para o curso de Pedagogia, indicaram-me um novo caminho formativo que ocasionara na ruptura da minha escolha profissional inicial (para a empresa) assim como do entendimento da categoria trabalho conceituada a partir da relação homem-natureza, e este como minha motivação de pesquisa.

Mister esse período, pois representa a disputa curricular nessa Instituição de Ensino Superior - IES entre os grupos docentes de diferentes departamentos, que em meio às discussões das DCN para o referido curso, aproveitaram-se da mudança curricular que se desenhava para ora defender a permanência do debate do trabalho ora suprimi-lo do “novo” curso de Pedagogia<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Na época a UERJ-FEBF, na sua oferta do curso de Pedagogia, contava com a Licenciatura da Educação Infantil e dos primeiros Anos do Ensino Fundamental e da Multihabilitação em Gestão de Sistemas Educacionais.

Hoje tenho clareza da defesa pela retirada dessa disciplina, tendo em vista que esse grupo de docentes vislumbrava o debate do fim da centralidade do trabalho<sup>5</sup>, visando como instrumentos de análise autores como Claus Offe e Jurgen Habermas, este último como mais relevante à época na UERJ-FEBF.

É importante ressaltar que a participação orgânica no movimento estudantil, Centro Acadêmico Henfil – C.A Henfil, também foi fundamental para que eu pudesse compreender e vivenciar a universidade como instituição formativa para além do contexto das salas de aulas. Isso porque nesse ambiente fui aluna, representante estudantil no C.A-Henfil, no Conselho Departamental da instituição, representante estudantil ora como suplente ou titular no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Csepe) e representante suplente do Conselho Universitário (Consun) da UERJ.

É justamente no ano de 2005, que tanto no movimento estudantil, C.A-Henfil, como na formação em particular, debruicei-me sobre o campo trabalho-educação por conta da disputa para retirada ou manutenção de uma disciplina na grade obrigatória do curso que tratava dessa temática.

Os debates acerca das discussões das DCN para o curso de Pedagogia foram fundamentais tanto pessoalmente (por possibilitar-me conhecer a área trabalho-educação) quanto coletivamente, pois fez com que o movimento estudantil por meio das assembleias e dos assentos nos conselhos departamentais da instituição tivesse um lugar de protagonismo nesse processo e tivesse voz frente ao novo currículo que se constituía na UERJ-FEBF.

Nas Instituições de Ensino Superior - IES, em especial, os de esfera público gratuito, a partir de 2005 houve inúmeras discussões com a comunidade acadêmica sobre as novas DCN para o curso de Pedagogia, que em alguns casos foi constituído apenas por docentes. Entretanto, o C.A Henfil, à época, por intermédio de seu

---

<sup>5</sup> Essa temática será desenvolvida no capítulo sobre o trabalho, todavia nesse grupo de docentes observa-se que as discussões se direcionavam para os avanços tecnológicos, ciência e comunicação, sendo o trabalho secundarizado ou mesmo extinto das reflexões.



colegiado mobilizou muitas assembleias estudantis para entender o movimento das proposições dessas novas DCN, principalmente, para os estudantes que estavam sob o currículo antigo (Multihabilitação e Licenciatura). Assim, reflito que os estudos iniciados e levantados nas assembleias muito contribuíram para o meu crescimento formativo, e também de outros estudantes, no período de 2005 a 2008.

A partir dessas assembleias estudantis foi-se tecendo os novos conjuntos de disciplinas e organogramas que a instituição iria defender junto ao Csepe e ao Consun da UERJ, sendo esta a atual proposta curricular vigente desde sua aprovação, em 2009. Contudo, as disputas departamentais ficaram latentes pela supressão e/ou enxugamento de disciplinas, em especial o departamento de Gestão de Sistemas Educacionais - DGSE e o Departamento de Formação de Professores – DFP, a serem ofertadas nesse novo formato curricular.

Para o novo desenho de proposta curricular da UERJ-FEBF, o departamento DGSE apresenta a proposta de novo nome, bibliografia e carga horária para uma disciplina que analisasse o trabalho pelo viés marxiano, e o enfrentamento para sua aprovação faz surgir o questionamento sobre sua necessidade ou não no currículo de Pedagogia. Quais outros currículos de Pedagogia da UERJ e de outras universidades públicas essa disciplina também fazia parte, e como era oferecida nessa graduação? A seguir demonstro, no quadro 1, como a UERJ-FEBF oferecia o debate do trabalho.

**Quadro 1-** A disciplina acerca do trabalho na graduação em Pedagogia da UERJ-FEBF (2004-2014)

<b>Disciplina</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Período</b>	<b>Carga horária</b>
Teorias de Trabalho e de Organização I (currículo antigo e apenas para o curso de Multihabilitação do DGSE)	Obrigatória	5º	60h
Teorias de Trabalho e de Organização II (currículo antigo e apenas para o curso de Multihabilitação do DGSE)	Obrigatória	5º	60h
Trabalho e Educação (currículo a partir de 2009)	Obrigatória	5º	90h

Fonte: Elaborado a partir dos fluxogramas das universidades pesquisadas em 2014, na dissertação de mestrado.

O meu trabalho final de conclusão do curso de Pedagogia, nesse processo de debate curricular, muda para o tema *A Disciplina Trabalho e Educação e suas contribuições para a Formação do/a Pedagogo nas Universidades Públicas do Rio de Janeiro*, em vez da investigação do processo de mudança na formação em Pedagogia a partir das DCN transformando o curso de Pedagogia da UERJ-FEBF em uma única formação.

Os estudos da graduação contribuíram para o mapeamento institucional dessa disciplina nas universidades públicas do Rio de Janeiro e implicou na construção inicial do meu arcabouço teórico à luz das produções marxianas. Assim, compreender a categoria trabalho para além do já levantado nos tempos da graduação continuava a me instigar, e logo após ter me estabilizado profissionalmente, surge na Universidade Federal do Rio de Janeiro, no Programa de Pós-Graduação em Educação, o investimento de estudos no âmbito do mestrado, sob o título *O processo de institucionalização da disciplina trabalho-educação nas políticas de formação em Pedagogia nas universidades públicas do Rio de Janeiro*, concluído em 2015.

Nessa fase de pesquisa compôs-se o quadro abaixo, de forma a identificar e compreender o movimento de uma disciplina que se assentava na temática do trabalho no curso de Pedagogia nessas universidades públicas, a saber, e destaco o cenário apresentado em 2014, por intermédio do quadro 2:

**Quadro 2** – A disciplina que discute a categoria trabalho nas universidades públicas do Rio de Janeiro (2014)

Instituição	Nome da disciplina	Modalidade	Período	Carga Horária
UFRJ	Educação e Trabalho	Obrigatória	9º	60h
	Marxismo e Educação	Eletiva		45h
UFRRJ-IM	Trabalho, Qualificação e Educação Profissional	Obrigatória	8º	60h
	Economia Política da Educação	Obrigatória	5º	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	Trabalho, Educação e Produção de	Obrigatória	4º	60h

<b>(Campus Niterói)</b>	Conhecimento			
	Economia Política e Educação I	Obrigatória	3°	60h
	Educação e Trabalho	Eletiva		60h
<b>UNIRIO</b>	Educação e Trabalho (versão curricular 2008)	Obrigatória	5°	60h
	Educação e Economia Política	Obrigatória	3°	30h
<b>UERJ (Campus FEBF)</b>	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
<b>UERJ (Campus FFP<sup>6</sup>)</b>	-	-	-	-
<b>UERJ (Campus MARACANÃ)</b>	Trabalho, Educação e Desenvolvimento	Obrigatória	7°	60h
	Profissional	Obrigatória	5°	60h
	Economia e Financiamento da Educação			

Fonte: Elaborado a partir dos fluxogramas das universidades pesquisadas em 2014, na dissertação de mestrado intitulada *O processo de institucionalização da disciplina trabalho-educação nas políticas de formação em Pedagogia nas universidades públicas do Rio de Janeiro*.

Nas universidades: UFRJ, UFRRJ-IM, UFF, UNIRIO e UERJ (Maracanã e FEBF) encontrei diferentes olhares marxianos, todavia a centralidade do trabalho<sup>7</sup> estava posta tanto pelo discurso dos docentes quanto pelo compreendido nos ementários de cada IES. Desse modo, os quadros 3 e 4 têm a finalidade analítica de demonstrar como as universidades pesquisadas movimentaram essa disciplina nos seus espaços formativos:

**Quadro 3 – Panorama da disciplina no curso de Pedagogia das universidades públicas do Rio de Janeiro (2014)**

UFRJ	UFRRJ-IM	UFF	UNIRIO	UERJ
Há a manutenção da disciplina no 9° período de formação e o acréscimo de uma disciplina eletiva para aprofundamento da discussão.	Não se apresenta mudanças curriculares, pois a criação do curso deu-se após a aprovação das novas DCN.	Observa-se aumento na carga horária destinada a essa disciplina de 30 horas para 60 horas. Outro ganho soma-se ao tempo destinado para essa discussão na	Há a manutenção da nomenclatura inicial de formação do debate da área, todavia a sua periodização passou do 6°	No campus FEBF, rompe-se com a proposta filosófica de abordagem mediante teorias do trabalho para centralização da discussão com a mudança de nome, abordada no 5°

<sup>6</sup> Não havia no currículo de Pedagogia desse campus da UERJ uma disciplina que fizesse a discussão da categoria trabalho.

<sup>7</sup> Abordarei mais adiante essa questão da centralidade do trabalho. Todavia já expressei que a centralidade do trabalho é concebida pela primazia do trabalho na constituição do homem. O homem em sua relação com a natureza transforma o seu meio ao passo que também se transforma nesse processo interativo. O trabalho é o princípio educativo da humanidade.

eletiva criada, para o 5º período, com carga além de sua transferência de periodização do 6º para o 4º período.

de 90<sup>8</sup> horas e ampliada pelo rol de disciplinas afins. No campus Maracanã, a disciplina manteve-se com a mesma nomenclatura e sua discussão é direcionada do 6º período para o 7º período, com carga horária de 60 horas.

Fonte: Análise feita na dissertação intitulada *O processo de institucionalização da disciplina trabalho-educação nas políticas de formação em Pedagogia nas universidades públicas do Rio de Janeiro*, 2015.

**Quadro 4 – Concepções da disciplina que discute Trabalho-Educação sob olhar dos ementários (2014)**

<b>Instituição</b>	<b>Nome da disciplina</b>	<b>Ementa</b>
<b>UFRJ</b>	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.
<b>UFRRJ-IM</b>	Trabalho, Qualificação e Educação Profissional	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.
<b>UFF</b>	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.
<b>UNIRIO</b>	Educação e Trabalho	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.

<sup>8</sup>A disciplina tem sua carga horária organizada em 60h de forma teórica, e 30h para prática/trabalho de campo.

---

<b>UERJ-Maracanã</b>	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 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.
<b>UERJ-FEBF</b>	Trabalho e Educação	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.

---

Fonte: Adaptação do construto do quadro 20, da dissertação de mestrado intitulada *O processo de institucionalização da disciplina trabalho-educação nas políticas de formação em Pedagogia nas universidades públicas do Rio de Janeiro*, 2015.

Mediante a exposição desses dois quadros (3 e 4) fica tangível como essas IES, nas mais variadas visões da teoria marxiana têm mais similaridades, no período da pesquisa, da discussão da problemática acerca do trabalho que distanciamentos. É notável ainda que as discussões realizadas pela disciplina dependam do arcabouço teórico contido em cada uma dessas IES, e ainda se percebe um trabalho isolado no sentido desses grupos desconhecerem a trajetória dessa disciplina em instituições diferentes das deles.

## 2 Os novos horizontes de estudos: a escolha das universidades

Para o trabalho de doutorado ainda com as inquietações surgidas por um lugar da discussão do trabalho na grade curricular de Pedagogia parto de um novo mapeamento, todavia a delimitação se dá pelas universidades do Rio de Janeiro: públicas e privadas.

O meu primeiro critério de escolha perpassou pela viabilidade da pesquisa, no período do doutoramento. Em segundo lugar por conceber apenas às instituições que se constituem a partir de ensino, pesquisa e extensão como importantes para esse investimento e que a priori compreendessem que esse estudo não estaria numa seara de comparação institucional por envolver IES públicas e privadas. E em última explicação daria continuidade ao mesmo rumo de pesquisa empírica dada na graduação e no mestrado, quando envolveu apenas universidades públicas.

Diante do exposto, o quadro 5 demonstra o mapeamento das universidades que tem em seu currículo uma disciplina que apresenta uma discussão sobre trabalho:

**Quadro 5** – Mapeamento das disciplinas acerca do trabalho no curso de Pedagogia presencial das universidades do Rio de Janeiro (2016-2019)

<b>Instituição</b>	<b>Nome da disciplina</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Período</b>	<b>C/H</b>
<b>UFRJ</b>	EDUCAÇÃO E TRABALHO	Obrigatória	9º	60h
<b>UFRRJ-IM</b>	TRABALHO, QUALIFICAÇÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	Obrigatória	8º	60h
<b>UFF</b>	TRABALHO, EDUCAÇÃO E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	Obrigatória	7º	60h
<b>UNIRIO</b>	EDUCAÇÃO E TRABALHO	Obrigatória	5º	60h
<b>UERJ-FEBF</b>	TRABALHO E EDUCAÇÃO	Obrigatória	5º	90h
<b>UERJ-FE</b>	TRABALHO, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	Obrigatória	7º	60h
<b>UNIGRANRIO</b>	CONHECIMENTO, TECNOLOGIA E CARREIRA	Obrigatória	1º	60h
<b>ESTÁCIO</b>	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: TEORIA E PRÁTICA	Obrigatória	6º	80h

<b>UNIVERSO</b>	CRIATIVIDADE, INOVAÇÃO E EMPREENDEDORISMO	Obrigatória	6º	60h
<b>UCP</b>	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	Obrigatória	8º	36h
<b>PUC-RIO</b>	EDUCAÇÃO E TRABALHO	Eletiva	*	*
<b>UNIG</b>	PRINCÍPIOS E MÉTODOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E GESTÃO EMPRESARIAL	Obrigatória	8º	60h
<b>UNIVERSIDADE DE VASSOURAS</b>	EDUCAÇÃO E EMPREENDEDORISMO	Eletiva	*	*

Fonte: Elaborado a partir das grades curriculares disponíveis nos sites das universidades listadas até outubro de 2019.

O mapeamento descrito acima contou com a publicidade amparada pela LDB 9394/96, Art.47, § 1º, inciso V, quando diz que são públicas as informações quanto ao curso:

- V - deve conter as seguintes informações: (Incluído pela lei nº 13.168, de 2015)
- a) a lista de todos os cursos oferecidos pela instituição de ensino superior; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)
  - b) a lista das disciplinas que compõem a grade curricular de cada curso e as respectivas cargas horárias; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)
  - c) a identificação dos docentes que ministrarão as aulas em cada curso, as disciplinas que efetivamente ministrará naquele curso ou cursos, sua titulação, abrangendo a qualificação profissional do docente e o tempo de casa do docente, de forma total, contínua ou intermitente.

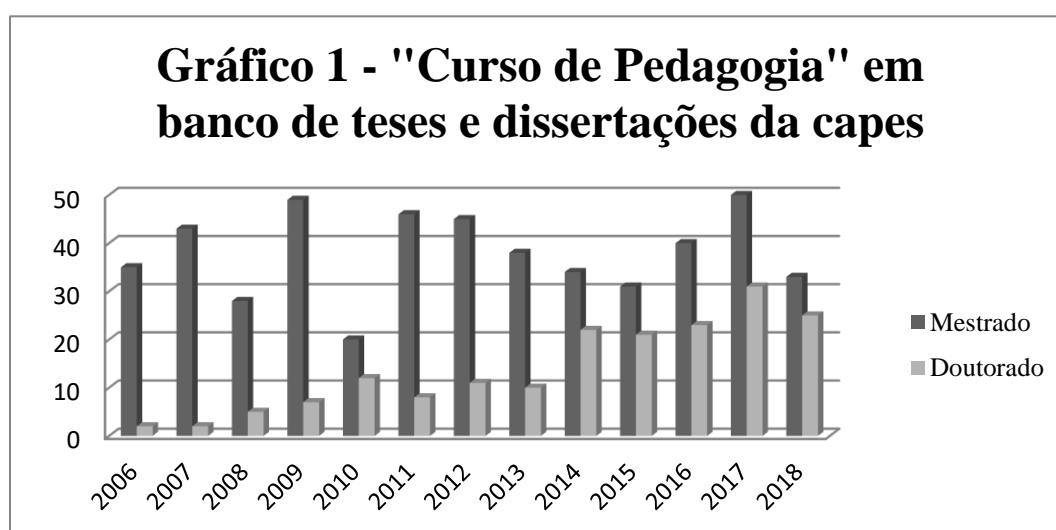
Nesse sentido, a partir desse mapeamento foi possível minha delimitação de pesquisa e partindo desse quadro fui ao campo de produções existentes para saber se havia e quais caminhos já estavam elucidados para essa temática.

### 3 As produções do campo de pesquisa

Tendo construído a minha delimitação de tema utilizei do site do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, a fim de identificar a produção que constava e/ou não havia sido tratada. E também o sítio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED.

### 3.1 A produção em pesquisa sob o olhar da Capes

Primeiramente pesquisei no site da Capes pela palavra-chave “curso de Pedagogia”, trabalhos de mestrado e doutorado, tendo as ciências humanas como área de conhecimento, a educação como área de conhecimento específico, e estivesse nos programas de educação. O período estipulado foi de 2006 a 2018, porque implica a aprovação das DCN de Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 1/2006, que observei como critério relevante para o início da busca. Foram encontrados 522 trabalhos de mestrado e 179 produções de doutorado, conforme apresenta o gráfico 1:



Fonte: Elaborado pela autora.

Os temas encontrados que se destacavam estavam no âmbito de discussões sobre formação; estágio supervisionado; DCN; ensino a distância; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID; egressos de Pedagogia.

No ano de 2012, percebo a dissertação de mestrado de Fiorin (2012) *Trabalho e Pedagogia: considerações a partir do discurso de pedagogas na escola*. Trata-se de uma análise acerca do debate entre docência e não docência como base do curso de Pedagogia, instaurada pelas DCN do referido curso. A pesquisa fez-se pelos discursos de pedagogas recém-formadas, o período de 2005 a 2010, e que atuavam na Educação Básica. A categoria trabalho nessa dissertação é compreendida em seu contexto como o campo profissional de atuação das pedagogas egressas.



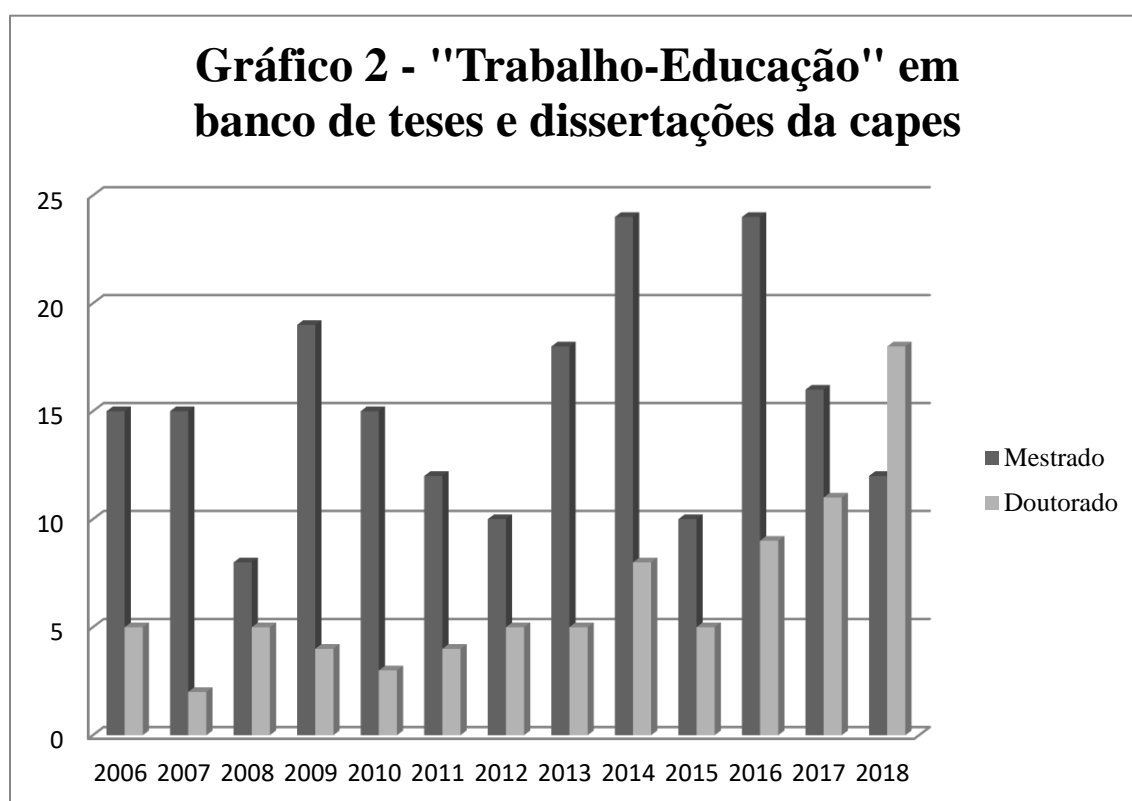
No ano de 2014, encontro a tese de Portelinha (2014) *A Pedagogia nos cursos de Pedagogia: desvelando os aspectos teórico-científicos e prático-organizacionais pós-diretrizes curriculares nacionais*. Essa produção também tem sua análise voltada para as DCN de Pedagogia. Todavia, apresenta dois fenômenos trazidos por essas diretrizes: o aspecto teórico-científico e prático-organizacional. O primeiro carregado por uma epistemologia e o outro como mais um curso de educação superior dotado de questões operacionais. A pesquisa é de caráter bibliográfico, documental e empírico (pesquisa em três cursos de Pedagogia do Paraná - UNIOESTE). A tese aponta o atrelamento da docência, gestão educacional e produção de conhecimento no âmbito educacional. De modo a desvelar as disputas ocasionadas por essas articulações numa formação, pelas DCN, carregada de necessidades práticas destinadas às exigências da Educação Básica. Demonstra claramente o conflito entre uma formação em teórico-científico e prático-organizacional forjada pelas DCN no curso de Pedagogia.

Em 2015, a tese de Schineider (2015) *Pedagogia: uma oração subordinada* analisa como o curso de Pedagogia desde o seu surgimento, na década de 1990, justificada pela necessidade de modernização do país concebe a predominância de disciplinas de caráter psicológico e sociológico na atualidade, sendo a primeira hegemônica nos currículos oferecidos em detrimento das ligadas à didática e práticas pedagógicas. Sustenta a tese de que o curso de Pedagogia tem um duplo caráter: adequar à educação aos princípios ultraliberal e, paradoxalmente, promotor de melhorias sociais.

Triches (2016), em sua tese *A internalização da agenda do capital em cursos de Pedagogia de universidades Federais (2006-2015)* contribui com a discussão acerca da formação em Pedagogia a partir da análise de 27 Instituições Federais à luz das DCN, CNE/CP N°1/2006. Faz uma relação orgânica com as políticas educacionais implementadas a partir dos anos 1990 e das reformas no mundo do trabalho por meio da reestruturação produtiva, que reverberam numa nova concepção pedagógica do aprender a aprender, da Teoria do Capital Humano, da responsabilização do professor e da lógica gerencialista. A tese aponta que a docência instaurada pelas DCN é uma “docência alargada” concebida num pragmatismo das necessidades da escola. E desse

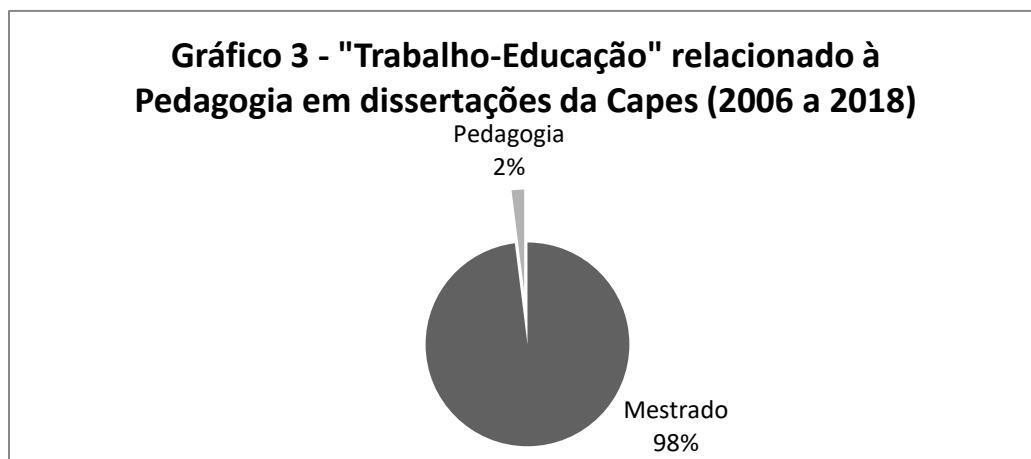
modo, as Universidades Federais pesquisadas internalizam o projeto educativo capitalista na formação oferecida.

Utilizo ainda no banco de teses e dissertações da Capes, para a palavra-chave “Trabalho-Educação” de forma similar ao supracitado na primeira coleta de produções acadêmicas, e encontro os seguintes resultados conforme o gráfico 2:



Fonte: Elaborado pela autora.

Os trabalhos em maioria versam sobre competências; Educação de Jovens e Adultos – EJA; e Ensino Médio: profissionalizante e integral. Foram encontradas 198 dissertações de mestrado e 84 teses de doutorado no período indicado. Contudo, das 198 dissertações apenas 4 produções indicavam alguma relação com o curso de Pedagogia como mostra o gráfico abaixo:



Fonte: Elaborado pela autora.

No ano de 2010, Tavares (2010) por meio da dissertação de mestrado *Curso noturno de Pedagogia: universidade para trabalhadoras/es?*, analisa o processo de formação das trabalhadoras/alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – RS (FURG) no período de 2008 e 2009 à luz das DCN, Resolução CNE/CP N° 1/2006.

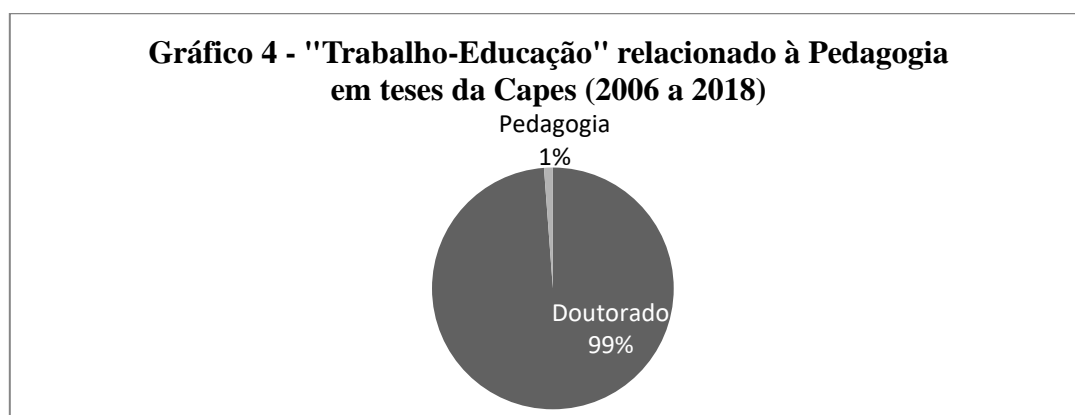
Em 2012, Freitas (2012) mediante *O trabalho do pedagogo no tribunal de justiça do Pará: os desafios da inovação no exercício profissional* refletem sobre o campo profissional do pedagogo para além da docência, de modo a demonstrar o Tribunal de Justiça do Estado do Pará (TJE/PA) uma nova inserção da Pedagogia no mercado de trabalho.

Santos (2013) na dissertação *Orientação Pedagógica e Supervisão Educacional: limites, desafios e possibilidades de atuação na sociedade de classes* toma a prática do Orientador Pedagógico e do Supervisor Escolar como análise da relação entre trabalho e educação para buscar compreender como a educação escolar responde ou disputa o sentido da formação humana.

Em 2015, destaco o meu trabalho de dissertação de mestrado, Santos (2015), analisa *O processo de institucionalização da disciplina trabalho-educação nas políticas de formação em Pedagogia nas universidades públicas do Rio de Janeiro*, de

forma a apontar a centralidade do trabalho nessas universidades tendo várias concepções dentro da tradição marxista nas instituições em que se realizou o estudo.

O gráfico a seguir revela que das 84 teses encontradas apenas 1 correspondia ao atrelamento da Pedagogia a área trabalho-educação:



Fonte: Elaborado pela autora.

Nogueira (2017), em sua tese *Trabalho e Educação: precarização da formação e profissão do pedagogo na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas* apresenta a análise do curso de Pedagogia da referida instituição a fim de inventariar como a formação oferecida enfrenta as demandas do mundo do trabalho na sociedade capitalista a partir dos seus sujeitos nesse processo.

### 3.2 As pesquisas em Trabalho-Educação à luz da Anped

Quando me deparei com a envergadura para a área trabalho-educação, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped foi a minha primeira fonte de pesquisa para se conhecer o cabedal de discussões inerentes a essa temática, mais especificamente por intermédio do Grupo de Trabalho - Trabalho e Educação – GTTE.

Faz-se necessário dizer que o GTTE, da Anped, institui-se na 4ª reunião Anual, e é marcado pela forte expressão da política educacional engendrada a partir dos anos de 1970.

Inicialmente o grupo de trabalho chamou-se Educação e Trabalho, todavia mediante diversas discussões nesse campo epistemológico, o nome foi modificado para Trabalho e Educação, pois de acordo com Kuenze (1991, p.92) *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.*

Logo, o GTTE surge como um dos eixos de Grupos de trabalho – GTs da Anped e tem ao longo desses anos demarcado posição política e teórica utilizando, especialmente, referenciais com base no materialismo histórico nas produções analíticas do trabalho e da educação, em particular do caso brasileiro.

Os quadros a seguir têm a pretensão de apresentar como as reuniões da Anped ao longo dos anos têm realizado as suas frentes de discussões:

**Quadro 6** – Os temas das Reuniões Anuais da ANPED – 1986 a 2014.

<b>Reuniões Anuais<sup>9</sup></b>	<b>Temas</b>
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
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

<sup>9</sup> Não foi possível pelo acesso via internet identificar os temas das reuniões anuais desse Gt anteriores a 9ª reunião anual.

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: Adaptação do construto dos quadros 8 e 11, da dissertação de mestrado intitulada *O processo de institucionalização da disciplina trabalho-educação nas políticas de formação em Pedagogia nas universidades públicas do Rio de Janeiro*, 2015.

No tocante, na 36ª reunião anual a Anped reformula seu estatuto e define que na sua nova configuração a associação se constituirá de reuniões nacionais bianuais intercaladas por reuniões regionais do território nacional. E assim os temas das reuniões são demonstrados pelas continuidades temáticas dos quadros a seguir:

#### Quadro 7 – Os temas das Reuniões Nacionais da ANPED: 2015-2019

Reuniões Anuais	Temas
37ª (2015)	Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira
38ª (2017)	Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência
39ª (2019)	Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências

Fonte: Elaborado pela autora a partir do site da Anped.

#### Quadro 8 – Os temas das Reuniões Regionais da ANPED no ano de 2016

Região <sup>10</sup>	Reunião	Temas
Nordeste	XXIII EPEN	-
Norte	1ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd	Políticas Públicas e Formação Humana: desafios para a educação na Panamazônia
Centro- Oeste	13ª Reunião Regional da Anped Centro-Oeste	-
Sudeste	12ª Reunião Científica Regional	Diálogos entre a pesquisa e as políticas de

<sup>10</sup> Não está disponível a informação no site da Anped. Há apenas a identificação das reuniões das regiões Nordeste e Centro-Oeste.

	Sudeste da ANPED	educação na atualidade
Sul	XI Anped Sul	Educação Movimentos Sociais e Políticas governamentais

Fonte: Elaborado pela autora a partir do site da Anped.

### **Quadro 9** – Os temas das Reuniões Regionais da ANPED no ano de 2018

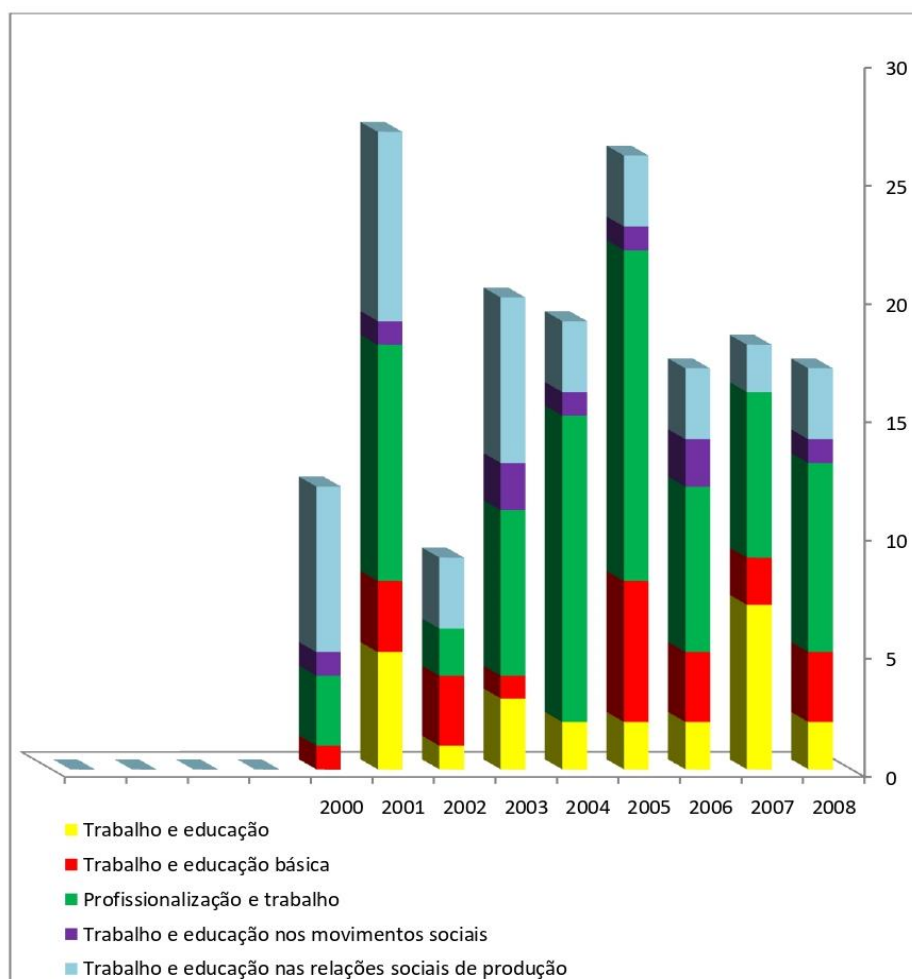
<b>Região</b>	<b>Reunião</b>	<b>Temas</b>
Nordeste	XXIV EPEN - Reunião Científica Regional da ANPED	Educação e democracia em risco: o papel da pós-graduação em tempo de crise
Norte	2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPED	Desafios da educação na Amazônia: ultrapassar fronteiras e superar limites
Centro- Oeste	XIV ANPED-CO	Educação e democracia: desafios e resistências da pós-graduação
Sudeste	13a Reunião Científica Regional da ANPED-Sudeste	Em defesa da educação pública, laica e gratuita: políticas e resistências
Sul	XII ANPED-SUL	Educação, democracia e justiça social

Fonte: Elaborado pela autora a partir do site da Anped.

Mister as discussões provocadas pelos temas ao longo dos anos nos encontros da Anped são reflexos conjunturais dos contextos sociais das políticas educacionais implementadas no país, e nesses últimos tempos, aos ataques à educação pública e à ciência.

Ainda tendo a Anped como campo analítico da produção em trabalho e educação, os gráficos seguintes correspondem ao mapeamento dos trabalhos: pôsteres e trabalhos completos, que subsidiaram as discussões do GTTE no período de 2000 a 2019. Para essa apreciação, ressalta-se que apenas as reuniões nacionais tiveram esse olhar apurado:

**Gráfico 5** – Levantamento dos trabalhos apresentado nas reuniões da ANPED no período de 2000 a 2008

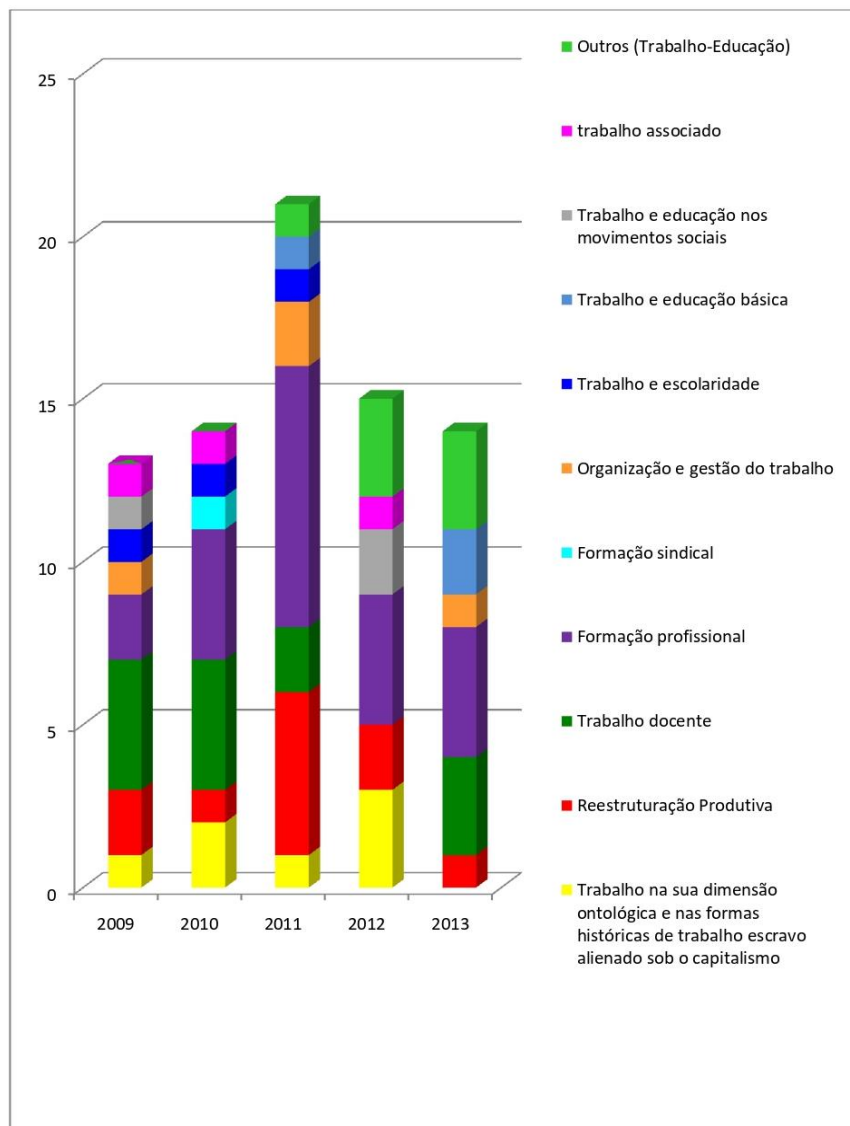


Fonte: Gráfico 1, da dissertação de mestrado intitulada *O processo de institucionalização da disciplina trabalho-educação nas políticas de formação em Pedagogia nas universidades públicas do Rio de Janeiro*, 2015.

Observa-se que o tema profissionalização e trabalho toma a predominância das reflexões nesse período seguido de trabalho e educação nas relações de produção. Em equivalência destacam-se trabalho e educação e trabalho e educação básica.



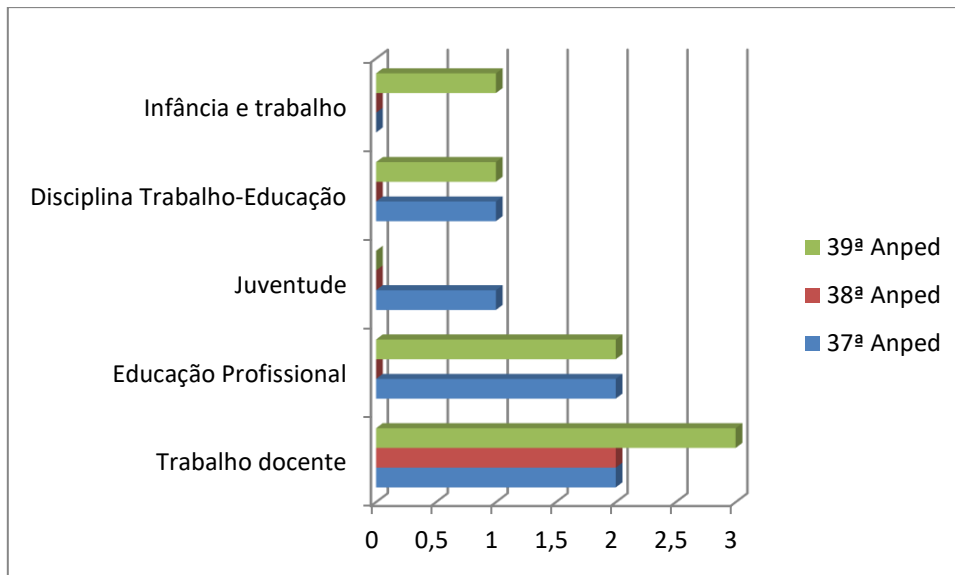
**Gráfico 6** – Levantamento dos trabalhos apresentado nas reuniões da ANPED no período de 2009 a 2013.



Fonte: Gráfico 2, da dissertação de mestrado intitulada *O processo de institucionalização da disciplina trabalho-educação nas políticas de formação em Pedagogia nas universidades públicas do Rio de Janeiro, 2015*.

Nas produções dos anos de 2009 a 2013 percebe-se que houve aumento de áreas temáticas do campo do GTTE. Merece destaque a temática de educação profissional seguida por trabalho docente, e reestruturação produtiva respectivamente.

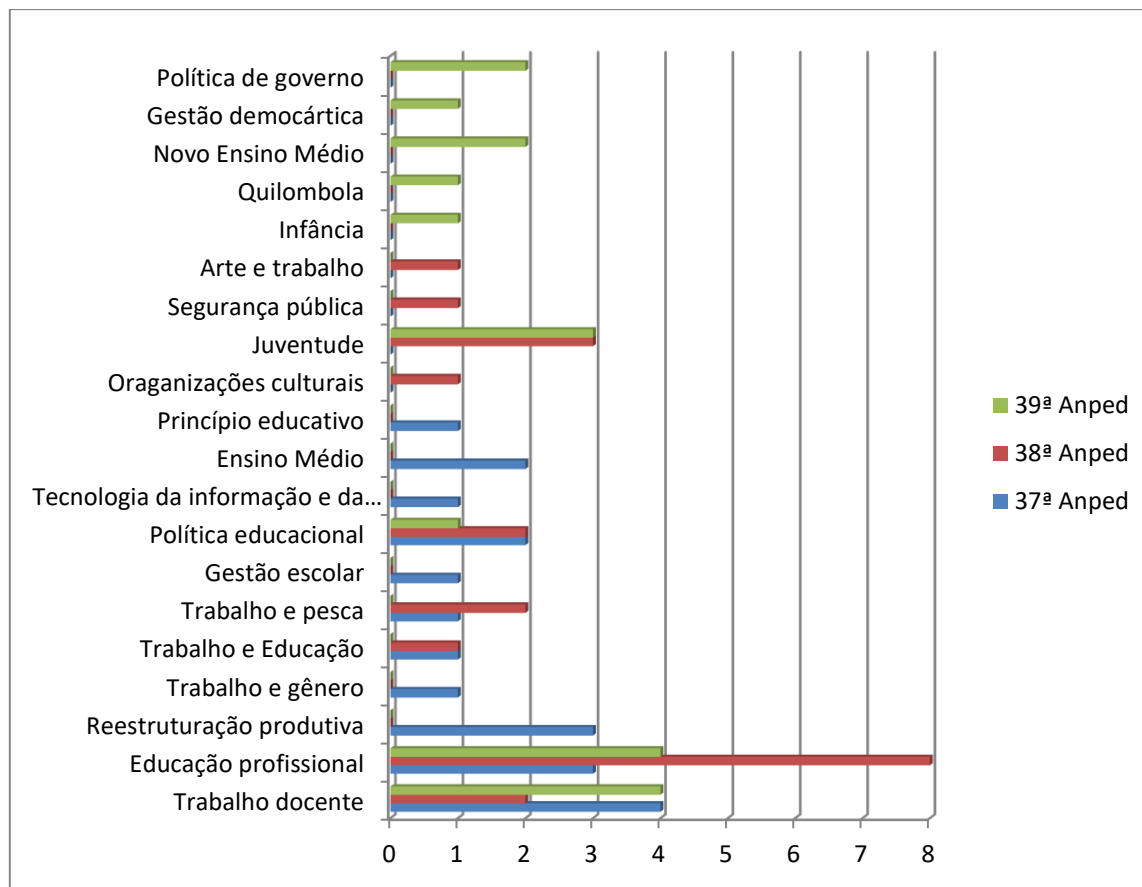
**Gráfico 7** – Trabalhos completos dos pôsteres do GTTE das reuniões nacionais Anped: 2015-2019



Fonte: Elaborado pela autora a partir do acervo no site da ANPED.

O gráfico 7 reúne os temas abordados por meio dos pôsteres dos anos de 2015 a 2019. Ao comparar esses períodos extrai-se que: a) a temática de trabalho docente ganha predominância de discussões por estar presentes nas três reuniões nacionais, b) duas novas temáticas são trazidas para compor o cabedal de trabalhos nascentes da agenda do GTTE, a saber: infância e trabalho, disciplina Trabalho-Educação, e juventude; e, c) o tema de educação profissional permanece presente no bojo das reflexões.

**Gráfico 8** – Trabalhos completos na modalidade oral da produção do GTTE das reuniões nacionais Anped



Fonte: Elaborado pela autora a partir do acervo no site da ANPED.

No gráfico 8, obtém-se novamente a predominância do tema educação profissional liderando as investidas de trabalhos no GTTE, seguidamente pela temática trabalho docente. No tocante, destaca-se o tema juventude, pois este vem recebendo incremento a partir da 38ª reunião nacional. É notório também o aparecimento de novos temas de discussões conforme demonstrado no gráfico.

A produção da ANPED toma proporções significativas nas discussões no campo educacional ao proporcionar reflexões sobre a área trabalho e educação.

A partir desses dois inventários das produções, observo que o curso de Pedagogia tem larga frente de produção científica, contudo a pesquisa que tem me inquietado ainda carece de estudos e, portanto, torna-se relevante essa nova investidura temática.

No tocante, no ano de 2015, na 37ª reunião nacional da Anped, iniciei a discussão da disciplina trabalho-educação nas produções do GTTE, na modalidade do pôster *A disciplina trabalho-educação e seus rebatimentos no curso de Pedagogia das universidades públicas do Rio de Janeiro*.

Em paralelo a pesquisa de doutoramento, tenho levantado essa discussão no 6th International Congress of Educational Sciences and Development, em Setúbal, Portugal, com a comunicação *A disciplina trabalho-educação na arena da universidade pública e privada do Rio de Janeiro* (GUIMARÃES & VIEIRA, 2018).

Em 2019, essa temática de estudos recebe mais duas publicações, a primeira na Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação por intermédio do artigo *O processo de Institucionalização da disciplina Trabalho-Educação nas políticas de formação em Pedagogia nas universidades públicas do Rio de Janeiro* (VIEIRA; GUIMARÃES & VIEIRA, 2019), e na 39ª reunião Nacional da ANPED, com o pôster *Mapeamento da disciplina que trata a categoria trabalho no curso de Pedagogia das universidades públicas e privadas do Rio de Janeiro* (GUIMARÃES, 2019).

Desse modo, tanto o levantamento realizado na Capes, por meio de dissertações e teses, como o feito nas produções científicas da Anped, mediante o GTTE, demonstra autenticidade e relevância da pesquisa de doutoramento.

#### **4 Caminhos metodológicos**

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

Não compreendo as possibilidades dessa pesquisa que não seja perpassada por um estudo qualitativo e que tenha como alicerce o materialismo histórico dialético para auxiliar no desenvolvimento do inventário que a tese requer.

Para tanto, essa pesquisa utilizou do aparato bibliográfico atentando para a compreensão de trabalho, educação e organização societária a partir dessa relação com

realce nos autores: Marx (2006; 2008), Hayek 2010, Offe (1989), Antunes (2009; 2013; 2015), Frigotto (2000; 2006; 2012), Friedman (2019); no documental por meio de grade curricular e programas do curso, LDB nº 4.024/1961, nº 5.692/1971 e nº 9.394/1996 juntamente com a Resolução CNE/CP nº 1/2006; e utilização de entrevista e questionário semiestruturado, sendo o primeiro realizado com os docentes da disciplina idealizada nessas universidades para abordar especificamente a temática do trabalho, e o segundo vislumbrar os docentes coordenadores do curso e/ou departamentos de Pedagogia.

Entender o fenômeno da categoria trabalho numa disciplina instaurada no curso de Pedagogia das universidades do Rio de Janeiro demandou de um comprometimento ético de pesquisa das Instituições de Educação Superior. Assim, por intermédio do Laboratório de Pesquisa em Movimentos Sociais, Desigualdades e Diversidade de Corpo, Raça e Gênero – Ladecorgen, a pesquisa intitulada, em 2018, “Desigualdade e Diversidade na Educação” que englobava todas as frentes de estudos desse laboratório, teve seu registro submetido à Plataforma Brasil e aprovado pelo comitê de ética da UFRJ.

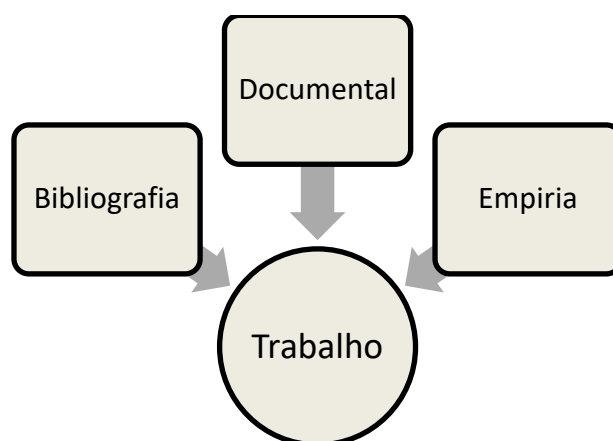
Mediante o mapeamento das IES descrito pelo quadro 5, desde o segundo semestre de 2018 houve a tentativa de início do campo empírico. À princípio somente com as universidades privadas. Contudo nas primeiras três instituições que fiz contato houve a recusa porque necessitava submeter individualmente a minha pesquisa à Plataforma Brasil a fim de obter análise positiva ou negativa dessas instituições.

A partir dessa explicação, em 2019 recorri ao portal da Plataforma Brasil individualmente e realizei a submissão dessa pesquisa de doutoramento. Contudo, para a pesquisa empírica listei todas as universidades do quadro 5, com exceção da Universidade de Vassouras, pois na época da submissão do projeto ainda não a havia identificado, e por isso ela é citada no referido quadro, todavia não consta no rol de IES que a pesquisa indicou no referido órgão de ética em pesquisa.

Assim, das treze universidades identificadas, uma não foi relacionada à Plataforma Brasil, três recusaram a participação e nove instituições aceitaram esse

estudo, estando envolvidos treze sujeitos institucionais como participantes. A categoria trabalho é nosso fenômeno analítico. E a figura 1 retrata resumidamente o modo metodológico pelo qual tracei o inventário desse estudo:

**Figura 1** – Triangulação sugerida de pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

A fim de manter o sigilo dos participantes, assim como das respectivas IES os envolvidos nesse estudo não serão explicitados. A nosso ver essa conduta além de preservar inclusive os sujeitos e as instituições que não haviam solicitado tal anonimato também transparece que nossa pesquisa sempre prezou pela análise qualitativa do fenômeno a ser desvelado nesses espaços e não a comparação entre Instituição A e Instituição B. A empiria desse estudo contou com a seguinte esquematização apresentada pelo quadro 6:

**Quadro 10** – Quantitativo de universidade e seus respectivos sujeitos participantes da pesquisa

Instituição	Nº de participante	Entrevista / Questionário	Tempo na Instituição
IES A	01	Entrevista 01	7 anos
IES B	03	Entrevista 02	4 anos
		Entrevista 03	17 anos
		Entrevista 04	4 anos

<b>IES C</b>	01	Entrevista 05	8 anos
<b>IES D</b>	01	Entrevista 06	10 anos
<b>IES E</b>	02	Entrevista 07	14 anos
		Questionário 01	11 anos
<b>IES F</b>	02	Entrevista 08	18 anos
		Questionário 03	20 anos
<b>IES G</b>	01	Entrevista 09	10 anos
<b>IES H</b>	01	Questionário 04	20 anos
<b>IES I</b>	01	Questionário 02	16 anos

---

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro 6 demonstra um espelho da pesquisa empírica indicando o quantitativo de docentes que abordam essa temática como esfera formativa no curso de pedagogia e também o tempo na instituição, este último podendo apontar ou não o tempo de aproximação da categoria trabalho como objeto de estudos desses docentes.

Esclarece-se que os instrumentos idealizados e planejados para a pesquisa, questionário semiestruturado e entrevista, precisaram ser reavaliados no que diz respeito aos sujeitos que corresponderiam a eles, ou seja: entrevista para os docentes da disciplina em questão, e questionário semiestruturado aos coordenadores de departamento/coordenadores do curso de Pedagogia. Logo, o quadro 6 representa a tipologia da aplicação desses instrumentos na realização da pesquisa. Ressalta-se que ambos os instrumentos selecionados convergiam nas questões destacando um ou outro assunto de modo mais específico.

Entretanto, no campo de pesquisa efetivamente encontramos docentes que apenas ministravam a disciplina, docentes que eram apenas coordenadores do curso, e docentes que ministravam a disciplina e também eram coordenadores do departamento ou do curso de Pedagogia.

Nesse sentido, para os docentes da disciplina e também coordenadores de departamento/coordenadores do curso de Pedagogia, optou-se pela entrevista, todavia

com inserção de questões que envolviam o trato específico contido no questionário semiestruturado, os anexos demonstram esse movimento.

No capítulo 1, a intenção é estabelecer uma discussão sobre a temática do trabalho a partir da própria polissemia que essa categoria enfrenta em sua concepção. Há um entrelaçamento de ideias para a compreensão de trabalho, educação e sociedade, tornando tênues as aspirações teóricas de frentes capitalistas e por olhares marxianos.

O capítulo 2 aproxima o debate de trabalho às molduras que, por meio das políticas educacionais, a universidade foi se forjando. Sendo assim, constitui um amadurecimento entre a tensão institucional e organizacional somada ao *modus operandi* da heterogeneidade presente nesse debate. Nesse processo também está presente a contextualização do neoliberalismo mascarado pelas frentes de expansão do Ensino Superior e sua democratização de acesso. Todavia, o norte da discussão desse universo heterogêneo carrega o componente da subjetividade de sujeitos nesse espaço formativo que é a universidade de forma a refletir consensos e dissensos.

No capítulo 3, tomo as Leis de Diretrizes e Bases nº 4.024/1961, nº 5.692/1971, e nº 9.394/1996 associado às da Resolução CNE/CP nº 1/2006 para oferecer reflexões sobre como o curso de Pedagogia, desde seu surgimento, é norteado pelo debate da centralidade do trabalho ao apresentar no cerne dessas políticas duas frentes formativas para a educação para o trabalho, a saber: a profissionalização e a competência.

E finalmente o capítulo 4, configura-se como o inventário acerca da concepção de trabalho nas IES que aceitaram o estudo. Nesse capítulo desvela-se como o trabalho é concebido nesses espaços e de que modo a disciplina que trata da relação trabalho e educação se insere no conjunto formativo do pedagogo.



## 1 O TRABALHO E SUAS TENTATIVAS DE RESSIGNIFICAÇÕES NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

*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**. Só neste caso é que a existência **natural** do homem se tornou a sua existência **humana** e a característica se tornou, para ele, humana. (MARX, 2006)*

O trabalho recebe várias significações: desde a concepção do ontossocial homem ao reducionismo emprego. Entretanto, mesmo sendo tratado de forma polissêmica, este nunca perdeu sua centralidade.

Os tempos são outros. As mudanças no mundo do trabalho são constantes. Todavia a lógica engendrada pela divisão social do trabalho, nas estruturas do capital, continua tão latente quanto antes.

*Dê-me o que eu quero, e você terá o que você quer, é o sentido de qualquer oferta semelhante; e é desta maneira que se obtém de um outro a grande maioria das coisas de que necessitamos (SMITH, 2015, p. 18).* Nessa passagem de Smith (2015) elucida-se sobre a ideia de vantagem. E desse modo, trabalho tem carregado tantos sentidos que afastam o homem cada vez mais de sua ontologia<sup>11</sup>.

No tocante, o trabalho no capitalismo<sup>12</sup> é a

---

<sup>11</sup> Em *A ideologia Alemã* (MARX, 2005, p. 17) ontologia versa sobre a origem e a natureza do ser um sentido amplo do termo.

<sup>12</sup> Para Castelo (2013, p. 17) *capitalismo é definido a partir das relações sociais de propriedade e produção específica que geram um modo particular de exploração do trabalho pela classe burguesa, que por sua vez, gera uma lei geral de acumulação nunca vista na história humana: em modos de produção pré-capitalistas, a pobreza e as desigualdades sociais eram ligadas à escassez, consoante o baixo grau de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção associadas àquelas; já no capitalismo, adquirem uma lógica e dinâmica inéditas, associadas à produção de riqueza, ou seja, a escassez passa a ser resultado de uma produção social, e não mais de ordem natural.*

[...] única conexão que os indivíduos ainda mantém com as forças produtivas e com sua própria existência, perdeu para eles toda a aparência de atividade de si mesmos e só conserva sua vida atrofiando-a. Ao passo que, nas épocas precedentes, a atividade como manifestação de si e a produção de vida material estavam separadas simplesmente pelo fato de recaírem sobre pessoas diferentes e de que a produção da vida material, em razão da limitação dos próprios indivíduos, era considerada ainda como um modo menor da atividade enquanto manifestações de si, na época atual, esses dois aspectos – atividade de si e produção de vida material – encontram-se de tal forma separados, que a vida material aparece como um fim, e que é o criador dessa vida material, o trabalho (hoje a única forma possível, porém negativa, como veremos da atividade de si) aparece como meio. (MARX, 2005, p. 103)

Portanto, o trabalho é concebido em duplo caráter: 1) em sentido ontológico, e 2) no seu sentido histórico. Como ontológico é carregado de satisfação e engrandecimento humano por sua relação homem-natureza, mas no seu sentido histórico escraviza e causa mal-estar à humanidade pelo processo de alienação. E é sobre essa dupla relação que este capítulo pretende refletir.

### **1.1 O trabalho como positividade da relação homem-natureza: o sentido ontológico**

O que se pensa sobre o que é trabalho? E se pensasse no seu trabalho? As respostas indicariam necessidade de existência humana? Ou seriam encaminhadas para pensamentos sobre emprego, local de trabalho, profissão A, B ou C, ou mesmo sentimento de pesar pela ocupação? Essas provocações são fundamentais para a compreensão do trabalho na sociedade.

Mesmo estando interligados: o sentido ontológico e o histórico do trabalho precisaram ser nesse estudo dividido para análise. Isso porque na atualidade, aparentemente, apenas o seu sentido histórico tem se sobressaído nas relações sociais. Afinal de contas, tal assertiva é importante para a idealização societal em que vivemos. Entretanto nessas linhas seguintes o trabalho é refletido de uma forma que traz à tona a essência criadora da vida humana.

#### **Mister o trabalho em sua positividade**

[...] é um processo de que participa 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 do seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 2008, p. 211)

Isso é trabalho. E nessa análise de Marx (2008) a constituição do homem dar-se por sua composição como ser social, que tem a primazia da categoria trabalho, compreendida numa relação homem-natureza, onde à medida que o homem se relaciona com a natureza ele a transforma e por ela também é transformado. Demonstra o trabalho como central e fundante das relações sociais do homem nas sociedades, mas por intermédio da historiografia essa relação foi tomando outras nuances que serão tratadas mais adiante.

Dito isto: “a essência do trabalho consiste no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estágios são produtos de sua autoatividade” (LUKÁCS, 2013, p. 43). Assim, ontologicamente o trabalho enquanto categoria, primeira do ser social, demonstra a positividade do trabalho enquanto categoria fundante, necessária e educativa<sup>13</sup> para subsistência e mesmo existência humana.

[...] Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto de trabalho etc.) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social (LUKÁCS, 2013, p.44).

Nesse sentido, a constituição do homem não pode ser pensada sem considerar a centralidade do trabalho, pois como destaca Engels (1999), em seus escritos *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, o trabalho ultrapassa as concepções dos economistas de sua época, ou seja:

[...] 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

---

<sup>13</sup> O princípio educativo do trabalho será discutido na próxima seção. Contudo é por meio do trabalho que o homem ao longo da história constituiu seu processo educativo. Quando para sanar suas necessidades vitais, por exemplo, na caça, percebe na natureza meios de projeções e confecção de instrumentos para facilitar a obtenção do êxito delas. O princípio educativo está contido nas experiências do trabalho.

fundamental de toda vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem (ENGELS, 1999, p. 4).

Emprega-se essencialmente o valor de uso do trabalho: *o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social dela* (MARX, 2008, p.58). O trabalho é concebido para dar conta da existência humana, das suas necessidades, isto é, interpretado como a maneira útil que o homem relacionado à natureza mantém sua própria existência.

Para tanto, o trabalho:

[...] é um processo entre atividade humana e natureza: seus atos estão orientados para a transformação de objetos naturais em valores de uso. Nas formas ulteriores e mais desenvolvidas da práxis social, destaca-se em primeiro plano a ação sobre outros homens, cujo objetivo é, em última instância – mas somente em última instância –, uma mediação para a produção de valores de uso (LUKÁCS, 2013, p.83).

O trabalho, mais que teleologicamente ligado a uma necessidade física e biológica, é também libertador. Pois, mediante consciência da inter-relação homem-natureza é constituído de prazer, de realização. O homem se realiza no trabalho, quando este é compreendido ontologicamente e possibilita a compreensão de sua contradição na sociedade capitalista.

### **1.1.2 O trabalho como ontologia do ser social: seu princípio educativo**

O trabalho concebido em sua essência traz plenitude ao homem. A humanidade se constitui pela consciente relação entre homem-natureza. Portanto, uma relação que se origina pelo trabalho: o trabalho é o princípio educativo das relações do meio (natureza) com o homem.

Quando o homem, diferente dos outros animais, consegue projetar uma ação antes mesmo de executá-la demonstra a racionalidade que o trabalho realizado não é de modo nenhum intuitivo, ele antes é idealizado. Há uma citação de Marx (2008) que sintetiza de modo ímpar sua compreensão do trabalho em relação ao homem, destacando o trabalho e o diferenciando do *mundo animal à consciência humana* (LUKÁCS, 2013, p. 45-46). Dito isto:

[...] Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. 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).

A natureza fornece os meios de existência humana, e num processo educativo da inter-relação inorgânica e orgânica é forjada no homem uma relação de trabalho e conhecimento. O homem em sua constituição histórica teve o trabalho como forma direta de conhecimento. Por exemplo, quando Engels (1999) reflete o modo como o ancestral mais próximo do homem, um tipo de macaco, fazia seus instrumentos para melhor obter o que desejava da natureza e numa relação metabólica entre cérebro e mãos aprendia outras técnicas de caça, de pesca, etc. dessa maneira, o *trabalho começa com a elaboração dos instrumentos* (ENGELS, 1999, p. 15), mas vale destacar que essa elaboração inicia-se no cérebro e no desenvolvimento dos sentidos por sua projeção diferenciando-o dos outros animais.

É claro que junto ao trabalho, a linguagem é outro elemento chave para a constituição do homem. Entretanto, o destaque dado aqui é para o seu primeiro elemento formador: o trabalho. Pois ao longo do tempo essa categoria fundante foi perdendo seu sentido ontológico no senso comum<sup>14</sup> e outros elementos foram inseridos nessa primazia.

Marx em *Manuscritos Filosóficos Econômicos* elucida como o trabalho apropriado dentro da economia política, numa perspectiva da propriedade privada pelos meios de produção, degrada e desqualifica a essência humana. Esse princípio educativo, de caráter objetivo e subjetivo do homem, vai se perdendo, se tornando estranhado pela negatividade do trabalho<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> Em Gramsci (1999, p. 114) *O senso comum não é uma concepção única, idêntica, no tempo e no espaço: é o "folclore" da filosofia e, como o folclore, apresenta-se em inúmeras formas; seu traço fundamental e mais característico é o ser uma concepção (inclusive nos cérebros individuais) desagregada, incoerente, inconsequente, conforme à posição social e cultural das multidões das quais ele é a filosofia.*

<sup>15</sup> A ser discutido na próxima seção.

[...] Vai-se, assim, construindo um conceito ideológico de trabalho dentro de uma perspectiva moralizante e utilitarista, de sorte que a interiorização resultante torna as relações de trabalho da sociedade capitalista como relações naturais, desejáveis e, portanto, necessárias. É dentro dessa delimitação que a burguesia constrói as propostas de educação para o trabalho nos vários âmbitos da sociedade capitalista, ao longo da história, e busca transformá-la em senso comum (FRIGOTTO, 2012, p. 21-22).

A compreensão do trabalho em sua centralidade e como princípio educativo da vida em sociedade é vislumbrada por um processo formativo do homem forjado em elementos que repercutem na junção trabalho e educação (CIAVATTA & FRIGOTTO, 1993; ARROYO, 1998; KUENZER, 2001; MANACORDA, 2013). Observa-se que se tem postulado uma *educação para o trabalho, para a produção, para o mercado do trabalho, sem uma crítica radical à forma que assumem as relações de trabalho* (FRIGOTTO, 2012, p.25), e desse modo o princípio educativo do trabalho recebe um deslocamento educativo para a pedagogia do trabalho necessário ao trabalhador, e também aos filhos dos trabalhadores.

As relações sociais do homem são construídas pelo ato educativo do trabalho. E por sua vez, tem uma função educativa em todas as sociedades. É importante destacar que até mesmo dentro do capitalismo o trabalho continua educando. Educa o homem quanto aos meios de produção (fordismo, taylorismo, toyotismo e tantas outras manifestações de reestruturação produtiva), na perspectiva da divisão social do trabalho, e também na sua distinção de classe (mesmo que de maneira inconsciente).

O perigo instaurado é quando pelo senso comum, não se considera mais o trabalho em sua ontologia. Isso faz parte do projeto societal do capital. Pois desse modo, faz-se do mecanismo da alienação. Uma categoria fundamental para entendermos o afastamento do trabalho como ontológico é a alienação. Isso porque na divisão social do trabalho o homem não se percebe mais humanizado pelo trabalho. A relação ressignificada dentro do sistema capitalista afasta o elo humanizante do trabalho. O trabalhador se aliena da natureza, de si mesmo, dos homens e dos outros homens (MARX, 2006).

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 cria, mas sem valor e mais desprezível se torna; quanto mais refinado o seu produto, mais desfigurado 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).

O capitalismo utiliza do ato educativo do trabalho, todavia na sua forma alienante. A divisão social do trabalho precisa de competências de criação e manuseio da maquinaria, nos avanços científicos e tecnológicos da sociedade vigente. Das relações de trabalho surgem habilidades e competências que se adquirem no educar para o trabalho. Alves (2011) aponta que as competências são as novas subordinações do trabalho:

O modelo das competências profissionais é o terreno ideológico a partir do qual se disseminam as noções estruturantes de flexibilidade, transferibilidade, polivalência e empregabilidade que irão determinar o uso, controle, formação e avaliação do desempenho da força de trabalho. Esta será o novo léxico ideológico que permeará a pedagogia escolar e empresarial imbuída do espírito toyotista. (ALVES, 2011, p.76)

No tocante, não só no toyotismo, mas em todas as formas de produção. A categoria competências tem sido usada mais a partir dos anos 1990, na literatura brasileira. Em Market:

[...] o conceito de competências é a expressão das mudanças nas sociedades atuais no nível internacional. Nessas mudanças destaca-se a transição na sociedade de trabalho do modo de produção taylorista para um modelo que favorece o trabalho em grupo e em rede: na sociologia de trabalho fala-se em tendências globais que podem ser descritas na dimensão de competências comunicativas ampliadas (MARKET, 2004, p.4)

É possível dizer que na contemporaneidade há crescentes roupagens para o que Frigotto em 1984, quando em *A produtividade da escola improdutiva* já chamava a atenção para a Teoria do Capital Humano – TCH. Forte teoria na corrente pedagógica tecnicista, nos anos de 1970, principalmente, no caso brasileiro, que elucida dois sentidos em sua análise, na esfera educativa:

Quanto ao primeiro sentido – teoria do desenvolvimento – concebe a educação como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora de trabalho e, por extensão, potenciadora de renda, um capital (social e individual), um fator do desenvolvimento econômico e social. Quanto ao segundo sentido, ligado ao primeiro – teoria da educação – a ação pedagógica, a prática educativa escolar reduzem-se a uma questão técnica, a uma tecnologia educacional cuja função precípua é ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho de uma dada sociedade. Trata-se da perspectiva instrumentalista e funcional da educação. (FRIGOTTO, 2006, p. 16).

Seguindo nessa direção de entendimento de TCH, na perspectiva do capitalismo, constitui a prática educacional como um instrumento que potencializa as

necessidades técnicas para a produção. Tal teoria foi muito significativa nos auge dos anos 1970, inclusive com uma mudança na legislação educacional brasileira, LDB 5692/71, com destaque ao ensino técnico, por exemplo. Todavia, ainda nos anos 2019, observa-se que o cerne dessa teoria nunca deixou de existir e foi tendo outras frentes, na esfera legislativa por meio da LDB 9394/96<sup>16</sup>.

Entretanto, TCH se transfigura para habilidades e competências. São atribuições do ato educativo que vai se tornando mais latente e como “slogan” do próprio capitalismo para a educação do trabalhador.

Ter habilidades e competências em desenvolver algo é natural ao princípio educativo do trabalho. O problema está na apropriação do capitalista dessas habilidades e competências do homem pela sua venda da força de trabalho, que configura na degradação das potencialidades do trabalhador:

O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida em que o trabalho se realize de maneira apropriada e em que se apliquem adequadamente os meios de produção, não se desperdiçando matéria-prima e poupando-se o instrumental de trabalho, de modo que só se gaste deles o que for imprescindível à execução do trabalho (MARX, 2008, p.219).

Esta é uma passagem de Marx ainda atual aos nossos tempos. Afinal, a educação do trabalhador sempre se desenhou para repercutir no lidar do modo de produção, antes fabril, e na contemporaneidade acrescentando o âmbito da economia flexível e de prestação de serviços nas alusões do mundo do trabalho.

*O homem se educa, se faz homem, na produção e nas relações de produção* (KUENZER, 2001, p. 11) como já analisava Marx em *O capital*. Mister dentro do capitalismo acontece a alienação do trabalho pelo trabalhador, contudo de modo contraditório são manifestadas nessas relações *momentos de educação e deseducação, de qualificação e desqualificação, e, portanto, de humanização e de desumanização* (Ibidem, idem).

O modo como o trabalho constitui as relações de humanidade não é de forma linear. O que era representado nas sociedades primitivas não é como se manifesta atualmente. E também não acontece de maneira única entre os homens. Haverá várias

---

<sup>16</sup> Será discutida no próximo capítulo, mas se adianta que a categoria produção, por ser central no sistema capitalista, acompanha todos os processos de mudanças sociais dentro de um processo histórico.



formas interpretativas do trabalho. Todavia, mesmo contraditório, é necessária sua reflexão dentro do sistema capitalista, este como método de superação do ser humano da alienação pela divisão social do trabalho. O sentido educativo do trabalho consiste na união entre ensino e produção, como já alertava Marx e Engels no contexto de suas literaturas.

A dimensão educativa do 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).

E, assim:

[...] mesmo na forma alienada, o homem está na práxis e na história; ambas lhe permitem a negação do trabalho alienado e a conquista do trabalho criador, constituindo-se no ponto de partida para a construção de novas relações sociais, de um mundo humanizado (KUENZER, 2001, p.33).

Na proporção em que categorizamos o trabalho como princípio educativo, diferentemente o sistema educativo à luz do capital torna-o como trabalho pedagógico, e condiciona o homem a um aprendizado direcionado para a transmissão de conhecimentos que o conduza para o trabalho assalariado<sup>17</sup>. Dentro dessa contradição, então, *é necessário enfrentar a velha questão do caráter de mercadoria da força de trabalho* (FRIGOTTO, 2012, p.32). A educação, em particular a escola, precisa enfrentar o debate do duplo caráter do trabalho, sendo assim espaço também de disputa e instrumento de luta e resistência.

A educação é uma das principais arenas de disputa na sociedade capitalista. A ideologia do modo de vida capitalista carece de ensinamentos, a escola vista de forma improdutiva tem sido há tempos terreno da produtividade do capital (FRIGOTTO, 2006). Contudo, o trabalhador e os filhos dos trabalhadores são disputados nas

---

<sup>17</sup> *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).

relações sociais. Não podemos ser ingênuos observando apenas o predomínio do capitalismo na formação humana. Há disputas educacionais, em especial no chão da escola. Mas, a contra hegemonia é diminuta se tomarmos por mensuração os ataques velados que a concepção de trabalho recebe no cotidiano.

A pedagogia do trabalho no capitalismo vai incutir a necessidade de uma educação do aprender a aprender para um mundo do trabalho que reforce os ideais da burguesia, tendo o trabalho como central, à medida que forma para as necessidades do mercado de trabalho em suas várias manifestações, ou seja, para o modo fordista, taylorista ou de acumulação flexível. Para Nosella:

A educação burguesa, correlacionada a essas novas formas de trabalho, assumiu a tarefa de aprimorar essa mercadoria “especial”, isto é, a “força de trabalho humano”, para os mercados de trabalho. É uma educação que se preocupa com a formação da mão de obra no sentido de torná-la mais adequada às novas funções nas fábricas e nos serviços modernos. Em vez de cultivar as habilidades manuais, reforça o nivelamento cultural, o amor ao trabalho que liberta, amor à disciplina, transmite informações básicas de ciências naturais e mecânicas, difunde uma religião natural, negando os fanatismos, defende o espírito laico e o individualismo civil (NOSELLA, 2012, p.47).

Entretanto, a concretude da vida material, de maneira contra hegemônica, por intermédio da resistência, também tem apontado o debate do princípio educativo do trabalho compreendido como criativo e que demanda pedagogias outras em oposição ao fazer-aprender no ideário do capital, dando continuidade a uma formação humana que busque a consciência de classe e que vislumbre outro ato educativo, que emancipe o trabalhador e a educação escolar de seus filhos.

## **1.2 O trabalho como valor de uso e valor de troca: o sentido histórico**

Em *As riquezas das nações* Smith (2015) demonstra analiticamente como o trabalho mediante sua divisão social construiu as relações do capital como identificamos hoje, no que concerne a instituição do mercado, origem do dinheiro, salário, lucro e concepção de valor-trabalho para o capitalismo. Em outras palavras, resume a apropriação da centralidade do trabalho para a sociedade do capital.

Destaque para a questão do valor, que no sentido histórico das relações de trabalho Smith (2019) toma-o com

[...] dois diferentes significados e algumas vezes expressa a utilidade de um objeto em especial, e outras vezes o poder de compra que o referido objeto possui em relação a outros. O primeiro pode chamar-se “valor de uso”; o outro “valor de troca”. As coisas que têm o maior valor de uso têm frequentemente pequeno ou nenhum valor de troca; e ao contrário, aqueles que têm maior valor de troca têm frequentemente pequeno ou nenhum valor de uso. Nada é mais útil que a água, e no entanto, dificilmente se comprará alguma coisa com ela, ou se conseguirá trocá-la por alguma outra coisa. Um diamante, ao contrário, tem pouco valor de uso, mas uma grande quantidade de outros bens poderá ser obtida na troca por ele (SMITH, 2015, p.30).

A instauração da divisão social do trabalho, num processo histórico, de construção societal do capital, trouxe consigo uma centralidade do trabalho como necessária para a exacerbação do valor de troca. *Trabalho, portanto, é a real medida de valor de troca de todas as mercadorias* (SMITH, 2015, p. 31). E o próprio homem transforma-se em mercadoria nessa relação valor-trabalho. O homem deixa de produzir para apenas subsistência e passa a acumular riquezas à medida que consegue suprir suas necessidades a partir do trabalho de outrem (Ibidem). Vai se estabelecendo nesse contexto histórico a própria divisão de classes, e simultaneamente a divisão social do trabalho.

Dessa forma, a relação de trabalho é estabelecida pela venda da força de trabalho e o salário é o estabelecimento do contrato dessa venda. Assim, o homem se torna uma mercadoria e a ele é agregado valor por meio de salário. Contudo, o valor de seu trabalho não é calculado em sua totalidade de trabalho empregado. O empregador precisa lucrar nessa negociação: trabalho-salário para o lucro. Vai se forjando um homem que usa a sua força de trabalho para sua subsistência e outro que vive da renda, da propriedade privada, e em função do trabalho de outrem, da produção dessa nova relação social de trabalho.

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder de extensão. 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)

A mercadoria: *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* (MARX, 2008, p.57) instaura também um duplo caráter na

categoria trabalho na sociedade capitalista: *os valores-de-uso, são ao mesmo tempo, os veículos materiais do valor-de-troca* (Idem, Ibidem).

É importante ressaltar que valor de uso no capitalismo recebe novo significado. O que era produzido porque tinha uma finalidade de uso específico e útil, é travestido para o fetichismo da mercadoria. Instaura-se uma educação de “necessidade” sem de fato uma finalidade útil do produto produzido. Forja-se o valor social da mercadoria para o consumo. O ciclo venda da força de trabalho, desejo da mercadoria, compra da mercadoria, todos alicerçados no trabalhador é o mecanismo fundamental da vitalidade do capital.

Antunes (2009) elucida que:

O trabalho, entendido em seu sentido mais genérico e abstrato, como produtor de valores de uso, é expressão de uma relação metabólica entre o ser social e a natureza. No seu sentido primitivo e limitado, por meio do ato laborativo, objetos naturais são transformados em coisas úteis. Mais tarde, nas formas mais desenvolvidas da práxis social, paralelamente a essa relação homem-natureza desenvolvem-se inter-relações com outros seres sociais, também com vistas à produção de valores de uso. Emerge aqui a práxis social interativa, cujo objetivo é convencer os outros seres sociais a realizar determinado ato teleológico. Isso se dá porque o fundamento das posições teleológicas intersubjetivas tem como finalidade a ação entre seres sociais. (ANTUNES, 2009, p.139)

O valor de uso historicamente vai se forjando a partir das finalidades que a relação homem-natureza se estabelece na sociedade (MARX 2008; LUKÁCS, 2013; SMITH, 2015; ANTUNES, 2009). Assim:

O valor-de-troca revela-se, desde início, na relação quantitativa entre valores- de-uso de espécie diferentes, na proporção em que se trocam, relação que muda constantemente no tempo e no espaço. Por isso, o valor-de-troca parece algo casual e puramente relativo, e, portanto, uma contradição em termos, um valor-de-troca inerente, imanente à mercadoria (MARX, 2008, p.58).

Marx (2008, p.63) ainda acrescenta que *para criar mercadoria, é mister não só produzir valor-de-uso, mas produzi-lo para outros, dar origem a valor-de-uso social*. Desse modo, a inter-relação do trabalho com os outros seres são fundamentais no entendimento da inter-relação do valor de uso e valor de troca, na divisão social do trabalho.

### 1.3 A (inter)relação da divisão social do trabalho com a polissemia do trabalho

*Ser trabalhador produtivo não é nenhuma felicidade, mas azar* (MARX, 2008).

Quando o homem compreende o trabalho como objeto, este corrompe a natureza libertadora do trabalho, seu processo criativo, e o torna negativo. Ao demonstrar a positividade do trabalho em sua essência promove-se a tensão que este encontra na sociedade. Essa tensão de muitas maneiras sempre existiu desde o aparecimento da humanidade, porque nela também está a primazia do trabalho. Todavia, a tensão manifesta-se mais quando o projeto societal do capital se apropria das formas sociais e do modo de produção do trabalho, e assim, da existência humana.

A divisão social do trabalho ocasionada pelo seu sentido histórico tem provocado essa polissemia do trabalho. De um lado tem-se o trabalho como originário da própria essência humana, e de outro, dentro do capitalismo, importante categoria produtor de mais-valia<sup>18</sup>, pois *a produção capitalista não é apenas produção de mercadorias, ela é essencialmente produção de mais-valia* (MARX, 2008, p.578). A dialética: riqueza do capital em detrimento da pobreza do humano tem como produto a instauração das desigualdades sociais nessa relação societal.

Assim com 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 acumulação do capital e, de 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 concorrência da crise econômica. (MARX, 2006, p. 71)

Essa construção de trabalho como objeto na sociedade capitalista interioriza uma percepção do trabalho voltado para ocupação, emprego, função, tarefa, na perspectiva de um mercado de trabalho. Desse modo, oculta a compreensão contraditória dentro do capitalismo acerca do trabalho como construção social dotado

---

<sup>18</sup> Segundo Marx (2008, p. 231) *A mais-valia se origina de um excedente quantitativo de trabalho, da duração prolongada do mesmo processo de trabalho, tanto no processo de produção de fios quanto no processo de produção de artigos de ourivesaria.*

da tensão: força, poder e violência, e também de relação fundamental da existência humana (FRIGOTTO, 2012)

No senso comum o conceito de trabalho consolida-se por uma vertente do fetichismo da mercadoria. Há um ciclo de trabalho, produto e consumo, e neste ao longo da história o modo de produção vai se estabelecendo e se aprimorando para consolidar o trabalho utilitarista. Contudo, vale lembrar que trabalho é sempre: valor de uso e valor de troca, e sua contradição está na apropriação dada pelo capital como se tem discutido.

Não se intenciona romantizar o real valor do trabalho em sua ontologia, pois sua concretude não permite tal afirmação. A sociedade capitalista não permite tal ato. Pelo contrário, mais do que nunca é necessário conhecer essa ontologia para contrapor ao ideário negativo do trabalho. Isso porque é na exploração da força de trabalho que o homem perde a sua humanidade.

O trabalho no sentido de valor de uso distanciado do atrelamento à mercadoria na sociedade capitalista compõe a concepção daquele que agrega plenitude do homem na sua relação com a natureza. Todavia, de modo contrário:

Se prescindirmos do valor-de-uso da mercadoria, só lhe resta ainda uma propriedade, a de ser produto do trabalho. Mas, então, o produto do trabalho já terá passado por uma transmutação. Pondo de lado seu valor-de-uso, abstraímos, também, das formas e elementos materiais que fazem dele um valor-de-uso. Ele não é mais mesa, casa, fio ou qualquer outra coisa útil. Sumiram todas as qualidades materiais. Também não é mais o produto do trabalho do marceneiro, do pedreiro, do fiandeiro ou de qualquer outra forma de trabalho produtivo. Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, também desaparece o caráter útil dos trabalhadores neles corporificados; desvanecem-se, portanto, as diferentes formas de trabalho concreto, elas não mais se distinguem umas das outras, mas reduzem-se, todas, a uma única espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato (MARX, 2008, p.60).

Marx (2008) torna nessa passagem a clareza do duplo caráter do trabalho: concreto (valor de uso) e abstrato (valor de troca). Concreto quando sua utilidade está associada ao seu valor real da necessidade de uso, e abstrato quando considerado do empreendimento de energias humana: físicas e intelectuais para a manifestação da troca. Esse duplo caráter do trabalho se inter-relacionam sempre, e tem no trabalho humano a equação do dispêndio do trabalho simples associado ao trabalho abstrato. De modo, que o brilhantismo do capitalismo consiste em incorporar nessa inter-relação tornando o homem e mercadoria.

A relação do homem com o trabalho vai sendo lapidada, de modo a aperfeiçoar a relação do trabalho simples, aquilo que se sabe fazer ao trabalho abstrato/potenciado pela força gasta pelo trabalhador na relação da divisão social do trabalho. Entretanto, o trabalho potenciado na sociedade capitalista, “relação social fundada na propriedade privada, no capital, no dinheiro” (ANTUNES, 2013, p. 9) gera alienação do trabalho ao trabalhador.

Nessa perspectiva, o trabalho relacionado ao sistema capitalista é contraditório, pois deixa de tomá-lo como “atividade vital” (MARX, 2006, p. 116; ANTUNES, 2012, p.23) e tem sua categoria reduzida à divisão social e técnica do trabalho, que impõe ao trabalhador a lógica do saber fazer, ou seja, mecaniza o trabalho por ele realizado comparando-o e transformando-o em máquina (MARX, 2008, p.71).

A questão se torna exponencial quando associado os sentidos do trabalho para além do valor de uso também o valor de troca, na constituição desse ser social:

[...] Esse problema aparece logo que o trabalho se torna social, no sentido de que depende da cooperação de mais pessoas, independente do fato de que já esteja presente o problema do valor de troca ou que a cooperação tenha apenas como objetivo os valores de uso. Por isso, esta segunda forma de pôr teleológico, no qual o fim posto é imediatamente um pôr do fim o por outros homens, já pode existir em estágios muito iniciais. (LUKÁCS, 2013, p. 83.)

O trabalho quando apropriado pelo capitalismo toma nuances que se afastam dessa *ontologia do ser social* e fomenta nas sociedades capitalistas o vínculo do trabalho à mercadoria:

A mercadoria apareceu-nos, inicialmente, como duas coisas: valor-de-uso e valor-de-troca. Mais tarde, verificou-se que o trabalho também possui duplo caráter: quando se expressa como valor, não possui mais as mesmas características que lhe pertencem como gerador de valores-de-uso. (MARX, 2008, p. 63.)

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).

O trabalho na contemporaneidade também é sinônimo do produto trocado pelo salário. Kuenzer (2001, p.13) mostra que a divisão social do trabalho traz hierarquias

ao trabalho coletivo, produzindo implicações sobre a educação do trabalhador e reproduz relações de poder do capital sobre o trabalho compreendido nas relações de produção.

Retomamos a ideia em que todos os “*estágios sociais*” da constituição do homem, o trabalho é valor de uso. Contudo o trabalho humano despendido nas relações de produção, configurada no sistema capitalista transforma-o em “mercadoria”. Podemos assim dizer que a fetichização da mercadoria advém da maneira de produzir valor *de uma coisa útil como propriedade objetiva* (MARX, 2008, p. 83).

Porém, por meio do *pôr teleológico* (LUKÁCS, 2013) a categoria trabalho, reiterada pelo entendimento ilustrado por Marx (2008, p. 65) concebe *trabalho, como criador de valores-de-uso, [...] indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade –, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana.*

#### **1.4 O embate teórico do trabalho como atividade social central versus fim da centralidade do trabalho**

Há um duplo entendimento da categoria trabalho que foi se desvelando pelo processo histórico-social, e na atualidade, em particular na sociedade brasileira, o debate sobre a centralidade ou o fim do trabalho continua tão em voga como nos anos de 1990.

O fim do trabalho carrega os mais variados argumentos: desde a sua ligação direta como trabalho assalariado bem como a questão da sobreposição da linguagem como mais importante elemento social. As linhas teóricas não negam a existência do trabalho nas relações sociais do homem, contudo ele perde a sua primazia e outros fatores tomam a base conceitual para explicar a humanidade e suas relações sociais (CARVALHO, 2006; ANTUNES, 2015)

Para o Brasil, os anos finais da década de 1980 aos primórdios de 1990 representam, em especial, o início da presença latente do neoliberalismo no construto



de uma sociedade sob um capitalismo dependente, que em síntese faz parte do conjunto de *economias dependentes transformadas em mercadorias, negociáveis a distância, sob condições seguras e ultralucrativas* (FLORESTAN, 1973, p.17). E assim, esse capitalismo dependente *gera, ao mesmo tempo, o subdesenvolvimento econômico e o subdesenvolvimento social, cultural e político*. (Idem, p. 61). Todavia, na literatura internacional já estava instaurada a discussão do trabalho como central às relações sociais e também teóricos como Gorz, Kurz e Offe que compunham a tese do fim da centralidade do trabalho (CARVALHO, 2006).

Decerto, que a área trabalho e educação mantém seus esforços mediante as produções que refletem sobre como o caráter duplo do trabalho: alienante e humanizador são centrais para o entendimento da instituição das relações sociais e como esta continua a dar sentido a essência humana, em especial, como princípio educativo.

Reitera-se que a categoria princípio educativo, conceitua-se como *o primado do trabalho em relação à educação, ou seja, o pressuposto segundo o qual a educação se estrutura e se organiza a partir do eixo do trabalho* (TUMOLO, 1996, p.39).

Dessa maneira, tanto as categorias trabalho e princípio educativo são fundamentais para tratarmos do percurso histórico que se tem interpretado na sociedade contemporânea. E na perspectiva educativa contemporânea, recorreremos à Frigotto (2001) a fim de demonstrar a dimensão central do trabalho, visto que:

[...] 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).

Sendo o trabalho primeiro elemento constituinte do homem, mesmo na sociedade capitalista, como apresentar ou mesmo manter a tese do fim da centralidade do trabalho?

Dentre os autores que precariza o debate do fim da centralidade do trabalho a presença de Offe merece destaque nessa produção. Pois uma das desqualificações do trabalho é reduzi-lo a emprego, e desse modo a precarização da divisão social do trabalho tem trazido a concretude da diminuição do emprego assalariado em detrimento dos avanços da ciência e da tecnologia, configurando na substituição do homem pela maquinaria e em novas formas de prestação de serviço. Assim, diante disso Offe (1989) se apegua a tese do fim do trabalho. Se não tem emprego, não tem trabalho. *A tentativa de construção, a partir da esfera trabalho, de todo o ambiente de vida como uma unidade subjetiva coerente, é cada vez mais inútil por causa da estrutura temporal e da biografia de trabalho.* (OFFE, 1989, p.28)

Offe (1989) alegara possível tal proeza. Esse autor inicialmente de forma crítica ao perceber a alienação do trabalho pelo trabalhador apresenta uma produção explicativa e repleta de elementos basilares dos efeitos colaterais que o sistema capitalista produz, mediante repercussões da reestrutura produtiva.

[...] Os critérios de racionalidade desenvolvidos para o aproveitamento e o controle da força de trabalho na produção capitalista de mercadorias só podem ser transpostos para a “produção” da ordem e da normalidade, gerada pelo trabalho em serviços, sobretudo no bojo do “serviço público”, com limitações rigorosas, e mesmo assim só com descontos característicos na sua racionalidade “formal”. Por isso, o trabalho – público ou privado – em serviços se entende como um “corpo estranho” que, mesmo não sendo “emancipado” do regime da racionalidade econômica formal do trabalho, é delimitado apenas externamente, sem ser estruturado internamente, permanecendo, entretanto, funcionalmente imprescindível. É essa diferenciação dentro do conceito de trabalho que me parece fornecer o principal fundamento (tanto no sentido do peso quantitativo dos serviços nas sociedades “pós industriais”, como em vista dos critérios de racionalidade que os regem) de que hoje, mesmo abstraindo-se da multiplicidade empírica das situações de trabalho, não mais se pode falar de uma unidade fundamental, de um tipo de racionalidade organizando e regendo todo o trabalho (OFFE, 1989, p. 24).

Todavia, retira do trabalho sua centralidade por conta da crise da sociedade do trabalho gerada pela instabilidade das relações de emprego,

o trabalho foi deslocado do seu status de fato vital central e óbvio não apenas em termos objetivos, mas também perdeu tal status na motivação dos trabalhadores – em consonância com tal desenvolvimento objetivo, mas em discrepância com os valores oficiais e os padrões de legitimação da sociedade (OFFE, 1999, p. 33)

Offe tem clareza que para *as tradições clássicas da sociologia marxista ou burguesa, o trabalho seria o dado social central* (OFFE, 1989, p. 13). Entretanto, no

entendimento dele, as diferentes nuances tomadas pelo processo histórico-social da divisão do trabalho, em especial na relação vínculo assalariado fabril do trabalhador configuram como basilar para justificar que a partir da não remuneração formal e da ampliação do setor de serviços essa centralidade estaria posta em xeque.

Segundo Antunes (2015, p. 67) tal tese deve ser refutada. Não há sociedades *pós-industriais*, pois há a permanência *da dependente acumulação industrial propriamente dita e, com isso, da capacidade das indústrias correspondentes de realizar mais-valia nos mercados mundiais*.

O que Offe (1989) defende como fim da centralidade do trabalho, na verdade é *a nova morfologia do trabalho, seu caráter multifacetado, polissêmico e polimorfo* (Antunes, 2015) e repercute na conceituação da classe-que-vive-do-trabalho. O trabalho e o trabalhador nunca foram objeto-sujeito com análises lineares em seu processo histórico. O mundo do trabalho e a própria história do capitalismo sempre indicaram as transformações que as relações do trabalho foram representadas nas diferentes sociedades. O trabalho é o próprio metabolismo do homem. As mudanças do trabalho mudam o homem. Então, como defender que por ter uma nova configuração de relações de trabalho, este deixaria de ser central? Como poderia ser seu fim? O trabalho em todas as suas mutações continua central, e esta centralidade em disputa. De um lado, o capitalismo que necessita de sua vitalidade para continuar a acumular riqueza; de outro à superação da alienação pelo trabalhador para retomar sua humanidade, e assim sua liberdade.

O desemprego não deve ser elemento conceitual que implica no argumento do fim do trabalho. Em Alves (2011):

O sociometabolismo da barbárie se caracteriza pelo metabolismo social de “dessocialização” por meio do desemprego em massa e exclusão social, processo de precarização e institucionalização de uma nova precariedade do trabalho, que sedimenta a cultura do medo. (ALVES, 2011, p. 22)

Marx n’O Capital já o identificava como inerente ao metabolismo do capitalismo, o chamado Exército Industrial de Reserva, que é necessário como controlador da dinâmica de procura-oferta de emprego e respectivamente balizador do salário pela troca do trabalho seja ele físico e/ou intelectual.

O processo de precarização do trabalho no capitalismo global atinge a “objetividade” e a “subjetividade” da classe dos trabalhadores assalariados. O eixo central dos dispositivos organizacionais (e institucionais) das inovações organizacionais do novo complexo de reestruturação produtiva é a “captura” da subjetividade do trabalho pela lógica do capital. É a constituição de um novo nexos psicofísico capaz de moldar e direcionar ação e pensamento de operários e empregados em conformidade com a racionalização da produção. (ALVES, 2011, p. 110)

No capitalismo o trabalho perde a sua conceituação ontológica, e é transformado em emprego (vínculo salarial e formal), função, profissão etc., e ainda tem trazido preocupações subjetivas do trabalhador<sup>19</sup> para a manutenção do vínculo empregatício, conforme ilustra a charge:

**Figura 2 – Saúde!**



Fonte: <http://www.willtirando.com.br/page/16/>, de 21 de fevereiro de 2019.

O medo tem sido inerente às relações contratuais no mercado do trabalho.

A sociedade do desemprego e da “precarização do trabalho (informalização e degradação do estatuto salarial) constitui o que podemos denominar de “afetos do sociometabolismo da barbárie” (novas formas de estranhamento e de fetichismo social e a constituição da subjetivação pelo medo). Nessas condições sócio-históricas específicas, tendem a exacerbar-se a individualidade de classe e o império da contingência salarial. (ALVES, 2011, p.121)

E cada vez mais o homem vai se afastando de sua humanidade por se submeter ao controle empregatício que a sociedade capitalista o apresenta como forma vital de sua subsistência:

[...] Por “medo do desemprego” o trabalhador assalariado “consente” maior nível de exploração da sua força de trabalho e renuncia a direitos sociais e trabalhistas, por exemplo. [...] Por ele, hoje mais do que nunca, o capital

<sup>19</sup> Para essa temática em particular sugere-se Alves (2011) *Trabalho e Subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*.

busca construir os novos (e espúrios) consentimentos à nova barbárie social. O medo tende a dissolver o sujeito e a subjetividade humana. É o esforço do fetichismo agudo que permeia as relações estranhadas da civilização do capital nesta etapa do desenvolvimento histórico (ALVES, 2011, p. 125).

Por mais que o fim da centralidade do trabalho seja refutado, a proposição de Offe (1989) traz à tona a discussão que o trabalho tem sido reduzido, atrelando sinônimos que afasta a classe-que-vive-do-trabalho. Todavia, nada está acabado. O mesmo trabalho que causa alienação do trabalhador também traz a possibilidade da tomada de consciência e o desejo de sua ruptura.

## 2 TRABALHO, EDUCAÇÃO E UNIVERSIDADE

A compreensão do trabalho como inerente à vida implica em conseguir enxergá-lo nas mais distintas interações sociais. E assim, aproximo a universidade desse debate, pois esta é permeada de contradições, embates e disputas.

A lente posta aqui é destinada ao atrelamento da educação às questões voltadas para a dimensão ideológica no capitalismo, impulsionada pelas suas tensões.

Nesse capítulo, percebo a necessidade de discutir as implicações do neoliberalismo para o eixo educacional, isto é, suas formas penetrantes que tem ajudado a construir relações cada vez mais distantes do trabalho em sua ontologia, e que o precariza em detrimento de uma liberdade de mercado.

Nesse movimento relacional, a universidade, como qualquer outra instituição na sociedade, possibilita ambiência de discussão da sua dupla dinamicidade: institucional e orgânica. De acordo com Leher (2019) a *autonomia é condição para a legitimidade científica da universidade*. Assim, o grande dilema da universidade consiste nessa dinamicidade diante do debate e da produção científica, bem como nas contradições que envolvem os eixos formação e profissionalização para o mundo do trabalho.

### 2.1 O neoliberalismo: algumas percepções para o debate em Trabalho e Educação

*“A educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação de capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir. Ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada, e à sua reprodução”.* (FRIGOTTO, 2000)

Liberdade é uma categoria usada tanto pelo ideário do capitalismo como do socialismo. Contudo com significados completamente distintos e ambos entrelaçados a concepção de trabalho. No primeiro, a liberdade é regida pelo mercado, pela liberdade de escolher (FRIDMAN, 2019). Já no outro, só se enxerga a liberdade pela superação

do sistema capitalista, pois só é perceptível que a existência humana se torne livre por meio da superação do trabalho alienado composto no capitalismo (MARX, 2006).

Dentro do contexto histórico do capitalismo tanto em Friedman (2019) como em Hayker (2010) se revela que o termo liberdade no capitalismo necessita de um Estado que seja mínimo a fim de não afetar a sua desenvoltura e máximo como regulador social desse direito de liberdade:

[...] A pessoa livre não perguntará nem o que o país pode fazer por ela nem o que ela pode fazer pelo país. Indagará, isto sim, “o que eu e meus compatriotas podemos fazer por meio do governo para realizar nossas tarefas pessoais, para alcançar nossos vários objetivos e propósitos, e, acima de tudo, para proteger nossa liberdade?”. E completará essa inquirição com outra: Como evitar que o governo se transforme em Frankenstein, que destruirá a própria liberdade com que o constituímos, no intuito de proteger-nos? Liberdade é planta rara e delicada. A mente intui e a história confirma que a grande ameaça à liberdade é a concentração do poder (FRIEDMAN, 2019, p.2).

Decerto, que se compreende o Estado no sentido gramsciano:

[...] como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias “nacionais”, isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo (GRAMSCI, 2016, p.42).

Isso coaduna com a passagem das questões estruturais para a esfera das superestruturas, e não negando uma em detrimento da outra na instituição deste Estado instituindo então o conceito de bloco histórico:

A estrutura e as superestruturas formam um “bloco histórico”, isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas e o reflexo do conjunto das relações sociais de produção. Disto decorre: só um sistema totalitário de ideologias reflete racionalmente a contradição da estrutura e representa a existência das condições objetivas para a subversão da práxis. Se se forma um grupo social 100% homogêneo ideologicamente, isto significa que existem em 100% as premissas para esta subversão da práxis, isto é, que o “racional” é real ativa e efetivamente. O raciocínio se baseia sobre a necessária reciprocidade entre estrutura e superestrutura (reciprocidade que é precisamente o processo dialético real) (GRAMSCI, 1999, p. 250-251).

A historiografia no capitalismo não se estabelece de modo consensual, pois as disputas por seus intelectuais orgânicos sempre estiveram, e ainda podemos dizer que

estão presentes não só para a sua manutenção, mas também para o seu aprimoramento. Grosso modo pode se materializar essa discussão pelo embate teórico entre liberalismo e neoliberalismo.

O Colóquio Walter Lippmann, em 1938, foi a própria base de teóricos reunidos para pensar o surgimento de um novo “modelo de liberdade” na esfera do capitalismo, antes mesmo da criação da Sociedade Mont-Pèlerin, em 1947 (DARDOT & LAVAL, 2016):

O neoliberalismo vai desenvolver-se segundo várias linhas de forças, submetendo-se a tensões das quais devemos reconhecer a importância. O colóquio de 1938 revelou discordâncias que, desde o princípio, dividiram os intelectuais que reivindicavam para si o neoliberalismo. Aliás, ele mostra bem as divergências que, após a Segunda Guerra Mundial, continuaram a agir de forma cada vez mais patente. Essas divergências são de vários tipos e não devem ser confundidas. O Colóquio Walter Lippmann mostra, em primeiro lugar, que a exigência comum de reconstrução do liberalismo ainda não permite, em 1938, distinguir completamente as tendências do “novo liberalismo” e as do “neoliberalismo” (DARDOT & LAVAL, 2016, p.72)

Ampliando o olhar para esse marco do surgimento do neoliberalismo mediante a literatura (DARDOT & LAVAL, 2016; PAULANI, 2006; CHAUI, 2016; FRIEDMAN, 2019; HARVEY, 2017; HAYEK, 2010) desvela-se essas várias linhas de forças até a ascensão das ideias de Hayek e de Milton Friedman somente no final da década de 1970 em defesa à volta das “leis naturais do mercado” de modo a forjar um Estado que:

[...] exerce seu poder de forma mais indireta, orientando tanto quanto possível as atividades dos atores privados e incorporando ao mesmo tempo os códigos, as normas e os padrões definidos por agentes privados (empresas de consulting, agências de classificação, acordos comerciais internacionais). (DARDOT & LAVAL, 2016, p.278)

Observa-se então que o neoliberalismo surge com força e toma propulsão nos governos de Margaret Thatcher, na Inglaterra e Ronald Reagan, nos EUA, conhecidos como "*Thatcherismo*" e o "*Reaganismo*", que tinham como princípios o Estado mínimo, fundamentalismo de mercado, autoritarismo moral somado a forte individualismo econômico, aceitação da desigualdade, baixa consciência ecológica, nacionalismo tradicional, entre outros (ANDERSON, 2010).



No tocante a discussão do mundo do trabalho (inerente ao próprio mundo do capital) foi se estabelecendo nas relações de Estado um conceito de transformismo, tido como decisivo condicionante das características assumidas pelos ciclos das reestruturações produtivas. Coutinho ao interpretar Gramsci, diz que *transformismo*<sup>20</sup> é um método para implementar um programa limitado de reformas, mediante a cooptação pelo bloco no poder de membros da oposição. Pode se valer que tanto serve para o entendimento entre as próprias tensões dentro do capitalismo, como também da cooptação da classe-que-vive-do-trabalho para a possibilidade de livre escolha deflagrada pelas relações capitalistas.

Em Hayek o elemento concorrência está interligado a liberdade, pois:

No regime de concorrência, as probabilidades de um homem pobre conquistar grande fortuna são muito menores que as daqueles que herdou sua riqueza. Nele, porém, tal coisa é possível, **visto ser o sistema de concorrência o único em que o enriquecimento depende exclusivamente do indivíduo e não em que o enriquecimento depende exclusivamente do indivíduo e não do favor dos poderosos, e em que ninguém pode impedir que alguém tente alcançar esse resultado**(HAYEK, 2010, p.114, grifo meu).

Nesse sentido, para se possibilitar a concorrência é fundamental a instauração de uma doutrina que privilegie o viés do mercado e que se estabeleça um Estado com baixo movimento regulador dessa liberdade. O neoliberalismo é essa doutrina. (PAULANI, 2006).

A burguesia então utiliza do neoliberalismo como movimento de estruturação de sua política. Isso porque, no neoliberalismo incorpora-se um programa de contrarreformas<sup>21</sup> estruturais que produzem subjetividades inerentes à própria vida sob a ótica das relações de trabalho.

O processo de precarização do trabalho no capitalismo global atinge a “objetividade” e a “subjetividade” da classe dos trabalhadores assalariados. O eixo central dos dispositivos organizacionais (e institucionais) das inovações organizacionais do novo complexo de reestruturação produtiva é

---

<sup>20</sup> Como de ilustração indico o regime chileno a partir de 1973, logo após a concretização do golpe militar que derrubou o presidente Salvador Allende, teve início a elaboração do sistema que seria responsável por assegurar a permanência do novo regime e reprimir/exterminar os grupos que poderiam apresentar qualquer tipo de resistência ao regime (ANTUNES, 2007, p. 403).

<sup>21</sup> Por contrarreforma compreende-se o movimento de modificações na sociedade, em todos os planos de sua constituição, todavia a margem das reais necessidades da classe-que-vive-do-trabalho.

a “captura” da subjetividade do trabalho na lógica do capital. É a constituição de um novo nexos psicofísico capaz de moldar e direcionar ação e pensamento de operários e empregados em conformidade com a racionalização da produção. Os dispositivos organizacionais do novo modelo de gestão (*just-in-time/kanban, kaizen, CCQ* etc), mais do que as exigências da organização industrial do fordismo-taylorismo, sustentam-se no “envolvimento” do trabalhador com tarefas da produção em equipe ou jogos de palpites para aprimorar os procedimentos da produção.(ALVES, 2011, p.111)

Alves (2011) ainda utiliza da expressão

“captura” da subjetividade do trabalhador para caracterizar o nexos essencial que garante o modo de organização toyotista do trabalho capitalista. É um novo e intenso nexos psicofísico no trabalhador que busca adaptá-lo aos novos dispositivos organizacionais do Sistema Toyota de produção. O capital busca reconstruir algo que era fundamental na manufatura, o velho nexos psicofísico do trabalho profissional qualificado: a “participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalho”, ou seja, aquilo que Frederick Taylor com sua OCT (Organização Científica do Trabalho) buscava romper e o fordismo implementou com a linha de montagem e a especialização dos operadores. Enfim, a empresa toyotista busca hoje mobilizar “conhecimento, capacidades, atitudes e valores” necessários para que os trabalhadores possam intervir na produção, não apenas produzindo, mas agregando valor. Eis o significado da “captura” da subjetividade do trabalho (ALVES, 2011, p.113-114)

O mundo do trabalho retrata que no seu percurso histórico não se identifica a substituição de um modo de produção por outro, mas sim sua interrelação na dinamicidade das relações de produção, mediante suas reestruturações produtivas, estando o neoliberalismo tangenciando suas manifestações.

A partir dessa constituição de humanidade e sociedade sob as engrenagens do neoliberalismo a vida em sociedade vai tomando a forma da própria *razão do capitalismo* nos tempos atuais:

[...] de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência. (DARDOT & LAVAL, 2016, p.17)

Disso resulta que a razão do capitalismo exige transformações ligadas ao setor produtivo como bem descreve Paulani (2006):

Em primeiro lugar, medidas como a terceirização, o contrato por tempo parcial e o trabalho com autônomos buscam não só a redução de poros da jornada de trabalho como também a repartição, com a força de trabalho, do risco capitalista. Em segundo lugar, a difusão do toyotismo, como forma de organizar o próprio processo produtivo, é um expediente que acaba por se

impor à antiga fórmula taylorista, porque, muito mais racionalmente do que esta, aproveita o valor de uso da força de trabalho em sua totalidade (habilidades físicas e mentais) e, melhor ainda, consegue isso economizando postos intermediários de gerência, já que faz com que os trabalhadores se vigiem uns aos outros, reduzindo-lhes a disposição de agirem como classe. (PAULANI, 2006, p.80)

Harvey (2017) acrescenta que dentre as influências para compreensão das reais necessidades que fizeram surgir um novo modo de estruturação do trabalho no capitalismo deu-se por conta da rigidez existente entre o fordismo e o keynesianismo diante do projeto de acumulação do capital:

[...] por trás de toda a rigidez específica de cada área estava uma configuração indomável e aparentemente fixa de poder político e relações recíprocas que unia o grande trabalho, o grande capital e o grande governo no que parecia cada vez mais uma defesa disfuncional de interesses escusos definidos de uma maneira tão estreita que solapavam, em vez de garantir, a acumulação do capital (HARVEY, 2017, p. 137)

Nesse sentido forja-se em contraposição ao estado de rigidez do fordismo, a acumulação flexível:

[...] Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços” [...] Ela também envolve um novo movimento que chamarei de “compressão do espaço-tempo” [...] – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado (HARVEY, 2017, p.140).

Nessa nova configuração dos arranjos de trabalho numa perspectiva de acumulação flexível mais do que nunca se junta à categoria alienação a condição de precariedade do trabalho. Isso porque nas novas relações de trabalho vão se perdendo conquistas históricas quando *se consideram a cobertura de seguro, os direitos de pensão, os níveis salariais e a segurança no emprego* (HARVEY, 2017, p. 144).

Grosso modo vai se forjando ao longo do processo histórico uma pedagogia de competências servís ao capitalismo.

[...] O discurso da “gestão pela competência” é a ideologia da técnica estranhada ou da racionalidade tecnológica que perpassa o novo complexo de reestruturação produtiva do capital. É a “ganga ideológica” que penetra o âmago das novas requisições sociotécnicas da materialidade da produção de mercadorias. (ALVES, 2011, p.77).

Cria-se uma nova atmosfera de democracia do saber e das relações de trabalho que desembocará em vivências diferentes e ora também conflituosas entre o modelo fordista e toyotista (ALVES, 2011; SENNET, 2016).

Portanto, do ponto de vista político-ideológico, o neoliberalismo tem transformado a história do capitalismo moderno, isto é, emerge como um conjunto de métodos e contrarreformas sócio-econômicas que tem a pretensão de manipular e monopolizar as tendências sociais, políticas, econômicas e culturais da nova ordem mundial. Dessa maneira, é possível notar na atualidade os resultados amolgados na sociedade respaldados pelo neoliberalismo (FRIGOTTO, 2000).

Abordar a questão do neoliberalismo pela via de uma reflexão política sobre o modo de governo modifica necessariamente a compreensão que se tem dele. Em primeiro lugar, permite refutar análises simplistas em termos de “retirada do Estado” diante do mercado, já que a oposição entre mercado e o Estado aparece como um dos principais obstáculos à caracterização exata do neoliberalismo. Ao contrário de certa percepção imediata, e de certa ideia demasiado simples, de que os mercados conquistaram a partir de fora os Estados e ditam a política que estes devem seguir, foram antes os Estados, e os mais poderosos em primeiro lugar, que introduziram e universalizaram na economia, na sociedade e até neles próprios a lógica da concorrência e o modelo de empresa. (DARDOT & LAVAL, 2016, p.19)

No senso comum aparentemente se faz crer numa constituição de Estado como fraco diante do neoliberalismo, todavia o Estado só é fraco para a defesa dos direitos da classe-que-vive-do-trabalho, entretanto permanece sadio e robusto quanto à defesa da burguesia, no caso brasileiro, de um “capitalismo dependente”.

Chauí elucidada a precondição para a atuação efetiva desse Estado máximo ao capital:

[...] o Estado devia se afastar de uma vez por todas da regulação da economia, deixando que o próprio mercado, com sua racionalidade própria, operasse a desregulação; em outras palavras, abolição dos investimentos estatais na produção, abolição do controle estatal sobre o fluxo financeiro, drástica legislação antigreve e vasto programa de privatização. (CHAUÍ, 2001, p.18)

A política do *laissez-faire* também é um ponto crucial que na sociedade pós-industrial foi assumindo novas roupagens, mais modernas ao seu tempo, todavia

trazendo em sua essência as velhas inspirações do desejo capitalista. Será que o *laissez-faire* ficou para trás ou toda “disputa” fora do materialismo histórico-dialético é a possibilidade de seu ressurgimento?

Ao desnudar o Estado percebemos toda uma construção que Gramsci (2016) categoriza de sociedade civil atrelada à sociedade política. Podemos destacar na esfera de sociedade civil organizações de foro privado que tem defendido firmemente a favor para a consolidação da lógica de mercado a sociedade como um todo, e tendo a educação como uma das principais bandeiras de incorporação da ideologia do capital. “Em nível mundial, a difusão da norma neoliberal encontra um veículo privilegiado na liberalização financeira e na globalização da tecnologia” (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 199). Por que não estendê-la para a educação, em especial a superior?

Diante disso, a doutrina neoliberalismo tem dedicado grande importância à educação para criar e sustentar sua manutenção de subserviência da classe-que-vive-do-trabalho a esta prática, disputando com outras ideologias alternativas, um projeto de educação e de sociedade.

## **2.2 A Educação Superior: alguns apontamentos da dinamicidade institucional e orgânica da universidade**

Há vasta produção acerca do debate sobre Educação Superior (CHAUÍ, 2001, 2016; LEHER, 2018, 2019; SANTOS, 2004; SAMPAIO, 2000; SGUISSARD, 2009). No tocante, o marco dos anos de 1990, indica o fim da social-democracia e dá lugar a uma nova configuração do Estado à luz do neoliberalismo.

Desde logo, o Estado, na percepção de Gramsci:

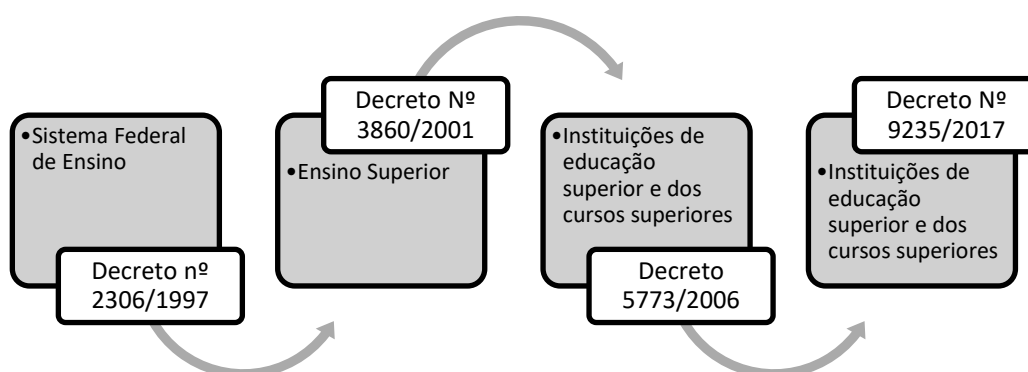
[...] é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias “nacionais”, isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do

grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo. (GRAMSCI, 2016, p.42)

Disso acrescento para a presente discussão como este tem mantido relações com o ensino superior por meio de legislação específica, mediante os Decretos: N° 2306/97; N° 3860/2001; N° 5773/2006; N° 9.235/2017.

A figura 3 tem a pretensão de demonstrar como de modo processual e dentro de uma performance das políticas educacionais por intermédio do sistema legislativo educacional, a educação superior vai ampliando o acesso ao modo que o ensino público e privado vão tomando assentamentos distintos no território nacional, seja de modo presencial ou mesmo a distância. Contudo, é importante pontuar que a expansão por meio da modalidade a distância é de proporção bem maior, principalmente no setor privado.

**Figura 3** – A educação superior nos decretos nacionais



Fonte: Elaboração própria.

Os Decretos supracitados demonstram, tanto em governos da dita direita quanto da esquerda, avanços do neoliberalismo no setor educacional superior. Metas sendo alcançadas, e uma política forte de expansão desse nível de ensino é regularizada para o adentramento do setor privado e enxugamento das instituições públicas se comparada ao crescimento das instituições privadas, sem contar a discrepância financeira destinada à ampliação, por exemplo, pelo Reuni, e manutenção dessas autarquias.

A figura abaixo demonstra como esses decretos se configuraram nas discussões do crescimento e adequação da política de ensino superior no país no recorte temporal de 1997 a 2017:

**Figura 4** – O Ensino Superior à luz dos decretos federais



Fonte: Elaboração própria

Mais uma vez identificamos um Estado forte ao construir, por intermédio do legislativo, formas ordeiras de instituição entre a educação pública e privada. Entretanto, observa-se que os decretos supracitados surgem mais para organizar e concretizar a expansão de instituições privadas em detrimento das públicas.

Sampaio (2000) reflete que os instrumentos normativos são poucos eficazes para controlar o modo como o setor privado se expandiu e ao seu dinamismo para tal crescimento em detrimento das instituições públicas.

No entanto, não percebo tais instrumentos como contrários à sua expansão tendo em vista que o setor privado, na nossa sociedade, tem exercido, até os tempos atuais, ainda a função complementar de acesso e democratização do ensino superior no país, ao atender a chamada massa de suas matrículas.

Os desdobramentos desses decretos, em destaque a organização acadêmica, afere como as adequações normativas foram acontecendo gradativamente na educação superior, e favoreceram os avanços do empresariamento do ensino superior no país. Por conseguinte, promove-se exponencialmente a criação dos centros universitários em detrimento da expansão de universidades, todavia propagando-se comercialmente mediante o slogan de “universidade” e, com esta prática, tergiversando.

As relações operacionais do Estado, nesse sentido têm sido de forma a atender essa dinâmica de existência dual entre o público/privado, atuando em estabelecer e *editar normas que formalmente promoveriam condições mais semelhantes entre eles para que se equipararem em relação à qualidade do ensino oferecido* (SAMPAIO, 2000, p. 373).

Esses arranjos legais *grosso modo* criam adequações do ensino superior no país a serem atendidas por: a) instituições públicas e, b) instituições privadas. Estas últimas caracterizam-se como 1) particulares em sentido estrito; 2) comunitárias; 3) confessionais; 4) filantrópicas, definidas conforme a LDB9394/96, em seus artigos 19 e 20:

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009)

III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei. (BRASIL, 1996).

No tocante, por mais que se tenha uma estrutura administrativa, nessa reorganização do ensino superior, a moldura legal quanto ao financiamento dessas instituições cria no Estado uma espécie de “polvo” para manutenção da expansão



desse nível de ensino no país. Dito de outra maneira, legalmente é possível o financiamento por parte do Estado para a “dobradinha” público-privado.

Frente à discussão de IES a compreensão de heterogeneidade é fundamental, pois:

[...]expressa as desigualdades regionais, a diversidade da demanda de ensino superior, o preparo e as expectativas de seus consumidores, as características dos cursos oferecidos, a qualificação do corpo docente – que não se baseia estritamente no critério de titulação acadêmica – e suas potencialidades, entre outros. Para falar da heterogeneidade do setor privado não basta elencar aspectos formais referentes à organização acadêmica e/ou às desigualdades regionais da oferta do sistema; tampouco heterogeneidade restringe-se a uma questão de qualidade mensurável, em que se contabilizam os programas de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos, os mestres e os doutores do quadro docente, com a finalidade de se abrir um parêntese no setor privado e ressaltar duas ou três instituições construídas à imagem e semelhança de algumas públicas. (SAMPAIO, 2000, p.370)

Assim, uma das questões-chave nas políticas para o sistema de ensino superior, em especial para o setor privado, diz respeito, portanto, ao equacionamento de dois aspectos: a heterogeneidade do sistema e a sua qualidade. Todavia, é importante ressaltar que o ensino privado de sentido estrito configura-se como aquele que melhor consegue ser dinâmico no quesito oferta de mercado, e este tem o mercado como:

[...] o principal motor das transformações que, desde os anos 60, vêm ocorrendo no setor privado. Tanto nos períodos de crescimento como nas fases de diminuição da demanda e, em consequência, de declínio das matrículas, **o mercado sempre teve peso muito maior sobre o setor privado do que as regulamentações burocráticas do Estado** (SAMPAIO, 2000, p.373, grifo meu).

Os processos de contrarreformas perpassam tanto a estrutura jurídica como organizacional da universidade na contemporaneidade, principalmente a partir dos finais dos anos de 1990, por interferências de organismos nacionais e internacionais. Neste contexto, vem estabelecendo diretrizes capitalistas e mercadológicas na educação superior no país de forma mais intensa, sobrepondo-as ao seu papel original enquanto instituição e organização. Consequentemente, na universidade passa a prevalecer o conceito de organização social, no qual subjaz a ideia de treinar mão de obra para execução de tarefas e atividades com o mínimo julgamento da lógica por detrás do cotidiano do mundo do trabalho.

Chauí (2001; 2003) sublinha a transposição do papel da universidade enquanto instituição social para uma abordagem como organização social, onde a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, ao passo que a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixam os mesmos objetivos particulares.

O fazer universitário mais do que nunca fica em voga. Chauí (2001) e Leher (2018) chamam a atenção sobre a função assumida pela universidade nesse contexto de organização social: ela apresenta conotação de sujeição a interesses particulares (do bloco do poder) e forja uma universidade para o conhecimento e destinada à anulação do pensamento. Todavia, tal assertiva não é consensual, pois no interior das relações da universidade há contradições entre a formação e a profissionalização, ou seja, um dilema da universidade.

O discurso integrado à questão profissional revela quão tênue se mostra a discussão no âmbito do mercado em contraponto ao compromisso social desta universidade para formar esse mesmo profissional, situando-o dentro das relações sociais como um ser atuante e com capacidade crítica e colaborativa para o desenvolvimento e aprimoramento dessa sociedade.

Dialogando a partir da categoria trabalho, incluído o debate da profissionalização na lógica do mercado, as reorganizações do ensino superior desenvolvem-se na lógica da produção capitalista. 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 Teoria do Capital Humano (FRIGOTTO, 1998), que para nós sempre sustentou a lógica perversa do sistema capitalista.

Nesse sentido o Ensino Superior, tendo sua agenda pautada na organização social, enraíza uma concepção de educação alicerçada nos moldes da TCH que, ao longo dos tempos, recebeu novas roupagens pela própria reconfiguração dos debates da reestruturação produtiva e que tem, na educação, a concepção de bem material e mercadoria, como qualquer outra.

### 2.3 Os sentidos da universidade

A vivência ou própria projeção dessa vivência na universidade aflora os sentidos dados a ela. Para os sujeitos que utilizam as mais variadas maneiras desse espaço, as sensações do tempo-espaço universitário são distintas e até mesmo conflituosas. Poderia delongar aqui só descrevendo as variações possíveis acerca de subjetividades sugeridas por estar ou ter passado pela universidade, todavia não o farei. Mas tenciono aguçar a reflexão sobre esse espaço universitário para além de análises frias, também necessárias, para compreensão de como esta transparece afetos (no sentido de mudar ou de tornar o outro mais próximo a partir da reflexão de determinada realidade) por meio dos consensos ou disputas em seu meio.

Engels (1999) já anunciava que os sentidos contribuem para que o homem desenvolva e aprimore suas manifestações de desenvolvimento humano e próprias habilidades e competências essenciais a subsistência ao utilizar a natureza e a si mesmo no processo de aprendizagens.

O ambiente proposto pela universidade permite utilizar dos sentidos para tornar as vivências e interações do meio universitário a partir de imagens momentâneas de percepções e sensações que se permite refletir seus cenários como elemento constituinte das relações institucionais e organizacionais no seu interior.

Por um lado, este pode ser representado como âncora permanente de pensamentos a favor de estabelecimentos do capitalismo dependente, mas essa mesma universidade, também pode ser em contrapartida terreno de pequenos grupos que combatem as mazelas produzidas por esse sistema capitalista.

Portanto, a universidade tem sido ao longo do tempo um *aparelho privado de hegemonia* (GRAMSCI, 1999), dotada de disputas de grupos que preconiza sua esfera institucional quanto à abrangência política e autônoma por seu colegiado, e ao mesmo tempo também organizacional quanto às necessidades de ajustes para sua expansão seja ele público ou de caráter privado.

Na presente tese, compreende-se que tudo isso coaduna com as relações intrínsecas ao trabalho. Pois o trabalho é constituinte da própria vida do homem. No entanto, mesmo sabendo da existência de outros fatores de constituição do homem, atrelo a essa discussão a universidade, em particular o curso de Pedagogia, como um

nicho fundamental para a formação dessa vida humana em sociedade e carregada de subjetividades, que sofre disputas desde sua fundação, pois é lugar de materialidade da discussão de sociedade pelos eixos constituintes de ensino, pesquisa e extensão.

Parto da universidade, porque na sociedade foi feito um construto, em especial pela classe trabalhadora, que na busca de um profissionalismo cada vez mais latente por ter se tornado também nicho de acumulação do capital, projeta seu futuro de sobrevivência pela entrada nesse espaço formativo. Se antes, era a necessidade de entender a máquina que se fazia surgir a TCH, na atualidade o próprio homem virou mercadoria como Marx (2006, p.66) já postulava: *O trabalhador transformou-se numa mercadoria e terá muita sorte se puder encontrar um comprador*. O consumo de mais aprimoramento educacional fez com que a classe trabalhadora vislumbrasse o escambo do conhecimento como método de ascensão social.

Chauí (2001) acrescenta que:

Se, outrora, a escola foi o lugar privilegiado para a reprodução da estrutura de classe, das relações de poder e da ideologia dominante, e se, na concepção liberal, a escola superior se distinguia das demais por ser um bem cultural das elites dirigentes, hoje, com a reforma do ensino, a educação é encarada como adestramento de mão de obra para o mercado. (CHAUÍ, 2001, p.52).

Ainda em Chauí (Ibdem) colabora-se para a percepção:

[...] que a universidade tem hoje um papel que alguns não querem desempenhar, mas que é determinante para a existência da própria universidade: criar incompetentes sociais e políticos, realizar com a cultura o que a empresa realiza com o trabalho, isto é, parcelar, fragmentar, limitar o conhecimento e impedir o pensamento, de modo a bloquear toda tentativa concreta de decisão, controle e participação, tanto no plano da produção material quanto no da produção intelectual. Se a universidade brasileira está em crise é simplesmente porque a reforma do ensino inverteu seu sentido e finalidade – em lugar de criar elites dirigentes, está destinada a adestrar mão de obra dócil para um mercado sempre incerto. (CHAUÍ, 2001, p.46).

Essa agenda voltada para a universidade desde então só se sofisticou e se transformou em discursos mais brandos e envolventes, de modo a tirar a sua “rebeldia” para alavancar processos de expansão e popularização desse espaço. Essa afirmação de Chauí continua tão viva quanto em sua elaboração.

Em pleno meado de 2019, um novo programa permeando as discussões de universidade, “Future-se”, a fim de *colocar a educação no campo dos serviços, deixa*

*de considerá-la um direito dos cidadãos e passa a tratá-la como qualquer outro serviço público, que pode ser terceirizado ou privatizado* (CHAUÍ, 2001, p.177).

Nesse sentido, o ensino superior continua a:

[...] funcionar como uma espécie de ‘variável flutuante’ do modelo econômico, que ora é estimulada com investimento ora é desativada por cortes de verbas, segundo critérios totalmente alheios à educação e à pesquisa, pois determinados exclusivamente pelo desempenho do capital. (CHAUÍ, 2001, pp.52-53).

Offe (1989) já apontava para o avanço da ciência e da tecnologia como nova metodologia de diligência das relações de trabalho. A universidade é fundamental nesse projeto de organização social. Ela deixa de ser o campo destinado ao saber compartilhado e legado epistêmico da humanidade para ser também local do saber fazer no *modus operandi* da educação superior na era da sociedade pós-industrial e criar um modelo inspirado no knowhow.

Leher (2016) diante da heteronomia da universidade identifica que a partir do:

[...] rearranjo de forças no bloco do poder, as universidades foram crescentemente requisitadas para legitimar a política econômica, edificar marcos jurídicos, promover tecnologias necessárias à ordem econômica, oferecer explicações, processo sociais de alusões e justificativas para a forma de governo etc., afetando, dessa forma, a subjetividade do segmento de maior escolarização da sociedade. (LEHER, 2016, pp.167-168).

É fundamental percebemos a intrínseca relação entre heteronomia e heterogeneidade como produto das discussões acerca da universidade como basilares nessa discussão. Leher (2019) apresenta o debate da autonomia, no campo da universidade pública, como ameaçada latente nos tempos atuais.

O universo das IES pesquisadas nesta tese são exemplos dessa heterogeneidade. E a concepção da disciplina que trata a temática do trabalho como não poderia deixar de ser, também acompanha estas particularidades. Assim, mesmo que determinadas instituições se assemelhem quanto à abordagem da disciplina em questão, ainda assim haverá especificidades entre elas. É decerto o tratamento analítico compreende as similaridades presentes nas heterogeneidades desses espaços formativos.

### **3 – AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE PEDAGOGIA: aproximações de trabalho**

Neste capítulo procuro levantar reflexões acerca do atrelamento da discussão de trabalho tangenciando as legislações educacionais destacadas: LDB: 4.024/1961, 5.692/1971, 9.394/1996 e Resolução CNE/CP Nº 1/2006.

A discussão trazida tem notória contribuição de documentos oficiais do governo, todavia também se ampara numa base bibliográfica para a construção da relação com o ensino superior, em especial o curso de Pedagogia associada a discussão de trabalho.

#### **3.1 Trabalho sob a ótica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

*O nível de generalização da LDB é de tal envergadura que o torna menos importante como lei maior da educação nacional, isto é, as diretrizes e bases da educação nacional que reordenam de fato a educação caminham por fora da LDB: nas medidas provisórias, emendas constitucionais, projetos de lei encaminhados pontualmente ao Congresso pelo Executivo e nas resoluções e portarias do MEC. A LDB tem sobretudo um papel legitimador das grandes reformas que estão sendo feitas com grande velocidade na educação, tanto por iniciativa do MEC quanto de alguns estados e municípios (PINO, 2000).*

No Brasil identificamos três Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB: a primeira, LDB 4.024/1961, a segunda: LDB 5.692/1971, e a terceira LDB 9.394/1996. Essas três legislações demarcam historicamente momentos distintos por qual passou o Estado brasileiro, e destacamos alguns apontamentos entre tantos outros que poderiam ser elencados nessa discussão. De um lado, a LDB 4.024/1961:

- período antecessor à ditadura civil-militar;
- configura-se num processo de amadurecimento conflituoso entre os interesses latifundiários e uma crescente ascensão de uma burguesia moderna (ROMANELLI, 2010; SAVIANI, 2013; OLIVEIRA, 2013), isto é, a tentativa de deixar para trás o peso das relações na República Velha e ter a industrialização como sendo a identidade de uma era moderna e mais próxima de um capitalismo internacional no país;
- instauração de um nacionalismo-desenvolvimentismo;
- sistematiza em linhas gerais as principais frentes educacionais ancoradas num processo de democratização da escola, que o país necessitava para desenvolver-se num capitalismo dependente;
- Para a Pedagogia: estruturou-se um novo currículo moldado da seguinte maneira:

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, 2007b, p.120).

- três Pareceres elaborados pelo Conselho Federal de Educação (CFE) merecem destaques na organização da formação em Pedagogia:

A) O Parecer CFE nº 251/1962, que manteve o curso de Pedagogia com o esquema 3+1, tal esquema decorre da organização mantida desde o Decreto-Lei nº 1.190/1939 que destinava três anos para a formação de professores e para as escolas secundárias e acrescentado de mais um outro ano para formar professores a exercer a docência nas escolas normais (SAVIANI, 2007) de modo a instaurar um currículo mínimo de formação, com finalidade de constituir uma unidade nacional. Contudo, ainda em Saviani (2007) reflete-se que:

No que se refere ao currículo, foi mantido o caráter generalista, isto é, não foram, ainda, introduzidas as habilitações técnicas. Diferentemente da regulamentação anterior, não se fechou a grade curricular com a distribuição das disciplinas pelas quatro séries do curso. Essa tarefa foi deixada para as instituições. (SAVIANI, 2007b, p. 119):

Dessa maneira, complementando esse entendimento de necessidade de currículo mínimo para a Pedagogia é estruturado pelo Parecer CFE nº 292/1962, no mesmo ano.

B) O Parecer CFE nº 292/1962 trouxe a definição de Licenciatura e a partir desse Parecer deixa-se *de vigorar o esquema de três anos de bacharelado e mais um ano de Curso de Didática para a obtenção do grau de licenciado* (CRUZ, 2011, p.39), e assim *os graus de bacharel e de licenciado poderiam ser obtidos concomitantemente, mediante o estudo de disciplinas comuns* (idem, Ibidem).

C) O Parecer nº 252/1969, seguido da Resolução CFE nº 2/1969, fecha esse ciclo de orientações e normatizações do curso de Pedagogia a partir de perspectivas da implementação da LDB de 1961. Junto a essa trama de construção de um currículo nacional para a Pedagogia toma assento às habilitações para Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Segundo Grau, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar (Idem, p.47). Acrescenta-se a exposição de Valnir Chagas acerca do anteprojeto da resolução encontrada em Saviani (2007):

Tendo argumentado no parecer que a profissão que corresponde ao setor de educação “é uma só e, por natureza, não só admite como exige ‘modalidades’ diferentes de capacitação a partir de uma base comum” (Brasil/CFE,1969, p.106), o relator conclui que não há razão para se instituir mais de um curso. Considera, assim, que os diferentes aspectos implicados na formação do profissional da educação podem ser reunidos sob o título geral de Curso de Pedagogia que constará de uma parte comum e outra diversificada. A primeira deverá dar conta da base comum e a segunda, das diversas modalidades de capacitação, traduzidas na forma de habilitações. (SAVIANI, 2007b, p.120)

Os anos de 1970 carregam no cenário brasileiro inserções de uma nova lei para a educação nacional, a LDB 5.692/1971 acrescida de outros dispositivos legais a fim de dá continuidade às regulamentações das contrarreformas do sistema de ensino no país.

O período de 1970 então é marcado pelo debate da reestruturação produtiva mundialmente e de ascensão do neoliberalismo conforme o capítulo 2 abordou, por meio dos ideais de Hayek e Milton Friedman. No Brasil do capitalismo depende, a robustez do construto neoliberal terá uma nova onda nos anos de 1990. Contudo, destaca-se a presença latente da TCH, que indico no capítulo 1, mas que sob a ótica



desse cenário, torna forte a discussão da temática profissionalizante em todas as áreas de formação, em especial, do âmbito da educação superior.

No tocante, a discussão do trabalho na década de 1970 teve crescentes discussões caracterizadas:

[...] num contexto de profundas mudanças na base técnica do trabalho, determinadas pelas transformações tecnológicas com base, especialmente, na microeletrônica, microbiologia, engenharia genética e novas fontes de energia. Soma-se a esse quadro a profunda crise do modelo de desenvolvimento industrial, forjado no Brasil, a partir de 1930. (FRIGOTTO & CIAVATTA, 1993, p.530)

Nesse contexto, as temáticas de competência e profissionalização são totalmente voltadas nesse novo ciclo conjuntural brasileiro. A crise do fordismo/taylorismo propicia a introdução de novos movimentos da discussão do trabalho que desse ênfase a essas duas discussões: competência e profissionalização.

Tomando a LDB 5.692/1971 a educação em todas as suas esferas ajustou-se a chamada *sociedade do conhecimento*. Assim segundo Frigotto (2000):

A educação no Brasil, particularmente nas décadas de 60 e 70, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – “capital humano”. Asceticamente abstraída das relações de poder, passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como “fator econômico” vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o “milagre” da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classe e nações. (FRIGOTTO, 2000, p.18)

Dessa forma, Schultz, criador da TCH, na década de 1950 (FRIGOTTO, 2000) introduzia o pensamento no plano das teorias do desenvolvimento e da equalização um determinado grau de instrução ou educação. Ainda em Frigotto (2000) identifica-se que:

A ideia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de 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 TCH ao longo dos tempos foi tomando novas roupagens sendo *o canto da sereia* no decorrer dos tempos desde o seu surgimento, e está presente até os nossos dias, como já dizia Frigotto (2000) *independentemente das relações de força e de classe*. Ela inicialmente foi centro das discussões inerentes a Economia da Educação, no entanto, a sua relação com o mundo do trabalho torna possível a discussão da materialidade desse crescente nicho educacional para a qualificação, habilidades e competências às demandas da sociedade contemporânea para o mercado. Não é à toa a necessidade da passagem de um ensino restrito à elite para a democracia do acesso do saber, que a LDB 9394/1996, constituirá suas bases. E não se podem negar as correlações de forças pela disputa da educação na sociedade que se forjava com um histórico da ditadura civil-militar dos anos de 1964 até a constituinte de 1988.

Destacam-se nesse período alguns apontamentos desse contexto:

- Instituição de diretrizes para o curso de pedagogia causando a discussão inclusive de sua extinção, por meio do art. 64;

- A Indicação nº 70/1976, sob o slogan “formar o especialista no professor”, e instaura-se a formação de especialista no professor da educação infantil, séries iniciais e do ensino Normal, mediante o aparecimento das habilitações, que se traçou anteriormente no fim da década de 1960;

- Faz surgir pelas contradições dessa nova lei o que se identifica hoje como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope, que de acordo com Cruz (2011) o final da década de 1970 caracteriza:

[...] 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).

- É tida como demarcação notória de mobilização acerca das políticas educacionais, em especial para o curso de Pedagogia e a formação docente como

primeiro eixo de análise, e um segundo eixo intitulado de “base nacional comum” que segundo Saviani (2007):

[...] não coincide com a parte comum do currículo nem com a ideia de currículo mínimo. Seria, antes, um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país. Seu conteúdo, entretanto, não poderia ser fixado por um intelectual de destaque, por um órgão de governo e nem mesmo por decisão de uma eventual assembleia de educadores. Deveria fluir das análises, dos debates e das experiências que fossem encetadas possibilitando, num processo a médio prazo, que se chegasse a um consenso em torno dos elementos fundamentais que devem basear a formação de um educador consciente e crítico, capaz de intervir eficazmente na educação visando à transformação da sociedade brasileira. (SAVIANI, 2007b, p.123)

A década de 1980 marcadamente, como tratei na introdução, constitui para o GTTE, momento de sua instituição na ANPED. É também período de redemocratização do país, e se compunha a construção de um novo projeto hegemônico contraposto aos vinte e um anos de ditadura civil-militar (KUENZER, 1991).

Para a conjuntura nacional, o forte momento dessa época tem o marco de 1986-1988, tempo da constituinte, que consiste na ruptura das amarras da ditadura civil-militar *grosso modo*.

Em decorrência desse novo projeto hegemônico, a década de 1990 retoma a discussão da reestruturação das relações sociais de produção que redimensiona o paradigma taylorismo/fordismo/toyotismo<sup>22</sup>, de modo a implicar na construção de subjetividades perante a concepção educacional, as quais se solidificam mediante as práticas pedagógicas e as relações de trabalho.

Na esfera educativa, observa-se a LDB 9.394/1996, que está vigente até os dias atuais. E destacam-se os seguintes apontamentos:

- projetada pós-carta magna da nova constituição do Estado democrático pelo panorama conjuntural do Brasil com o término da ditadura civil-militar;

---

<sup>22</sup> O toyotismo é a ‘ideologia orgânica’ do novo complexo de reestruturação produtiva do capital que encontra nas novas tecnologias da informação e comunicação e no sociometabolismo da barbárie, a materialidade sociotécnica (e psicossocial) adequada à nova produção de mercadoria. (ALVES, 2011, p.43)

- forjada posteriormente ao *impeachment* do curto mandato de Collor (1994) e início do governo presidencial, social-liberalismo, de Fernando Henrique Cardoso, em 1995 (CASTELO, 2013);

- caracterizada pela abertura do velado protecionismo brasileiro ao capitalismo mundial, que segundo Brzezinski (2000):

Na sociedade brasileira, atualmente, o mundo do sistema é aquele atrelado ao capital, com aporte nos princípios e políticas neoliberais do governo federal. Esse governo, que ao ser eleito se autodenominava respeitador dos interesses coletivos da maioria da população, vem, contraditoriamente, saudando a globalização excludente como sinal inquestionável de progresso e de modernidade, reafirmando a parceria com elites dominadoras e com estrangeiros que ditam as políticas públicas brasileiras ao longo da vigência da ditadura militar. Desse modo, os aspectos negativos da internacionalização do capital e do trabalho são subestimados pelos que engrossam o caldo da defesa incontestada ao Estado mínimo, um dos pressupostos do neoliberalismo que, sem dúvidas, não dá legitimidade ao Estado democrático, articulador dos interesses coletivos e provedor da justiça e da equidade sociais. Este é o Estado que faz parte do imaginário social da maioria da população ao qual o mundo vivido aspira (BRZEZINSKI, 2000, p.148).

- na efervescência do neoliberalismo no país:

A ofensiva neoliberal fundou um novo bloco histórico capitalista no Brasil, com alterações tanto na base econômica quanto nas superestruturas político-ideológicas, a partir do recurso às instituições ditatoriais e hegemônicas do Estado burguês ampliado. Do ponto de vista político, soldou-se um bloco social heterogêneo, com participações de distintas frações da burguesia, dos latifundiários, das classes médias e, a depender do período, do lumpemproletariado e da aristocracia operária (BOITO JR *apud* CASTELO, 2013, p.343).

O recorte ilustrativo de alguns aspectos políticos, econômicos e sociais incorporados a construção dessas LDB demonstram que a concepção de trabalho que se apresentava genericamente nessas legislações basilares não era estanque, e muito menos linear. O próprio capitalismo que se estabelecia no país sempre foi permeado por distintos conflitos ora de classes antagônicas ora na própria classe.

Os documentos oficiais não são capazes de traduzir na íntegra o cabedal de mudanças que se pronunciava ora lentamente, ora abruptamente, no tecido social. As políticas educacionais desenhadas e espaçadamente implementadas absorviam de modo mais tangível a discussão do trabalho. Os quadros abaixo demonstram como essas três legislações compuseram a reflexão acerca do trabalho diante de quatro aspectos elencados na presente produção: 1) A educação nas LDB; 2) A organização

para o trabalho no âmbito da Educação Básica; 3) O ensino superior: perspectivas do trabalho; e, 4) A participação das empresas na política educacional:

**Quadro 11 – A educação nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

LDB 6.024/1961	LDB 5.692/1971	LDB 9.394/1996
<p>Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:</p> <p>d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e da sua participação na obra do bem comum;</p> <p>e) o preparo do indivíduo para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;</p>	<p>Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.</p> <p>Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania. (Redação dada pela Lei nº 7.044, de 1982)</p>	<p>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 civil e nas manifestações culturais.</p> <p>§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.</p> <p>§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.</p> <p>Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Nesse primeiro quadro identifica-se o refinamento dado ao projeto educacional quanto à preparação para o mundo do trabalho, que torna visível a própria área trabalho-educação como campo de debate às políticas da educação nacional. Identifica-se que a LDB 9.394/1996 traz uma completude à projeção hegemônica sob uma ótica instrumentalista para fins de mercado.

**Quadro 12 – O ensino superior: perspectivas do trabalho e do curso de Pedagogia**

LDB 6.024/1961	LDB 5.692/1971	LDB 9.394/1996
<p>Art. 66. O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário. <u>(Revogado pelo Decreto-Lei nº 464, de 1969)</u></p> <p>Art. 67. O ensino superior será ministrado em estabelecimentos, agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional. <u>(Revogado pelo Decreto-Lei nº 464, de 1969)</u></p> <p>Art. 68. Os diplomas expedidos pelas universidades ou pelos estabelecimentos isolados de ensino superior oficiais ou reconhecidos serão válidos em todo o território nacional. <u>(Revogado pelo Decreto-Lei nº 464, de 1969)</u></p> <p>Parágrafo único. Os diplomas que conferem privilégio para o exercício de profissões liberais ou para a admissão a cargos públicos, ficam sujeitos a registro no Ministério da Educação e Cultura, podendo a lei exigir a prestação de exames e provas de estágio perante os órgãos de fiscalização e disciplina das profissões respectivas.</p> <p>Art. 79. As universidades constituem-se pela reunião, sob administração comum, de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior <u>vetado</u>. <u>(Revogado pelo Decreto-Lei nº 464, de 1969)</u></p> <p>§ 2º Além dos estabelecimentos de ensino superior, integram-se na universidade institutos de pesquisas e ... <u>vetado</u> ... de aplicação e treinamento profissional.</p>	<p>Art. 10. Será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade.</p> <p>Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.</p> <p>Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:</p> <p>a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;</p> <p>b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;</p> <p>c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.</p> <p>§ 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando fôr o caso, formação pedagógica.</p> <p>§ 2º Os professores a que se refere a letra b poderão</p>	<p>Art. 43. A educação superior tem por finalidade:</p> <p>II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;</p> <p>III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;</p> <p>V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;</p> <p>VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;</p> <p>VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015)</p> <p>Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: (Regulamento)</p> <p>Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e</p>

alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Art. 30 - Exigir-se-á como formação mínima para o exercício de magistério:

(Redação dada pela Lei nº 7.044, de 1982)

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

(Redação dada pela Lei nº 7.044, de 1982)

b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;

(Redação dada pela Lei nº 7.044, de 1982)

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

(Redação dada pela Lei nº 7.044, de 1982)

§ 1º - Os professores a que se refere alínea "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau, mediante estudos adicionais cujos mínimos de conteúdo e duração serão fixados pelos competentes Conselhos de Educação.

(Redação dada pela Lei nº 7.044, de 1982)

§ 2º - Os professores a que se refere a alínea "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais no mínimo, a um ano letivo.

(Redação dada pela Lei nº 7.044, de 1982)

tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; e (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36.

(Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

(Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo

§ 3º - Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores. (Redação dada pela Lei nº 7.044, de 1982)

Art. 31. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no § 2º do artigo anterior serão ministrados nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena.

Parágrafo único. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministradas em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim, com autorização e reconhecimento na forma da lei.

Art. 32. O pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação.

Art. 33. A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.

Art. 34. A admissão de professores e especialistas no ensino oficial de 1º e 2º graus far-se-á por concurso público de provas e títulos, obedecidas para inscrição as exigências de formação constantes desta Lei.

Art. 35. Não haverá qualquer distinção, para efeitos didáticos e técnicos, entre os professores e especialistas subordinados ao regime das leis do trabalho e os admitidos no regime do serviço público.

Art. 36. Em cada sistema de ensino, haverá um estatuto que

Conselho Nacional de Educação.

(Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

Art. 62. 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.

(Regulamento)

Art. 62. 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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do



---

estrua a carreira de magistério de 1º e 2º graus, com acessos graduais e sucessivos, regulamentando as disposições específicas da presente Lei e complementando-as no quadro da organização própria do sistema.

Art. 37. A admissão e a carreira de professores e especialistas, nos estabelecimentos particulares de ensino de 1º e 2º graus, obedecerão às disposições específicas desta Lei, às normas constantes obrigatoriamente dos respectivos regimentos e ao regime das Leis do Trabalho.

Art. 38. Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação.

Art. 39. Os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares em que atuem.

Art. 40. Será condição para exercício de magistério ou especialidade pedagógica o registro profissional, em órgão do Ministério da Educação e Cultura, dos titulares sujeitos à formação de grau superior.

Art. 64. Os Conselhos de Educação poderão autorizar experiências pedagógicas, com regimes diversos dos prescritos na presente Lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados.

Art. 77. Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§7º (VETADO). (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§8º Os currículos dos cursos de

---

---

<p>a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau;</p> <p>b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau;</p> <p>c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau.</p> <p>Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:</p> <p>a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;</p> <p>b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;</p> <p>c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho.</p> <p>Art. 78. Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, onde se inclua a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação.</p> <p>Art. 79. Quando a oferta de profissionais legalmente</p>	<p>formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016) (Vide Medida Provisória nº 746, de 2016)</p> <p>§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)(Vide Lei nº 13.415, de 2017)</p> <p>Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)</p> <p>Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)</p> <p>Art. 62-B. O acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)</p> <p>§ 1º Terão direito de pleitear o acesso previsto no <b>caput</b> deste artigo os professores das redes públicas municipais, estaduais e federal que ingressaram por concurso público, tenham pelo menos três anos de exercício da profissão e não sejam portadores de diploma de graduação. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)</p> <p>§ 2º As instituições de ensino responsáveis pela oferta de cursos de pedagogia e outras licenciaturas definirão critérios adicionais de seleção sempre que acorrerem aos certames interessados em número superior ao de vagas disponíveis para os respectivos cursos.</p>
---	--

---

---

habilitados para o exercício das funções de direção dos estabelecimentos de um sistema, ou parte dêste, não bastar para atender as suas necessidades, permitir-se-á que as respectivas funções sejam exercidas por professores habilitados para o mesmo grau escolar, com experiência de magistério.

Art. 80. Os sistemas de ensino deverão desenvolver programas especiais de recuperação para os professores sem a formação prescrita no artigo 29 desta Lei, a fim de que possam atingir gradualmente a qualificação exigida.

Art. 86. Ficam assegurados os direitos dos atuais professores, com registro definitivo no Ministério da Educação, antes da vigência desta Lei.

(Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:  
(Regulamento)

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. 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, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.  
(Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006)

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são

---

---

consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006)

§ 3º A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

---

Fonte: Elaboração própria.

Nesse quadro, a formação de professores (por intermédio do curso de Pedagogia) foi se organizando na legislação educacional de modo a definir como função da universidade reduzi-la a um espaço de ensino e de formação de profissionais para o mercado de trabalho, além de salientar outros espaços de formativos, como os Institutos Superiores. (MACEDO, 2008).

Na LDB 4.024/1961, identifica-se um conjunto de artigos compondo a estruturação legal da esfera do trabalho e sua intrínseca relação como a configuração produtiva do país, a percepção do trabalho na engrenagem do capitalismo ainda está se moldando ao construto de relações presentes na dinâmica que o Estado brasileiro vislumbra para si. Está entrelaçado aos vestígios de uma velha república que toma propulsão nos embalos da industrialização tardia no cenário brasileiro.

A LDB 5.692/1971 constitui-se num momento do chamado *milagre brasileiro*. Nesse sentido, a sua composição é ancorada na pedagogia da competência. Percebe-se que é pelo trabalho no capitalismo que a modernização se enraíza na sociedade, e assim com o intuito de preparar a mão de obra para lidar com as tecnologias da maquinaria, inicia-se um processo de pedagogia do trabalho, com arraigado discurso e práticas educativas para um ensino profissionalizante.

A partir da LDB 9.394/1996, a conotação do trabalho alargada mundialmente sob a égide do capitalismo já se configura dentro de uma burguesia, consolidada e em constante transformação de acordo com os ditames do modelo societal vigente e, que usa do aparato educacional a fim de um contínuo ato educativo das necessidades básicas para o aperfeiçoamento do saber-fazer como eixos centrais para a formação nos sistemas de ensino do país.

Nessas legislações o trabalho tem sido compreendido na lógica da mercadoria, e de forma a instaurar o debate ideológico da competição, da empregabilidade e do individualismo.

Comparando o bojo dessas legislações educacionais observo que a centralidade do trabalho no processo educativo sempre esteve presente de modo contundente. Todavia o que as torna específicas ao seu tempo é o marco da maturação da burguesia nacional desse capitalismo dependente. As sutilezas apuradas da burguesia vão refinando a concepção de profissionalismo dotado de competências e habilidades que camuflam a alienação do trabalho nesse processo e tornam as relações sociais vigentes necessárias às revitalizações das relações produtivas do país.

Para a formação de professores Macedo infere que:

[...] As mudanças curriculares adotadas para os cursos de graduação foram orientadas pelos seguintes princípios: a) flexibilidade na organização curricular; b) dinamicidade do currículo; c) adaptação às demandas do mercado de trabalho; d) integração entre graduação e pós-graduação; e) ênfase na formação geral; f) definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais. Resumidamente, pode-se dizer que o princípio que direciona a novo modo de organização dos cursos de graduação é o de torná-los flexíveis estruturalmente. (MACEDO, 2008, p.52).

A Pedagogia, tanto em sua amplitude escolar como não escolar, mas em particular junto à escola, vai se efetivando como destinada a amparar pelas vias legais e mediante suas práxis nesse espaço a própria *pedagogia da fábrica* (KUENZER, 2001): numa lógica primeiramente especialista, e atualmente polivalente para atender o dinamismo dos ditames da educação à luz desse esquema desenhado diante do pacote neoliberal da agenda educacional no país.

Nesse sentido, a formação de professores, para o espaço escolar vai se configurando no que Frigotto (2006) define como produtividade na sua improdutividade<sup>23</sup>:

[...] Uma escolaridade elementar que permita um nível mínimo de cálculo, leitura e escrita, e o desenvolvimento de determinados traços sócio-culturais, políticos e ideológicos tornam-se necessários para a funcionalidade das empresas produtivas e organizações em geral, como também a instauração de uma mentalidade consumista. O prolongamento da escolaridade – prolongamento desqualificado – de outra parte, vai constituir-se num mecanismo de gestão do próprio Estado intervencionista, que busca valorizar a manutenção e o desenvolvimento das relações sociais de produção capitalistas (FRIGOTTO, 2006, p.162).

A formação aqui empregada consiste na regulação da escola não apenas como reprodutora de uma agenda do capital, mas também como promotora de pedagogias que potencialize o trabalho no sentido de atribuições de competências amolgadas para o mundo do trabalho de modo alicerçado pelo princípio da racionalidade, eficiência e produtividade.

Diante disso, a LDB nº 9394/1996 apresenta um duplo caráter de formação: a) abrange a educação básica e suas linhas de frente para um mercado de trabalho mais imediatista e com baixo *capital cultural*; e b) trata da definição da formação em Pedagogia como:

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).

Retoma-se uma seara sobre a formação do professor nos primeiros ciclos de aprendizagens escolares dos sujeitos como passíveis de se iniciarem ainda no Ensino Médio técnico. Não cabe aqui essa seara de discussão com debate fecundo e presente até os dias de hoje acerca de sua existência e finalidade de permanência. Entretanto,

---

<sup>23</sup> Antunes (2018, p.89) *O trabalho improdutivo é aquele que não se constitui enquanto elemento vivo no processo direto de valorização do capital e de criação de mais-valor.*

ajuda a elucidar a representatividade do curso de Pedagogia, do pedagogo, que *grosso modo* pretende-se formar: profissionalizante e que auxilie na formação do exército efetivo e quadro de reserva para o modo de produção, com conhecimentos gerais mínimos, porém essenciais para a manutenção desse projeto societal, que cada vez mais desumaniza o homem, humaniza a maquinaria e consecutivamente o distancia de enxergar o trabalho como prazeroso a sua existência, mesmo que essa maquinaria o tenha muito de si mediante a sua inteligência e própria utilização de sua força de trabalho.

Nesse sentido, percebo um forte entrelaçamento entre esse duplo caráter do trabalho (sentido ontológico e histórico) discutido no capítulo 1, na perspectiva dessas LDB, quanto à inserção do pedagogo como importante sujeito que articulará a essa formação a compreensão, em especial, no que se compreende hoje de Educação Básica, desse homem produtivo e essencial ao ideal societal de produtividade instaurado.

### **3.2 As perspectivas de trabalho-educação à luz das DCN de Pedagogia**

Cruz (2013) afirma que o curso de Pedagogia tem como base para sua criação e delimitação do campo estrutural quatro marcos histórico dentro da legislação educacional: 1) Decreto-Lei nº 1.190/1939; 2) em 1962, os Pareceres do CFE nº 251 e nº 292; 3) O Parecer do CFE nº 252/1969 juntamente da Resolução CFE nº 2/1969; e, finalmente a Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 1/2006, que fixa diretrizes para curso de Pedagogia refletidas nos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº3/2006:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 (BRASIL, 2006)

Faço da problematização de Franco (2003, p. 16) uma afirmativa: A Pedagogia é a ciência que estuda, compreende, esclarece, transforma e orienta a práxis educativa. E dentre todas as outras ciências têm garantido papel fundamental na trama das relações educacionais brasileiras.

Desde seu nascimento e até a atualidade a Pedagogia ainda vive sob a disputa bacharelado versus licenciatura, mesmo que a institucionalização do fim das habilitações não permita mais essa alusão, todavia a realidade manifestada por um tecnicismo ao longo do histórico do curso tem um peso considerável: a Orientação, a Administração e a Supervisão são ainda hoje consideradas como a parte pensante e a licenciatura como a parte operativa dessa formação.

A Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, tenta tornar a união entre o pensar e o fazer (práxis) como indissociável nessa formação, e já atrela a relação do trabalho como pertinente a esse processo formativo:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos 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 à 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.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

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 lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, 2006, grifo meu).

Observa-se que a Resolução CNE/CP N° 1 retoma uma discussão da formação em Pedagogia acerca da docência juntamente com a gestão de sistemas educacionais, que envolvem a orientação pedagógica e educacional, supervisão e administração escolar de forma concomitante.



A construção da Pedagogia como ciência que educa e orienta a práxis educativa manifesta ainda disputas que essa resolução não foi capaz de sanar, contudo esta tem regido as estruturas organizacionais da oferta do curso nacionalmente.

A diretriz vigente desencadeia sistematicamente uma organização educativa a partir das relações de ensino e trabalho, que vem acompanhado dos resultados enveredados pelas transformações sociais inerentes a vida humana.

*Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*, de Kuenzer (2001) parece não ter um marco temporal, principalmente se levar em conta uma cronologia para a ascensão do movimento da socialdemocracia no país, que segundo Castelo (2013) para alguns teóricos tanto pode datar do governo de Fernando Henrique (década de 1990) como de Lula (década de 2000). A educação brasileira é forjada para os esclarecimentos, compreensões, saber-fazer para o modo de produção nesse regime de sociedade.

Para tanto:

**Art. 3º 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 meus).

Ao analisar o artigo 3º da Resolução CNE/CP nº1/2006 não pude deixar de associá-lo a afirmação de Kuenzer (1991) quando trata da divisão social do trabalho, o pensamento é construído na perspectiva do *modus operandi* fabril, todavia quanto à similaridade com o organismo estrutural do curso de Pedagogia:

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)

Na Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, configura-se assim uma estrutura a partir de uma divisão social e técnica do curso de Pedagogia:

Art. 6° A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

[...]

II - um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

[...]

III - um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curriculares compreende participação em: [...] (BRASIL, 2006, grifos do documento)

A indicação do trabalho no artigo 2°,§ 1° interpretado pela interrelação de *produção* toma corpo na proposição curricular em seu artigo 6°, inciso I, alinha “j”:

j) **estudo das relações entre educação e trabalho**, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; (BRASIL, 2006, grifos meus)

A priori pode parecer insignificativo a indução da categoria trabalho nessa diretriz se colocado em comparação outros atenuantes listados como elementares na formação em Pedagogia. Todavia está presente na concepção de formação dada pelo artigo 2° e ter discriminado seu campo de abordagem na alinha “j” do artigo 6°, são fundamentais para que a disputa acerca da concepção de trabalho adentre os espaços formadores desse curso em questão.

Afirmo três possibilidades para essa tratativa mediante uma disciplina na grade curricular do curso: 1) cumprimento de todos os aspectos listados por essa resolução; 2) a observância do trabalho como princípio educativo e necessário a formação humana, que pode ser: a) emancipador das relações de alienação do trabalho; b)

dotado de princípios de uma pedagogia para o trabalho sob as bases da competência e da empregabilidade, que influirão sobre as orientações do fazer educativo. Estas fundamentais para as análises que tomam as instituições pesquisadas mais próximas ou distanciadas quanto à concepção de trabalho umas das outras.

## **4 TENSÕES E AMBIGUIDADES DE UMA DISCIPLINA QUE TEM O TRABALHO COMO EIXO FORMADOR: AS UNIVERSIDADES DO RJ**

Nesse capítulo pretende-se aproximar a discussão de trabalho na materialidade das universidades do Rio de Janeiro por intermédio do olhar no curso de Pedagogia nas instituições pesquisadas. Esclarece-se, que a intencionalidade é analisar a concepção de trabalho como componente formador nesses espaços. A tese defendida tem a concepção de trabalho como norteadora das nuances formativas no curso de Pedagogia, por meio de uma disciplina que discuta a temática. No tocante, utiliza-se das entrevistas e respostas ao questionário semiestruturado como principais instrumentos de análises, e de aporte teórico na tessitura do capítulo.

### **4.1 A discussão de trabalho e a composição de uma disciplina no curso de Pedagogia**

*Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natura; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2007a)*

Retomo a resposta sobre o que é trabalho a partir de Saviani (2007a), o agir do homem sobre a natureza como sua essência. Um agir dotado da fusão do dispêndio de esforço braçal e intelectual para apropriação dos recursos da natureza visando tornar útil à própria existência humana. Dessa forma, o homem só se constitui homem pelo trabalho, pois este é concebido para explicar a existência humana mediante suas

necessidades. E à medida que o homem transforma a natureza por ela também é afetado e transformado.

Ainda na citação de Saviani (*Ibidem*) merece destaque e também é transposta a discussão para esse capítulo, do trabalho enquanto processo histórico. Este fundamental como categoria de compreensão da concepção de trabalho trazida pelo conjunto de IES aqui refletidas.

A centralidade do trabalho presente no rol de disciplinas acerca da temática do trabalho abrange uma disciplina específica como parte integrante da composição do currículo de Pedagogia, primeiramente vista por meio das grades curriculares dessas IES, e posteriormente pelas respostas dos instrumentos de campo lançados. Entretanto, na sua relação com o aparato social isto se configura de diferentes dinamicidades e dentro de um currículo em disputa.

A pesquisa, a partir do quadro 5, que corresponde aos nomes da disciplina nas diferentes instituições, já demonstra como refutada a possibilidade de discussão do fim da centralidade do trabalho. Pelo contrário, este quadro inventaria sua centralidade como presente nessas IES.

É fundamental o entendimento que essa centralidade esteja ancorada pela discussão da heterogeneidade dessas IES participantes do presente estudo. Por mais que para aproximação analítica se elenque instituições afins, estas carregam múltiplas particularidades agregadas às diferentes concepções da abordagem da disciplina que tem a tratativa do trabalho, em particular.

O primeiro destaque encontrado se faz presente pela disputa, mesmo que velada, de se manter ou instaurar no curso de Pedagogia uma disciplina que reverbere a discussão do trabalho especificamente nessa formação, seja para dar sequência normativa, por meio das legislações aqui já apresentadas, especialmente no capítulo 3, e as IES D e IES F fazem essa indicação. Ou como campo de disputa ideológica para a construção dos saberes inerentes à formação do pedagogo diante do binômio:

formação e profissionalização, que se tratou no capítulo 2 como um dos dilemas da universidade, é observável na IES A:

[...], Mas se a gente pensar a Educação Básica como um todo ela tem essa função. Nas nossas leis, na LDB, nas leis que regulam o sistema nacional de educação no Brasil. então não tem o menor sentido esse tipo de discussão não está presente no currículo dos cursos de formação de professores. (Entrevista 06)

[...] estamos sempre em constante acompanhamento dentro dos preceitos legais e procurando atender a demanda. Tendo em vista que já estamos em constante busca e futuras implementações para atender a resolução nº 2/15 – que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. (Questionário 03)

[...] Esse é o meu pensamento, não quer dizer que seja um pensamento hegemônico. A gente briga aqui muito dentro da [IES A] mesmo para manter essas disciplinas de abordagem críticas. Nenhuma instituição, nenhuma unidade ela é homogênea. (Entrevista 01)

Atrelado ao lugar da disciplina em questão está à justificativa dessas IES em tê-las dentro de sua composição curricular. E nesse sentido, as IES potencializam como essa organização curricular se forja em cada ambiente formativo.

O duplo sentido do trabalho: ontológico e histórico é retomado pelo contexto formativo dessas IES ao justificarem a necessidade da abordagem no referente curso. Importante notar que cada elucidação abaixo deixa claras as nuances das particularidades que individualmente cada IES lança ao debate dessa necessidade:

Resgata-se por intermédio das IES A, IES B, IES E, e IES G o dilema da universidade quanto ao debate formação e profissionalização a partir dessa disciplina, que aborda o trabalho. De um lado, a formação e profissionalização numa perspectiva da humanização, do benefício do trabalho para o ser humano e como compromisso social, sendo esse debate realizado à luz do materialismo histórico-dialético:

[...] Aqui a gente tem diferentes referenciais teóricos que convivem e a gente vive, com certeza, num contexto onde a abordagem crítica está em declínio. Então isso tem que tencionar muito aqui dentro para evidenciar a necessidade de conteúdos e de um pensamento crítico que possa ser uma ferramenta problematizadora na mão do aluno. No sentido de o aluno não passar pelo curso sem tencioná-lo, sem problematizá-lo, e nem... Eu acho que o maior legado é você formar professores que entendam a situação hoje da educação, entendam a crise pela qual a educação às vezes passa... Porque não é professor que vai seguir livro didático eternamente... A gente

forma para uma coisa bem maior que isso. E nesse sentido a gente entende que trabalho e educação faz parte dessas de disciplinas que propiciam um pensamento crítico. (Entrevista 01)

[...] então discutir o trabalho é essencial porque a maioria dos nossos alunos é de classes populares. [...] Então eu acho que discutir o trabalho tem um pouco dessa simbiose, dessa relação orgânica também com a própria universidade, por isso que eu acho importante. (Entrevista 02)

Eu considero fundamental e acho que deveria estar nos cursos de licenciaturas... Gente como é que se pensa num país em que debate profundamente essa questão da educação dos trabalhadores, da educação profissional... Que você tem um Ensino Médio integrado e os professores passam ao largo? Os professores do Ensino Médio, particularmente. Nem sabe que isso existe. Eu conheço bem porque eu fui aluna de licenciatura, eu dei aula de licenciatura também aqui, e eu acho que tinha que está em todas as licenciaturas. Essa disciplina tinha que está em todas as licenciaturas. E pelos motivos que eu já falei: compreensão do ser humano, compreensão das relações sociais, compreensão dos significados dos processos de produção de conhecimento e de divisão do conhecimento, a tentativa de superar a visão economicista e tecnicista da relação trabalho e educação. A gente não tem... A gente não consegue fazer mudanças... Enfrentar essa lógica conservadora, retrógrada das reformas, das contrarreformas educacionais atualmente, se a gente não discutir a relação trabalho e educação na formação dos professores. (Entrevista 03)

Eu considero porque a gente precisa formar educadores que se sintam trabalhadores. A gente tem um problema hoje no Brasil, a gente aumentou demais... É uma das categorias que é mais numerosas no país. Inclusive os últimos ataques à educação mostram que o capital se voltou pra ela. Ela hoje é uma atividade que o capital vislumbra, e constitui muitos lucros através da educação. E a gente vê um professor muito descolado dessa discussão. Ele percebe isso como fenômeno. Ele sente o achatamento salarial. Ele sente a desqualificação da sua existência... Porque a gente está lidando toda hora com gente dizendo que a gente não está trabalhando direito e querendo ensinar a gente a trabalhar direito, mas essa gente não é da educação. É o que a gente está vendo. A privatização da educação. E eu acho que o processo de compreensão disso, a velocidade vem sendo muito lenta. A compreensão que a gente precisa como categoria profissionalmente falando, a gente se fortalecer. Fortalecer a identidade de trabalhadores. Aqui muito pouca gente e na educação básica também... Eu vejo que se enxergam como trabalhador assalariado. [...] Pra mim, o educador é um trabalhador. Ele não é um empreendedor, não é... Entendeu? Então eu acho que essa disciplina... Eu não tive essa disciplina na minha formação. Foi porque os meus objetos no estudo da História me levaram a discutir a sociedade capitalista. Eu estudei a sociedade capitalista. Eu estudei movimentos de resistência à sociedade capitalista e estudei alternativas à sociedade capitalista como formação econômica e social, e por isso essa discussão veio junto. Mas quem não faz essa discussão onde vai fazer? Onde vai ler esses textos? Alguns até estudam políticas públicas no Ensino Médio, políticas públicas no Ensino Fundamental... E nessas políticas públicas sempre dá pra você fazer uma ou outra discussão, mas não é o objeto muitas vezes. E, sobretudo você estudar a relação que o Brasil tem com organismos multilaterais, a posição que o Brasil ocupa na divisão internacional do trabalho... É preciso um acúmulo pra chegar a essa

discussão. Eu acho que só uma disciplina como a nossa consegue organizar isso como proposta formativa. (Entrevista 04)

Bem, a oferta de uma disciplina que trate da relação trabalho e educação na formação de um Pedagogo é fundamental. Porque o Pedagogo, ele não é formado pra atuar apenas nas séries iniciais do Ensino Fundamental. É lamentável que a maioria dos alunos de Pedagogia, e inclusive muitos dos docentes, vejam a formação do Pedagogo e conceba esse profissional apenas como essa função. É fundamental que um Pedagogo tenha essa formação justamente para quando ele... Até pra qualificá-lo pra atuar em outros espaços formativos como: no movimento social, até mesmo em escolas de Educação Profissional, escolas técnicas... É fundamental que o Pedagogo, ele tenha preparação no próprio curso pra atuar criticamente nesses espaços. (Entrevista 07)

[...] Porque veja bem, no curso de Pedagogia está se formando um profissional da área da educação. Se tem uma disciplina que tem essa questão trabalho-educação necessariamente tem que passar pela discussão da questão profissional e toda pegada de Marx que pega essa questão da diferenciação do trabalho no sentido ontológico e o trabalho como emprego [...]. (Entrevista 09)

Assim, esse grupo tem buscado atrelar essa formação profissional ao princípio educativo do trabalho de maneira a inferir que sua centralidade consiste no trabalho que humaniza o homem e diverge com práticas educativas que condicionam o homem a um aprendizado direcionado para a transmissão de conhecimentos mecanizados e associados às habilidades e competências com a finalidade de reproduzir os moldes da sociedade vigente.

Segundo Arroyo (1998):

Pensemos nas contribuições trazidas pelas pesquisas na área trabalho-educação para o repensar da teoria pedagógica. Em primeiro lugar reolocamos 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).

Essas afirmações direcionam para uma prática movida por uma educação omnilateral, a qual organiza todo o trabalho pedagógico nessas IES pela perspectiva da centralidade do trabalho aspirando assim à confrontação e superação do capital.



No tocante, identifica-se ainda que a centralidade do trabalho seja enxergada como fundamental e necessária, contudo, sem necessariamente apontar a ruptura com o sistema capitalista. Ancora-se o debate do trabalho à formação profissional destacado não só para área da Pedagogia como também para outras licenciaturas. Acrescenta-se o reforço aos princípios da divisão social do trabalho postulado por sua compreensão histórica.

A divisão do trabalho, ao determinar a hierarquização do trabalho coletivo, determina, também, relações específicas de trabalho que têm profundas implicações sobre a educação do trabalhador e que reproduzem as relações de poder do capital sobre o trabalho. Essas relações só podem ser compreendidas a partir da análise do modo de produção e das formas de organização do processo produtivo.

No modo capitalista de produção, estas formas de organização do trabalho dividido aparecem como função do capital e são determinadas pelas relações de produção; por sua vez, elas determinam requerimentos de qualificação e de conduta a partir dos quais se define o processo de educação da força de trabalho. (KUENZER, 2001, p.13)

Por outro lado, o trabalho para as IES a seguir configura-se de dois modos: a) para a IES C, crítico as condições socioeconômicas, políticas, culturais e educacionais dessa centralidade, que leva a um “despertar da consciência”, todavia sem que o marxismo seja a base teórica do entrevistado<sup>24</sup>:

Há um discurso social muito, muito forte que dá muita hierarquia, que dá muita importância ao papel da educação como formação, não só para o mercado de trabalho, mas também para informação, inclusive política. Todo discurso meio de esquerda, de que a cidadania... Eu acho que isso tem que ser questionado. Eu vejo a disciplina nesse contexto. Um pouco como uma... Uma disciplina que traz em suma um debate que vai no sentido de questionar isso. Aqui os alunos têm muito isso... Como uma faculdade é de esquerda então você não vai ter aqui o aluno que diga... Que venha com discurso sobre empregabilidade, pedagogia empresarial, alguém pode concordar, mas não coloca em sala de aula. [...] Sim, claro que esquerda é uma coisa relativa [...], mas não se compara com administração, não se compara com que se escuta na mídia... Entendo que ainda é de esquerda então aí eu vejo assim que o papel da disciplina... Não sei... Hoje em dia... O marxismo... Porque economia política está muito junto. Eu diria que o papel é questionar isso. [...] Questionar o papel da instituição escolar, no sistema educacional tanto na maneira que pensava hegemonicamente ou do ponto de vista da teoria do capital humano, da rede globo... Tanto nesse sentido, mas também no sentido que pensava nos setores mais de esquerda e que o papel da educação seria de como de despertar a consciência, então acho o papel da disciplina e acho um papel importante. (Entrevista 05)

<sup>24</sup> No tocante, mesmo não sendo a base teórica do entrevistado, de acordo com ele a ementa corresponde a disciplina por ele trabalhada.

E, b) para as IES D, IES F e IES H, justificada pela necessidade da formação profissional para as demandas do mercado e tornando essa centralidade fundamentada essencialmente ao emprego, que em particular é levada ao cenário da atuação do pedagogo, e também adentrada para a formação de professores:

[...] a gente forma professores, seja para o curso de Pedagogia seja para os outros. São todos cursos de licenciaturas. E quais as duas grandes funções da educação básica: a primeira é formar cidadãos e a segunda é formar para as pessoas trabalharem. Então acho que minimamente uma discussão sobre a relação entre educação e trabalho ela deveria existir em curso de formação de professores. Porque faz parte da própria "natureza" do trabalho do professor. O professor vai estar ali trabalhando para formar pessoas que vão estar no mercado de trabalho também futuramente. Então se essa discussão não está presente no curso de formação de professores eu acho que fica difícil dos licenciandos e de quem se forma compreender a importância de ter sempre como horizonte da sua prática profissional a formação de pessoas que devem estar no mercado de trabalho, que vão se inserir profissionalmente em breve. Às vezes que essa temática ela poderia ser até mais importante no Ensino Médio. Os professores, que geralmente atuam no Ensino Médio, deveriam estar bem mais preparados, bem mais formados nesse tipo de discussão até do que aqueles que pegam Educação Infantil, Ensino Fundamental [...]. (Entrevista 06)

Muito importante. Porque [...] é uma disciplina que ela vai ampliar o campo de atuação do pedagogo apontando caminhos diferenciados daquilo que no senso comum ainda permanece que é a Pedagogia pra abrir escola ou para ser professor. Porque o próprio aluno muitas vezes ele vem pra cá com esse pensamento. E ao longo do nosso curso ele vai descobrindo as "n" instâncias que o pedagogo pode atuar. (Entrevista 08)

Sim, pois ela viabiliza e contempla conteúdos que trazem questões do profissional no e para o trabalho. (Questionário 03)

Sim. Porque a escola ela é uma empresa. Ela tem toda uma parte administrativa e tem a parte pedagógica. [...] Então a escola pensa essas duas partes..., Mas como é o pedagogo que vai fazer isso você nunca contrata um administrador para administrar a sua escola, vai contratar sempre um pedagogo. E a lei exige isso. Que o responsável pela gestão seja o pedagogo, diferente de um hospital. (Questionário 04)

Em contrapartida à concepção na perspectiva da formação humana, estas últimas análises feitas apontam que a discussão do campo trabalho-educação no curso de Pedagogia apresenta a possibilidade de direcionamento do debate dessa centralidade a partir da discussão de competências e empregabilidade, particularmente pela incursão do “tecnicismo” instaurado a partir da LDB 5.692/1971 e de todo aparato normativo preconizado para essa formação que se discutiu no capítulo anterior.

Outro destaque é considerando em função do adentramento da disciplina na grade de Pedagogia, apontou para a questão da autonomia pela IES I:

Eu acho importantíssima. Por mais que às vezes se está numa instituição de grande porte, e que algumas orientações elas vem no sentido de uma organização, de uma estrutura mais padronizada, e acaba, por questões de organização mesmo, a gente acaba implantando nos currículos essas estruturas. Mas, assim, a forma como se conduz o trabalho, a gente tem essa autonomia, essa flexibilidade. E é nesse momento que a gente enriquece com várias discussões que a gente acredita que sejam necessárias. (Questionário 02)

Contudo, mais uma vez faz-se presente o debate da heteronomia nesse contexto. Pois associada às disputas teóricas das universidades estão às legislações educacionais aqui referenciadas que apontam o trabalho como uma normatização a ser inserido como abordagem do componente curricular também no ensino superior, em particular, a formação em Pedagogia.

Observa-se que essas manifestações tornam a discussão do trabalho na formação em Pedagogia como importante campo de disputa ora pela formação humana ora pelo entrelaçamento do ideário capitalista como agenda da pedagogia do trabalho.

Na discussão desenvolvida até aqui as relações no capitalismo vão justificando outras conotações para a apropriação de trabalho como essência humana. O homem continua tornado útil a natureza. No entanto, a relação de troca por dinheiro (salário) é cada vez mais latente como produto dessas necessidades. Marx (2010) já dizia que:

A força de trabalho é, portanto, uma mercadoria que o seu proprietário, o operário assalariado, vende ao capital. Por que ele a vende? Para viver. Mas a força de trabalho em ação, o trabalho, é a própria atividade vital do operário, a própria manifestação da sua vida. E é essa *atividade vital* que ele vende a um terceiro para se assegurar dos *meios de vida* necessários. A sua atividade vital é para ele, portanto, apenas um meio para poder existir. Trabalha para viver. Ele nem sequer considera o trabalho como parte da sua vida, é antes um sacrifício da sua vida. É uma mercadoria que adjudicou a um terceiro. Por isso, o produto da sua atividade tampouco é o objetivo da sua atividade. O que o operário produz para si próprio é o *salário*; e a seda, o ouro e o palácio reduzem-se, para ele, a uma determinada quantidade de meios de subsistência, talvez a uma roupa de algodão, a umas moedas, a um quarto num porão. E o operário – que, durante 12 horas tece, fia, perfura, torneia, constrói, cava, talha a pedra e a transporta etc. – valerão para ele essas 12 horas de tecelagem, de fiação, de trabalho com o arco de pua, ou

com o torno, de pedreiro, ou escavador, como manifestação da sua vida, como sua vida? Ao contrário. A vida para ele, começa quando termina essa atividade, à mesa, no bar, na cama. As 12 horas de trabalho não têm, de modo algum, para ele, sentido de tecer, de fiar, de perfurar etc., mas representam unicamente o meio de *ganhar* o dinheiro que lhe permitirá sentar-se à mesa, ir ao bar, deitar-se na cama. (MARX, 2010, p. 36, grifos do autor)

Marx diferencia trabalho livre, no que tange a venda da força de trabalho pelo operário, de trabalho escravo, no qual ele mesmo era a mercadoria, mas sua força de trabalho não (MARX, 2010).

Em Marx (2008) a concepção de trabalho está entrelaçada ao fato real que o homem se relaciona com a natureza. Assim, à medida que utiliza de seus sentidos como auxílio para projeção da matéria-prima que a natureza fornece, ele também é capaz de transformar esse ambiente e a si mesmo dando-lhe o sentido de positividade ao trabalho empenhado.

Contudo, a divisão do trabalho à luz do sistema capitalista condiciona mudanças quanto às relações do trabalho como princípio educativo do homem e provedor de sua existência no processo histórico, este é ressignificado para fins do capital. Dessa maneira, o trabalho ao longo dos tempos foi se estabelecendo como importante elemento da propriedade privada, e a subsistência do homem sendo condicionadas as interrelações de exploração da sua força de trabalho.

As relações humanas vão se construindo num processo educativo que forneça ao homem conhecimentos para o desenvolvimento das competências necessárias ao mundo do trabalho na moldura societal do capital. Para a formação por meio da disciplina destacam-se as IES H e IES I diante dessa abordagem:

[...] nesse novo currículo, que é o currículo vigente, e ela vem no início do curso já para o aluno que se insere no Ensino Superior já pensar a profissão. (Questionário 02)

[...] Nessa perspectiva de preparar o pedagogo para o mercado de trabalho, que é a área educacional. Ela sempre existiu. É... Na perspectiva talvez do que você precisaria para o seu trabalho, que é essa questão reflexiva sobre o que é o trabalho, como a pessoa concebe o trabalho, qual é o espaço do trabalho... Não sei se eu compreendi corretamente, mas acho que é isso que você gostaria de trabalhar. É... Ele é trabalhado muito mais na questão da

orientação vocacional, porque aí o pedagogo vai precisar dessa visão, e educação e processo social. (Questionário 04)

Os impactos da Revolução Industrial estabeleceram uma sobreposição do trabalho abstrato ao trabalho concreto, isto é, a organização a partir da despesa de energias humanas físicas e intelectuais manifestado para valor de troca. E dessa forma as relações de ensino se organizam de modo a corresponder a uma estruturação mais generalizante, um ensino generalizado ao atender via Revolução Educacional essa demanda no processo produtivo (SAVIANI, 2007a).

A Pedagogia sendo a ciência que se debruça nos estudos acerca da práxis educativa tem visivelmente seu atrelamento à discussão do trabalho. Isso porque entender essa prática perpassa pela compreensão de educação e sociedade, no ato educativo humano. Os discursos a seguir corroboram com essa perspectiva nessa graduação, e justificam a posição de uma disciplina específica e/ou associadas a outras afins, para essa tratativa no curso de Pedagogia. Destacam-se a compreensão dada de cada IES tendo em vista às aproximações ou distanciamentos de posições quanto à abordagem dessa disciplina:

1) Na perspectiva da IES A:

A disciplina, ela está pautada basicamente na concepção do trabalho, quer dizer o cerne da disciplina é o trabalho. O trabalho enquanto...eh... inclusive como princípio educativo. Quer dizer que dentro da lógica marxista você se educa. O ser humano se educa através do trabalho. Não o trabalho no sentido da lógica da sociedade capitalista, que trabalho dentro da sociedade capitalista é sinônimo de uma carteira de trabalho, e não é isso. O trabalho, o conceito dentro da abordagem crítica é qualquer ação de intervenção na realidade, no momento em que você interfere e transforma, e tem uma ação de uma dada realidade, que você está atuando, que você está desenvolvendo um determinado trabalho, que altera essa realidade e que por conta disso também faz com que você se altere, e nesse sentido que o ser humano se humaniza, na medida em que ele intervém numa dada realidade de forma que essa intervenção também o transforme. Então... [...] eu acho essa disciplina de fundamental importância para esse entendimento... [...] A centralidade da disciplina é o trabalho, trabalho enquanto dimensão ontológica histórica, componente do ser humano, ontológica no sentido da explicação de que nos tornamos humanos através da socialização... Socialização essa que se dá pelo trabalho, que é uma atuação da realidade. Que transforma a realidade, que transforma o ser humano. É um processo histórico no sentido de que ao longo do desenvolvimento das sociedades você tem diferentes formas de produção da existência, você tem diferentes maneiras pelas quais esse trabalho vai se dá. A maneira como esse trabalho vai se dá vai interferir diretamente nas diferentes possibilidades de formação humana. Então você tem lá na Idade Média um sistema feudal que vai

determinar uma forma específica de formação humana, então essas coisas estão atreladas. Já no ideário capitalista, nas sociedades capitalistas você tem um processo de produção da existência ligado à venda da força de trabalho, a existência do salário, isso envolve uma série de estruturas relacionadas a consumo, a contratação com vínculo empregatício. O trabalho ele tem uma configuração muito específica na sociedade capitalista. Então é importante que o aluno perceba como que esse conceito... Esse entendimento do conceito de trabalho é algo que muda ao longo do desenvolvimento do processo histórico. De forma que na Grécia Antiga se expressava de uma determinada maneira, no Império Romano de outra, na Idade Média até a gente chegar hoje na sociedade capitalista que entende trabalho como a venda da força de trabalho e com todas as suas determinações, e a luta de classes e tudo mais. (Entrevista 01)

- 2) Para a IES B há três olhares que se complementam. Nessa instituição fica muito marcada a disputa desse debate no currículo, este ainda incipiente no interior da estrutura curricular do curso de Pedagogia em decorrência de outras áreas que aglutinam espaço nessa formação:

Bom, primeiro que o trabalho é uma categoria central na vida humana, quer dizer a gente passa pelo pressuposto dessa relação ontológica onde se trabalha educação. E a gente percebe que essa separação entre trabalho e educação, ela ocorre a partir do surgimento das sociedades de classes. Então eu penso que todas as vezes que a gente discute o trabalho a gente está colocando o ser humano como o centro da preocupação da educação, como centro da sociedade. E não secundarizando porque na educação capitalista o eixo central acaba sendo o fator econômico e o que a gente precisa é resgatar a ideia de Gramsci, do trabalho como princípio educativo. E a partir dessa perspectiva é que a gente busca trabalhar a discussão do trabalho, a temática do trabalho nas disciplinas aqui. [...] a gente conseguiu colocar aqui no currículo o seguinte: Você tem disciplina obrigatória, que você tem duas eletivas, que vamos dizer... Como se fosse algum aprofundamento da discussão dessa disciplina obrigatória. Então no caso de trabalho e educação a gente conseguiu colocar como disciplina eletiva: Trabalho como princípio educativo, e a segunda eletiva a gente colocou como Tópico Especial em Trabalho e Educação. Porque que a gente nomeia como tópico especial porque na verdade você abre espaço para que você possa discutir as questões do momento, àquelas questões que estão... Então Tópico especial é... Ela é meio que flexível, no bom sentido da palavra, que permite que você possa pensar uma disciplina que atenda as questões do momento [...]. (Entrevista 02)

Porque essa disciplina aqui, ela pretende estudar o conceito de trabalho, os fundamentos da relação trabalho e educação, e as políticas e os processos e as disputas da formação da classe trabalhadora no modo de produção capitalista em geral e no Brasil, em particular. O desenvolvimento profissional é um processo que já tem uma marca das relações sociais capitalistas, que está presente nas disputas, que dizer: nas possibilidades que o trabalhador tem de se desenvolver profissionalmente nas contradições das relações sociais capitalistas. [...] Eu acho que é uma disciplina ainda marginal em relação à formação do educador. [...] Acho que não tem uma compreensão... A gente talvez não tenha trabalhado ainda como se deve trabalhar na interlocução com os outros colegas, com o conjunto da Pedagogia o significado, até pra gente construir relações com o início do

período. Porque, por exemplo, quando eu chego agora eu preciso recuperar questões da Sociologia da Educação, da Filosofia... Da História da Educação. E os alunos meio que patinando sabe... Porque eles até falam isso: Ah, professora isso a gente viu lá primeiro, segundo período... A gente nem lembra bem o que é que é... Às vezes eu tenho que entrar em alguma discussão da Filosofia, e dou aula... Da Psicologia... Dependendo, se eu for fazer a discussão da pedagogia das competências, por exemplo, tem questões da Psicologia da Educação que precisam... Ah, professora isso está lá longe... Então, penso que pode ser uma consequência de a gente ainda não ter construído uma relação orgânica da disciplina, na verdade dessa temática no currículo da Pedagogia e no propósito da formação, o seu lugar na formação do educador. Eu não vou nem falar pedagogo... Pedagogo é porque é a Pedagogia... Do educador em geral. (Entrevista 03)

[...] Quando a gente apresenta a disciplina, a gente dá uma oportunidade para uma discussão sobre o trabalho e eu percebo que esse tema vem interessando mais os alunos porque acaba tocando em pontos, tocando elementos que são cruciais na trajetória de vida deles. Por exemplo, recentemente a gente vinha discutindo a questão do desemprego e como a sociedade em que vivemos, ela estruturou ideologias pra conformar o jovem trabalhador a sua condição de desempregado [...]. (Entrevista 04)

3) A IES C compreende a disciplina como possibilidade formativa que tem o trabalho como:

[...] estruturante da sociedade, na dimensão chave da sociedade. E porque relacionar uma, vou dar um dos elementos que eu acho mais significativo... Eh, para fundamentar a importância de que esteja no currículo da Pedagogia é porque existe uma construção histórica. Não sei exatamente desde quando, mas nas últimas décadas há uma crescente vinculação na sociedade, no discurso social, na mídia, nas igrejas, da relação entre educação e trabalho. Então eu acho muito importante de analisar e construir essa relação. (Entrevista 05)

4) IES D desenvolve a percepção da disciplina ligada às necessidades da discussão da pedagogia do trabalho, de forma a indicar políticas educacionais do contexto atual:

Olha isso é algo que eu geralmente costumo conversar com eles (os alunos dessa disciplina de Pedagogia). Quando eu comecei a trabalhar como professora do Estado aqui do Rio de Janeiro, isso há muitos anos atrás, eu cheguei na escola onde eu ia trabalhar no início do ano e a primeira coisa que fizeram foi... A direção, a coordenação pedagógica da escola falou assim: Olha essa semana vai ser uma semana de planejamento então você vai ter que no final da semana apresentar um programa pro ano letivo da sua disciplina e tal, mas você tem que fazer o programa nesse modelo aqui. E aí eu peguei o modelo pra ver e o modelo era todo centrado em torno das noções de competências e habilidades... Aí eu falei... Ai meu Deus o que é isso? Eu nunca vi isso na minha vida. E aí eu não fiz Pedagogia, eu sou formada em Ciências Sociais e licenciatura. Eu falei: Gente isso... Eu nunca discuti isso nas disciplinas de formação pedagógica. O que que isso? Eu acabei indo estudar sozinha sobre aquele... sobre aquilo... Que que são competências, o que são habilidades? Qual a diferença de uma para a outra? E aí eu costumo falar com eles... Olha hoje se você pega por exemplo a BNCC ela é toda organizada em termos dessa discussão de habilidades, de

competências e de formação para o trabalho. Aí você pega as provas do ENEM, do ENADE tudo envolve esse tipo de uso, de conceitos, e isso é algo que a gente discute aqui na disciplina Educação e Trabalho. E os alunos falam que eles realmente não veem essa... Eles não estudam isso em nenhuma outra disciplina. [...] Eu acho que atende assim de forma imediata o que eles vão enfrentar na primeira semana que eles estiverem trabalhando dentro de uma instituição de ensino hoje em dia, seja para onde eles forem. (Entrevista 06)

5) IES E:

Bem, a pesquisa sobre trabalho ela é fundamental porque o trabalho é parte da vida humana. O homem é um ser humano pela sua capacidade de trabalhar, de produzir, de intervir na natureza. Portanto pesquisar o trabalho é pesquisar a própria natureza humana. Por isso eu vejo que é relevante. E justamente por essa relevância não existe trabalho sem processos educativos. Então o trabalho, ele emana dos processos fundamentais do ser humano, que é a capacidade comunicativa e a capacidade educativa. Então não tem como falar de trabalho sem mencionar, sem considerar o processo educativo. [...] Quando a gente apresenta a disciplina, a gente dá uma oportunidade para uma discussão sobre o trabalho e eu percebo que esse tema vem interessando mais os alunos porque acaba tocando em pontos, tocando elementos que são cruciais na trajetória de vida deles. Por exemplo, recentemente a gente vinha discutindo a questão do desemprego e como a sociedade em que vivemos, ela estruturou ideologias pra conformar o jovem trabalhador a sua condição de desempregado. (Entrevista 07)

6) IES F:

[...] Eu verifico isso no curso inteiro. Porque eu vejo que não tem como você falar de educação, principalmente quando você fala de educação formal e não está no máximo (né), no mínimo, ao contrário, tangenciando o campo de trabalho. Eu leciono também agora, no 2º período, a disciplina Arte e Educação, e o tempo todo eu estou relacionando com as questões do trabalho. Então eu não vejo isso isolado do curso de Pedagogia não. Até porque o curso de Pedagogia ele é montado em práxis, e práxis você não isola o trabalho da formação. Você está falando de formação e trabalho o tempo todo. Por conta de que formação é também trabalho. Que pode ser também um trabalho coletivo ou individual. Eu particularmente acredito que sempre é coletivo. Então eu vejo assim: a categoria trabalho ela perpassa o curso de Pedagogia. Eu não vejo o curso de Pedagogia isolando essa categoria trabalho não. [...] É uma disciplina que tem que ser mesmo, que tem que ter no curso. Se possível, dentro do desenho curricular é uma disciplina que pode ser antecipada, mas a gente entra numa outra seara também. Porque se você antecipa o aluno muitas vezes não tem a maturidade necessária de começar a perceber o que está acontecendo no próprio campo de trabalho. Então ela está no lugar certo, dentro do desenho curricular proposto na universidade, nesta universidade e eu vejo que sim, que o aluno consegue, quando a disciplina está no lugar que ela está, a gente consegue juntar os conhecimentos construídos para ele entender a dinâmica da disciplina. (Entrevista 08)

7) Para a IES G essa disciplina possibilita refletir, no meio formativo da graduação, questões educacionais mediante sua relação com o trabalho:



[...] E quando você pensa isso na questão educacional, eu venho tendo oportunidade de fazer uns debates razoáveis aí sobre a questão da precarização do trabalho docente, o próprio pedagógico didático, como agora vamos fazer um estudo baseado na Pedagogia histórico-crítica pra pensar os referenciais de uma nova didática a partir do referencial do materialismo histórico vamos ver o que vai dar. É uma experiência nova... Então eu acho que ela seria indispensável porque o... Justamente para pensar essa questão do profissional docente e do profissional da educação na escola de hoje. Ela ajuda bem a pensar isso.  
(Entrevista 09)

- 8) De acordo com a IES H o lugar dessa disciplina é orientado por uma formação abrangendo os aspectos da formação a partir da gestão de sistemas escolares:

Pela pertinência do pedagogo que é de gestão. Nessa perspectiva de preparar o pedagogo para o mercado de trabalho, que é a área educacional. Ela sempre existiu. É... Na perspectiva talvez do que você precisaria para o seu trabalho, que é essa questão reflexiva sobre o que é o trabalho, como a pessoa concebe o trabalho, qual é o espaço do trabalho... Não sei se eu compreendi corretamente, mas acho que é isso que você gostaria de trabalhar. É... Ele é trabalhado muito mais na questão da orientação vocacional, porque aí o pedagogo vai precisar dessa visão, de educação e processo social. (Questionário 04)

- 9) Na IES I compreende-se que:

É fundamental essa relevância, e a relação Educação e Trabalho, elas estão muito próximas. A gente o tempo todo, esse contexto de sociedade, essa discussão é fundamental. A gente compreender o cenário pelo qual a gente atua enquanto profissional, enquanto a gente interage com outros profissionais, a forma como nós formamos novos profissionais... Essa relação educação e trabalho perpassam diferentes dimensões da vida humana, e está discutindo isso é fundamental pra entender o ser humano nesse contexto, a permanência, a existência dele, as relações de produções, de força, de poder, de direitos e de deveres... Isso é imprescindível. (Questionário 02)

Observa-se nas IES C, IES D e IES I que o contexto formador se alicerça na dialética, contudo a criticidade restringe-se a compreender essas diferentes dimensões da vida humana de maneira a também identificar as relações de poder, dos processos produtivos sem necessariamente ter o materialismo histórico-dialético como aproximação teórica.

A abordagem do trabalho em algumas perspectivas institucionais, a saber: IES D, IES F, IES H e IES I têm a finalidade de conjecturar uma formação voltada para alusão das competências e habilidades para o emprego tangenciadas pelos ditames do capital às políticas educacionais para o próprio mundo do trabalho.

Mas também há IES que por intermédio dessa disciplina tem demarcado no currículo de Pedagogia resistência das discussões marxianas como a IES A, IES B, IES E, e IES G.

No tocante, a Pedagogia é forjada para o ideário de sociedade dentro da lógica do capital, sendo este se propagando nas regulamentações do curso ao longo dos anos. Nesse sentido, no interior dessas IES serão encontrados sujeitos nas suas mais distintas visões de mundo, e estes protagonizarão no universo dessas disciplinas papéis de incorporação dos ditames desse modelo de sociedade capitalista, ou papéis de lutas e resistências do modelo societal estabelecido, contudo é importante frisar que esse enfrentamento terá perfis mais brandos ou mais radicais nesses espaços formativos.

A disciplina que aborda a temática do trabalho é composta por um fecundo campo de discussão. Ela está dentro do debate e da correlação de forças de uma disputa curricular, configurando-se um estado instável, e com possibilidades de seu desaparecimento tanto da grade obrigatória como optativa dessa formação. Assim, sua manutenção conforme a disposição do quadro 5, por exemplo, dependerá da dinamicidade dos sujeitos em mantê-la ou eliminá-la da estrutura curricular do curso de Pedagogia.

Não consegui por intermédio das entrevistas e questionários semiestruturados apurar de todas as instituições o surgimento dessa disciplina no referido curso, todavia nas IES B, IES C, IES D, IES E, IES G, e IES I, tiveram o registro abaixo respectivamente:

Olha esse histórico propriamente dito eu não sei lhe dizer com muita propriedade porque como eu lhe falei, eu cheguei na universidade como efetivo no concurso final de 2014, e com início, tomando posse em março de 2015. Mas eu trabalhei desde 2009, como substituto dessa disciplina. Como professor substituto do qual em muitas disciplinas que eu ministrava estava o trabalho e educação porque nessa época paulatinamente eu já estava como doutorando do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. Então eu não sei dizer como se deu o processo de construção dessa disciplina dentro da grade. Mas o que eu posso dizer é que quando eu olho um pouco para as ementas antigas... Foi uma disputa sobretudo acampada pela professora [...], que faz parte do departamento e que conseguiu demonstrar [...] para os professores da área de EJA, de jovens e adultos, que discutir o trabalho é uma categoria central tendo em vista que os nossos alunos, os educandos da EJA são, em sua

maioria, jovens trabalhadores. Jovens, adultos e idosos que vivem da venda, da força de trabalho, da exploração do trabalho, que sofre na pele as agruras da exploração do trabalho. Então discutir esse mundo do trabalho é algo necessário e importante para a EJA, sobretudo na perspectiva de a gente pensar uma EJA que não seja atrelada para o mercado de trabalho. Para você pensar numa Educação de Jovens e Adultos para além do mercado de trabalho. Pensar a Educação de Jovens e Adultos reconhecendo que o trabalho é uma das dimensões que o ser humano... que precisa ser trabalhada. Então, a partir dessa reflexão, os professores da área reconheceram que a discussão do trabalho, ela é uma discussão importante e hoje a gente tem essa disciplina obrigatória, dentro do currículo. (Entrevista 02)

Então, vou te relatar um pouco de forma histórica pela experiência direta, e até que eu falo isso com os alunos quando eu começo a disciplina. Quando eu entrei aqui, que foi 2002 pela conta que eu fiz, não existia essa disciplina. Nós tínhamos uma colega... Na época também os departamentos, você já deve ter visto isso, na época também o departamento tinha uma divisão mais clássica, que era Departamento de Fundamentos, Departamento de Estudos Aplicados [...] Departamento de Estudos Específicos, e tinha um terceiro que eu não me lembro qual... Então, no Departamento de Estudos Específicos congregava o estudo da Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil e a Educação Especial. Então eu entrei como EJA [...] então não tinha o trabalhado ou o trabalhador, eles apareciam pela Educação de Jovens e Adultos, e mesmo assim de uma forma não tão delineada, aparecia como o trabalhador, quer dizer nem o trabalhador, essa identidade não está presente, era o adulto não escolarizado ou pouco escolarizado, e aí tem a ver com a questão da área, dos estudos da EJA [...] Como a EJA, ela tem tradição de um lado, no campo crítico a tradição era educação popular, e no campo conservador, a tradição era da suplência. Da suplência com supletivos ou mesmo da qualificação profissional, em oposição compensatória... Era da suplência ou da compensação. O trabalho aparecia na EJA na lógica da compensatória, quer dizer, era o curso de qualificação profissional para aqueles que não tinham a escolaridade básica. Então, na percepção que eu tenho, mas já escrevi sobre isso, é que a área da EJA... Os estudiosos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil tinham uma postura relativamente crítica ao trabalho, a temática do trabalho na Educação de Jovens e Adultos por conta da sua tradição ligada ao capitalismo. Então, ou era, o trabalho aparecia, na história da EJA, como compensatório, na forma da qualificação profissional, herança lá da 5692 [LDB nº 5.692/1971], ou ele não aparecia porque na perspectiva da educação popular a questão estava muito mais no reconhecimento daquele sujeito como sujeito de cultura e da produção mais ampla, digamos assim do valor de uso, do que aquele que vive da venda da sua força de trabalho. e era isso que eu sentia com a EJA. Eu particularmente fiz... Mas não tinha concurso para Trabalho e Educação em lugar nenhum, nessa época que estou dizendo... Não me lembro de ver isto, por exemplo, você poderia ter Economia da Educação, coisas que a gente poderia fazer também, quem estava formado em Trabalho e Educação. [...] na IES C mais tarde também. Não sei precisar exatamente, mas é mais tarde. Aí quando apareceu o concurso, aqui eu já tinha feito um, até por conta do mestrado... Então a minha questão é o trabalhador é sujeito da EJA, então eu posso me aproximar da EJA por via do sujeito trabalhador, e assim que eu entrei... E aí entro pra disciplina também a questão do trabalho, do trabalhador não existia... E eu pego o que dentro da EJA? A discussão sobre alternativas metodológicas, histórico... O conteúdo da EJA era isso: as metodologias, história da EJA... Trabalho e Educação não, e

trabalhador não. Aí a gente tinha uma professora [...] que tinha experiência no Senai, e ela era uma colega do professor [...], mas eles não tinha a tradição marxiana. Ela talvez... Bom, nem sei..., Mas uma linha até mais tecnicista, funcionalista... Não tinha uma tradição marxiana de jeito nenhum. Aí [...] na reforma... teve uma reforma curricular e eu era recém chegada e ela ia se aposentar, aí ela propôs uma disciplina [existente até o momento na IES B]. Só que a disciplina, ela tinha muito a cara do que aqui também se falava, hoje acho que menos, de Pedagogia Empresarial, da Pedagogia na Empresa, e com aquela cara que a disciplina me chegou. E eu estava... Eu cheguei a ser contemporânea dela, mas muito pouco, provavelmente um semestre, porque aí logo depois ela saiu [por aposentadoria]. E ela sai antes da reforma curricular ser completada. Aí eu contribuí, eu era a única pessoa, na época aqui concursada e mesmo que vinha de Trabalho e Educação. Aí eu peguei a disciplina e reconstruí na linha de Trabalho e Educação, e inclusive quando eu falo isso para os meus alunos eu saliento isso: Gente não é que eu vou deixar o desenvolvimento profissional de lado, mas se vocês têm expectativas de que esse segmento do título da disciplina é pra ensinar a vocês como se desenvolverem profissionalmente, como a Pedagogia pode atuar para o desenvolvimento profissional das pessoas, não é isso. [...] A questão do nome para mim tem uma importância. Mas a gente tinha certo legado da contribuição da professora [...], Mas o núcleo dela é a relação trabalho e educação. (Entrevista 03)

A entrevista com a [...] é entrevista chave porque aqui nessa faculdade tinha um grupo muito forte, que acho que está todo mundo aposentado [...] então foram eles. Eu entendo que foram eles inclusive que mudaram o nome da disciplina que antes era Educação e Trabalho e passou a ser [a disciplina como existe hoje]. Eu entendo também, eles trabalhavam... Tinha no momento pelo menos, existia uma... Todo mundo participava da didática, era um núcleo muito importante da área trabalho e educação. O núcleo continua existindo, mas esse núcleo já não agrega todos os professores, por exemplo, eu não participo desse núcleo. Mas eu entendo que houve um momento aqui na faculdade que tinha um grupo muito importante de professores, que era referência nacional na área e que todo mundo participava no mesmo núcleo de pesquisa, isso aí... Que era responsável por algumas disciplinas que se considerando o campo trabalho e educação: [a disciplina que aborda a temática do trabalho especificamente], EJA e Economia Política, pelo menos. (Entrevista 05)

[...] Agora é uma disciplina da Sociologia, ela fica dentro do departamento de fundamentos da educação, então o grupo de Sociologia fica responsável por ela. Até então não era assim. Parece que até o Professor [...], até quando ele era do nosso departamento ele se responsabilizava por essa disciplina. Aí logo quando eu tomei posse, [...] pouco tempo depois ele fez concurso para EDA, para titular, e aí ele mudou de departamento. Quando ele mudou de departamento ela ficou sendo dada pelo pessoal da Filosofia até que não sei o que aconteceu o pessoal da Filosofia disse: – A gente não vai dar mais essa disciplina. Essa disciplina é da Sociologia mesmo. Vocês é que vão dar conta dela. E aí nós temos um grupo de 10/11 professores de Sociologia e ninguém quer dar essa disciplina. Só eu gosto de dá essa disciplina. Então em geral os professores não gostam de trabalhar com essa temática [...]. (Entrevista 06)

Na graduação ela surgiu na criação do curso. [...] Isso foi em 2006... Com a própria criação do curso já demandou a existência dessa disciplina. (Entrevista 07)

A decisão de colocar a disciplina "Educação e Trabalho" no currículo foi em 2008, na reforma curricular, tanto é que eu entro em 2009 que é quando nasceu a disciplina, e ela funciona no presencial e a distância. (Entrevista 09)

Olha só, na graduação eu vejo no currículo antigo, no currículo em vigor, porque nós estamos fazendo a reforma, mas no currículo em vigor eu vejo que... [...]. (Questionário 01)

A gente sempre discutiu isso na universidade. Hoje isso aparece no curso de Pedagogia, numa disciplina em que o futuro pedagogo discute o salário em que a educação se insere no país, como ele vê a sua profissão, como ele imagina, as tensões em relação a toda essa situação, essa circunstância... [...]. (Questionário 02)

Evidencia-se que na IES B a disciplina toma espaço frente às discussões emergidas pela Educação de Jovens e Adultos – EJA. Nessa instituição é possível enxergar que a incorporação do referencial do materialismo histórico-dialético não foi dada de início, todavia no processo da perspectiva docência refletida na entrevista 03. Já para a IES G, o campo do marxismo sempre esteve presente no processo de construção da disciplina.

A disciplina na IES C originalmente tinha um núcleo marxista (a partir das referências nominais dadas pela entrevista 05), e atualmente a composição da ementa é mantida, todavia esse núcleo de vertente teórica em Marx não está mais presentes. Alguns trechos da entrevista permitem essa assertiva:

[...] Eh, embora eu não seja marxista a centralidade do trabalho na sociedade, eu estou muito identificado com essa ideia [...]. (Entrevista 05)

[...] Ela é apresentada e eu tento. Vamos ver aqui a ementa e eu te digo como que eu... Eu tento respeitar... Porque eu considero o trabalho desse pessoal, o trabalho feito é muito bom. Não passaria pela minha cabeça alterar isso digamos sem... Simplesmente não olhar a ementa, não faria isso. Acharia uma falta de respeito. Se algum dia quiser modificar a ementa faria uma proposta, conversaria com eles... Conversaria com o pessoal de... [...] Há agora uma reforma, uma reforma curricular e a ementa ficou do jeito que está. O que muda é o programa [...]. (Entrevista 05)

A entrevista 05 traz um elemento interessante de análise da concepção de trabalho que é o programa que é utilizado nas discussões da disciplina. Entretanto,

esse estudo não alcançou as demais instituições além da IES C, destaca-se também nas IES D e IES G:

Olha, eu acho que ela poderia ser revisada, atualizada. A ementa oficial dessa disciplina é uma discussão muito característica dos anos 90, uma discussão sobre globalização. Então assim, oficialmente ela deveria ser revisada. Acho que a gente poderia trazer outras discussões mais próprias do que a gente está vivendo hoje e que está na pauta do dia. E aí o que eu em geral faço, eu faço um programa em que eu contemplo a ementa oficial indo além entendeu, indo além. [...]. (Entrevista 06)

Então passou só agora. O que eu tento atualizar é o programa acompanhando os novos textos [...]. (Entrevista 07)

A IES D diante do surgimento da disciplina na grade de Pedagogia aponta, pode-se dizer, um possível desdém da existência dela no currículo do referido curso desde a mudança departamental do docente, que de acordo com a entrevista 06, era o responsável pela inserção dessa temática na formação em questão. Isso nos faz questionar por que não houve interesse desse docente em levar a disciplina para o departamento que tem cadeira? Por que também não houve o movimento do departamento atual dessa disciplina em fazer essa mesma ação dada ao docente, pode-se dizer fundador da disciplina? Até quando resistirá na grade de Pedagogia dessa IES?

As IES E, e IES I observam que o surgimento da disciplina se constitui pelo processo de reforma do Curso de Pedagogia. Contudo ressalta-se conforme o que tecido até aqui, que as abordagens dessas duas IES são aproximadas somente pelo elemento reforma curricular, pois seus processos de entendimento e de referencial teórico são divergentes: a primeira utiliza-se do marxismo, já a segunda não.

Até aqui, apresenta-se que essas nove IES têm trazido a categoria trabalho como central. Assim dotada de uma política de inserção por meio de uma disciplina específica na matriz curricular do curso de Pedagogia. No entanto alguns questionamentos tomam forma nesse debate: Como tem acontecido? Sob quais perspectivas de sociedade e práxis educativa essa disciplina vem se manifestando na formação do pedagogo?

Há no senso comum (e também por alguns na academia) uma visão tecnicista do pedagogo reflexo de um processo histórico arraigado numa perspectiva de desenvolvimento do país mediante o acúmulo de competências e habilidades para o trabalho, sendo a escola o local inicial dessa educação. A TCH é compreendida como elemento de uma fórmula para esclarecer o processo de desenvolvimento ou subdesenvolvimento dos países. Nela se percebe que quanto mais educação e de qualificação se disponibilize maior será a capacidade de trabalho e de produção. (SCHULTZ *apud* FRIGOTTO, 2000). Para tanto, essa teoria desde seu surgimento continua conduzindo de uma forma ou de outra o educador e quem educa o educador. O quadro 5 apontou juntamente as entrevistas e os questionários semiestruturados indicam que as IES B, IES C, IES D, IES F e IES I têm a categoria trabalho como importante campo analítico para a formação profissional para os princípios pedagógicos das relações escolares e não escolares. Abaixo apresento fragmentos de fala a esse respeito:

[...] E no sentido profissional, digamos, é preciso ter esse estudo para que se evite uma abordagem economicista e tecnicista da relação trabalho e educação. Isto é, você transmitir para o estudante a mensagem que você está aqui... Está estudando para depois entrar no mercado de trabalho, que você está estudando para ter uma carreira profissional, está estudando para ser alguém na vida, para ter um bom salário... Todas essas ideias do senso comum que de alguma maneira povoaram nossa própria formação, no período da hegemonia... Da teoria do capital humano, que é a economia que trabalha a questão da teoria do capital humano, mas a gente resgata... Eu resgato para superar essa visão do senso comum [...] (Entrevista 03).

[...] O trabalho na vertente liberal e na vertente marxista, isso aí eu super trabalho dessa maneira com um texto da teoria do capital humano [Schultz] e um texto do Frigotto, e indo e voltando sempre a... [...] Tentando me articular com o que tem sido feito com a professora de economia política... A teoria do capital humano tem uma lógica ali...[...] (Entrevista 05)

Porque é uma disciplina que a gente trabalha os clássicos da sociologia e ao trabalhar os clássicos a gente acaba debatendo um pouco, a discussão ela não é muito ampla nem muito detalhada, mas a gente acaba discutindo um pouco também como é que esses autores clássicos (né) relacionavam educação e trabalho. [...] a gente discute muito sobre reestruturação produtiva, e todo aquele paradigma das competências e vai pelo campo da educação [...]. (Entrevista 06)

Olha todos os cursos de formação de professores eu vejo que não há como isolar a categoria trabalho. Na disciplina que eu trabalho no ["x"] período, eu trabalhava diretamente com as questões do mercado de trabalho porque ela tinha uma dimensão da didática do ensino profissional. Então a didática do ensino profissional não está abrangendo somente as questões feitas

somente numa educação no ambiente escolar digamos assim, mas isso é perpassado por um ambiente educativo seja onde ele for, inclusive nas organizações não escolares. (Entrevista 8)

Pensamos numa atuação profissional de uma forma que o pedagogo possa estar desenvolvendo ações didático-pedagógicas em espaço escolar e não escolar. (Questionário 03)

Hoje isso aparece no curso de Pedagogia, numa disciplina em que o futuro pedagogo discute o salário em que a educação se insere no país, como ele vê a sua profissão, como ele imagina, as tensões em relação a toda essa situação, essa circunstância... [...]. (Questionário 02)

Mister a IES B como a única que realiza essa abordagem com base no materialismo histórico-dialético.

A área de estudo trabalho e educação nas DCN de Pedagogia ratifica de modo explícito a indicação desse campo de estudo como componente a ser inserido nessa formação. É importante ressaltar que as universidades, antes mesmo de atender a essa Resolução (CNE/CP N°1/2006) já travavam de forma pontual, por meio de uma disciplina, ou mesmo transversalmente a discussão acerca de trabalho e educação conforme a análise do campo nas IES A, IES B, IES C, IES D, IES F, IES G, IES H e IES I. Ressalta-se que a IES D tem somente em 2006 a criação do curso de Pedagogia, mesmo ano dessa resolução.

Coadunado ao elenco de disciplinas que tratam especificamente na grade curricular da formação em Pedagogia, outras disciplinas foram destacadas entre obrigatórias e/ou eletivas. Isso porque segundo os sujeitos que englobaram esse estudo, percebem que há ou fazem nessas outras disciplinas da grade de pedagogia uma discussão do campo trabalho e educação. A figura 5 demonstrada abaixo é genérica a fim de preservar o anonimato das instituições pesquisadas, assim tanto pode ser da IES F como da IES G, por exemplo:



**Figura 5** – Disciplinas que se juntam a discussão de trabalho nas universidades do Rio de Janeiro (2019)



Fonte: Elaboração própria.

Nesse contexto, essas disciplinas vão se configurando como o aporte também formativo dentro da grade curricular de Pedagogia, tornando a frente do campo trabalho e educação pertinente a formação do pedagogo, destaque para o rol de disciplinas obrigatórias que o quadro 5 carrega e que possibilita a discussão do trabalho como central no curso de Pedagogia. Configura-se assim, a demarcação dessa área nessa formação, que tem uma fecunda abordagem por meio do GTTE, da Anped, e também recebe notória visibilidade nessa graduação. Que pode ser justificada ou não pela participação de docentes nessas IES ligadas ao próprio GT. Aqui já tratamos que seu aparecimento na grade de Pedagogia também, em algumas IES, foi dado pela necessidade de normatização do curso.

No currículo de Pedagogia, as IES, em maioria, revelam que essa discussão deva ser de modo obrigatório, mesmo perante as discussões de reformulações dos cursos, como sugere a Resolução CNE/CP Nº2/2015<sup>25</sup>:

As IES A, IES F, IES F, e IES I consideram que a não oferta obrigatória poderia acarretar em o aluno de Pedagogia não passar pela discussão proposta nesta disciplina:

Obrigatória, sem dúvidas. Porque é como eu te falei... O aluno nem sabe direito o que significa isso. Então se você botar como optativa ele só vai escolher se ele tiver um horário vago lá... Ou então para constar. (Entrevista 01)

Obrigatória. Eu acho que tem que ser obrigatória porque como é um campo de trabalho do pedagogo você não pode facultar a ele escolher. Ele tem que ter conhecimento, agora quando ele for egresso aí ele escolhe. Mas se você não dá a oferta como é que ele vai saber que existe aquilo ali também? Né, o próprio Paulo Freire fala um pouco disso... fala um pouco a questão da coação. No primeiro momento é necessário, com amorosidade, mas como o próprio Paulo Freire fala: é uma coação amorosa. Mas no sentido que ele é obrigado sim a fazer a disciplina. Então não pode ser optativa. E depois ele vai então escolher o que ele quer, mas como é que você nega uma coisa que você não conhece? Então eu vejo assim, é até uma questão de justiça curricular mesmo porque em outras universidades até ditas "de ponta" aposto com você que ele vai ter essa disciplina. Mas e aí? Por que é que a gente não teria? Por que que a gente colocaria ela como optativa? Faz parte do trabalho do Pedagogo então ela tem que ser oferecida sim e aí como profissional ele vai optar pela área. Ah, eu gosto de pedagogia hospitalar, eu gosto de pedagogia empresarial, e vou me especializar nisso, aí vai fazer pós: *lato sensu*, *stricto sensu* onde ele quiser. (Entrevista 08)

Não, obrigatória sem dúvida nenhuma porque obrigatória você garante que todos os alunos mais cedo ou mais tarde passem por ela, e aí é alguma coisa interessante porque a gente faz uma discussão aqui um pouco na linha da contra hegemonia do campo das ideias, e nas outras disciplinas em geral ele só veem o que é hegemônico. (Entrevista 09)

No momento a gente entende que é obrigatória, tanto é que no currículo ela vem como obrigatória. Mas eu acho que vale muito o que é que a gente faz a partir da existência dela. Porque têm disciplinas que, às vezes, são optativas e atraem muito. Como você também tem disciplinas obrigatórias que às vezes a gente vê que o aluno perpassa por ela, mas pouco representou, pouco influenciou a formação dele. Essa discussão é um pouco relativa. Mas eu entendo que o fato dela ser obrigatória é uma garantia de que essa discussão vai acontecer no currículo, de que ela vai perpassar, por mais que a gente entenda que ela deva perpassar por diferentes disciplinas,

---

<sup>25</sup>Essa Resolução *define as diretrizes Nacionais para a formação inicialmente em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada* (BRASIL, 2015).

mas é uma garantia, que a gente sabe que isso vai ser discutido.  
(Questionário 02)

A IES B pondera a pertinência dessa disciplina não só compor a formação do pedagogo como também de outras formações:

Defendo plenamente obrigatória e acho que a gente poderia estendê-la...  
Essa oferta para muitos outros alunos [...]. (Entrevista 02)

Obrigatória, necessariamente [...]. (Entrevista 03)

Eu acho que tem que ser obrigatória mesmo. Agora o dia que a gente tiver  
numa sociedade socialista ela pode ser optativa. (Entrevista 04)

A IES C toma um debate pouco discutido no contexto de reformulações do curso de Pedagogia, que é o conjunto paritário da oferta de disciplinas obrigatórias a fim de possibilitar mais flexibilidade ao aluno. Nesse sentido, se todas as áreas se prontificassem a se reorganizar para reduzir o número de disciplinas obrigatórias, para a entrevista 05, poderia cogitar talvez a transferência para optativa/eletiva:

[...] Nosso currículo tem muita carga de disciplina obrigatória, então se for o que vai sair... Se fosse uma reformulação de todas as áreas, que todas as áreas concordassem em reduzir um pouco a carga horária obrigatória, para que o aluno tivesse um pouco mais de flexibilidade, para que não fique tão engessado, aí eu concordaria com que... entende... que fique...fazer das duas (Economia Política e Trabalho e Educação) uma e que oferecêssemos mais optativas, mas que todo o currículo faça esse movimento. E não que Trabalho e Educação faça esse movimento e colocamos “Didática 2” obrigatória...[...] (Entrevista 05)

Todavia, como campo de disputa isto também tem repercutido na perda da alocação obrigatória para eletiva ou mesmo para o seu desaparecimento na grade. Destaque para os conflitos existentes acerca da obrigatoriedade da disciplina nas IES D e IES E.

Na IES D atualmente é uma disciplina que somente a entrevista 06 disse querer na grade de Pedagogia, mesmo que fosse como optativa, de um conjunto de aproximadamente onze docentes do departamento em que está alocada. Todavia, a IES que está em discussão de reformulação, indica a possibilidade de extinção dessa disciplina de maneira que a temática do trabalho indicada pelas DCN do Curso de Pedagogia seja inserida em outras disciplinas do campo da Sociologia da Educação:

[...] E aí nós temos um grupo de dez/onze professores de Sociologia e ninguém quer dar essa disciplina, só eu gosto de dá essa disciplina. Então em geral, os professores não gostam de trabalhar com essa temática. E agora nesse processo de reformulação do currículo da Pedagogia a proposta do grupo foi de excluir a disciplina do novo currículo. Eu fui voto vencido (né). A minha opinião era de que a disciplina deveria ficar pelo menos se ela fosse eletiva, pelo menos poderia contar na grade como uma disciplina eletiva. Para quem quiser dar. De vez em quando dá a disciplina. A proposta deles foi a de retirar a disciplina do currículo. Só que esse tema parece que é obrigatório para os cursos de Pedagogia e licenciaturas, se eu não me engano e aí o que que eles fizeram? Em cada uma das ementas oficiais que estão sendo discutidas, no campo da Sociologia da Educação, vão colocar lá educação e trabalho. Mas acho que essa é uma boa forma de não contemplar a discussão entendeu, uma vez que ela fica espalhada por vários componentes ali é uma forma de ninguém trabalhar com ela. Então acho que é muito grave para os próximos anos a formação dos pedagogos aqui na (IES D) vai ficar longe desse tipo de discussão mais detalhada acerca da relação entre educação e trabalho.  
...[...] (Entrevista 06)

Ainda com base nessa entrevista, ressalta-se que uma abordagem diluída em outras disciplinas coloca-se o risco da abordagem do trabalho como esta foi pensada, mesmo com a necessidade de atualização da ementa na análise dessa entrevista, não ser contemplada.

Para a IES E, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 trouxe para a arena o que a IES C havia apontado sobre a composição das disciplinas de modo não paritário no curso de Pedagogia. No campo das disputas de áreas a serem contempladas no currículo de Pedagogia há frentes teóricas que não compreendem a centralidade do trabalho como categoria a ser discutida metodologicamente numa ou em algumas disciplinas com a profundidade que o campo trabalho e educação necessitam no âmbito dessa formação. E como a IES D apontou se for diluída sua ementa em outras disciplinas, como por exemplo, na Sociologia da Educação, esta pode não ser trabalhada. Na IES E esse debate ainda se encontra em processo de conclusão como na IES D, contudo é observável tanto pela entrevista 07 como pelo questionário semiestruturado 01 a disputa do lugar da disciplina na grade desse curso oferecido até o momento.

De um lado, há um grupo de docentes e também de discentes, de acordo com o referido questionário, sob uma perspectiva político-filosófica do curso na instituição alegaram a não necessidade de uma disciplina obrigatória e/ou eletiva na grade curricular de Pedagogia, por entender que seu oferecimento poderia ser de forma secundarizada e também intrínseca em outras disciplinas:

Na verdade, estamos concluindo. A reforma que a gente fez foi muito... Logo quando a gente assumiu a coordenação, em 2018, em abril, o antigo coordenador estava finalizando a reforma. Na verdade, a reforma tinha sido, a decisão do colegiado da Pedagogia, tinha sido por olhar as disciplinas e algumas tinham que ser ampliar a carga horária, outras precisavam ser reduzidas porque tinha 45 tempos, e agente quando tinha 5 tempos na noite... Essa coisa de ter 45 tempos valia. Depois que a gente passou a ter 4 tempos na noite, uma disciplina de 45... Hoje a gente tem 30 ou 60 pra caber na grade. Enfim, tinha um conjunto de mudanças a serem feitas e foram feitas. Quando a gente assumiu a gente retomou todo esse processo, só como aprovação final e pra seguir o trâmite para os conselhos que tem que seguir. Mas aí os estudantes se deram conta, nesse momento, não tinha se dado conta antes, que a disciplina Teoria e Política tinha saído de obrigatória, tinha passado a ser optativa. E queriam porque queriam que voltasse, que voltasse, que voltasse. Só que isso é um quebra-cabeça, para entrar uma tem que sair outra. Então o que a gente fez: a gente organizou dois seminários, preparatórios: um justamente sobre a deliberação do Conselho Nacional, de 2015, chamamos o Professor Fernando Dourado, para ele ir lá; e outra, a gente chamou outros cursos daqui do Rio de Janeiro, de universidades públicas para eles contarem como é que estava sendo o debate. Então a gente chamou a FFP, que é a Faculdade de Formação de Professores, da UERJ – São Gonçalo, porque justamente era uma preocupação nossa, um curso de formação de professores. O que um curso que se chama escola... Se chama formação de professores está fazendo, a [IES D] e a [IES C], foram essas três. E aí fizemos um seminário lá, e a [IES C] não estava mexendo em praticamente nada, mas a FFP e a [IES D] estavam fazendo uma reforma que nos pareceu muito interessante, que era uma coisa que os estudantes nossos reclamavam. Por um lado, achavam que isso era muito bom, e outros diziam que era péssimo. O fato de ser muito carregada de disciplinas obrigatórias era visto por alguns como muito bom. O curso é completo, abrange tudo. E outros diziam: mas isso é péssimo porque... Às vezes os mesmos que achavam isso bom queriam ter mais optativas porque querem trabalhar mais coisas ligadas à sua monografia e não podem, a gente só tinha lá [...] 150 créditos só de optativas na matriz que está vigente agora. Então tanto a [IES D] quanto a FFP estavam nesse movimento de criar, enxugar as obrigatórias e criar um número maior de optativas para os alunos poderem, primeiro, ter uma autonomia de escolha e poder aprofundar justamente os temas de monografias, que era uma coisa que eles reclamavam muito. E aí a gente achou essa ideia interessante. E aí chegou um momento que a gente levou para o colegiado duas propostas: uma é a gente fazer a reforma, que já tinha sido feita, em que faltava só essa demanda dos estudantes por Teoria Política, ou a gente fazer uma mais profunda, que realmente mexesse na estrutura de organização do curso, que era basicamente isso. [...] E aí os professores ficaram inicialmente inseguros em função da carga horária e qual seria o impacto na carga horária, então a gente foi... Pediu ao departamento... Fizemos um estudo sobre o impacto na carga horária porque os professores ficaram preocupados com isso... Vamos mudar isso, mas como fica a minha carga horária? [...] Para encurtar a história venceu a proposta de fazer um curso com menos obrigatórias e mais optativas, nesse sentido para o aluno ter mais autonomia, para poder aprofundar as áreas que eles gostariam mais, que têm mais implicação nas monografias, enfim. E isso significa pra reduzir, qual o critério para redução de disciplinas? Isso sempre dá uma confusão porque todo mundo acha que a sua disciplina, seu campo é o mais importante... Que eu tenho que aumentar, não tenho que diminuir... E isso é uma tensão muito grande que se dá, então o critério era equilibrar as áreas dentro do PPC. Então a gente tinha Filosofia I e II;

Sociologia I e II... Já teve até I, II, e III, no currículo anterior a esse a gente tinha três; História, Psicologia, as disciplinas que se chamam fundamentos até que tem mais... Então essa... Esse foi um critério de redução para abrir espaço... Então a Sociologia, dois; Psicologia e Demandas Educacionais, que era a segunda; História, dois; [...] esse aí foi um critério. Então... A gente foi isso... Buscar... Um critério foi esse, equilibrar a oferta. Que a gente critica tanto que lá na Educação Básica tem mais Matemática e Português, que aí o pessoal da Educação Física quer botar mais... Que o pessoal da Geografia... Tem que equilibrar, e a gente mesmo não tem uma matriz equilibrada. Então nesse sentido afetou essa disciplina [que aborda especificamente a discussão de trabalho e educação], que a gente entendeu? Que bom, Economia já tem a base, e a Política Educacional também... Já tem a base, essa do trabalho e educação, que se mantém. E a outra era [sobre trabalho e educação], então essa se transformou em optativa. Outros critérios... [...] Ficou obrigatória Economia, assim como era no meu curso de Pedagogia. [...] Acabaram entrando novas. Então hoje a gente já está com isso tudo aprovado... Uma questão importante que para nós é a pegada profissional no curso... Eu tenho uma crítica ao meu próprio curso de Pedagogia e aos que eu conheço que a formação do profissional muitas vezes ela é secundarizada em função de uma discussão teórica. A ideia de que você forma um bom... Dá uma boa fundamentação teórica os estudantes automaticamente vão resolver os problemas da prática, e a gente sabe que não é assim. Quem é professor sabe... É fundamental que eu não estou negando a importância disso... Às vezes a gente é acusado disso... Vocês não valorizam a questão teórica. Desvalorizam a questão teórica. Não é! Primeiro porque não é só em Sociologia, Filosofia, História e Psicologia que tem teoria. Isso é uma desvalorização que se faz das disciplinas de Práticas de Ensino, de Língua Portuguesa. Não tem teoria numa disciplina dessa, de Língua Portuguesa? É óbvio que tem teoria. Então, às vezes numa forma de... Com argumento de dizer que equilíbrio é de Filosofia, ou os fundamentos. É porque a gente não valoriza a teoria quem defende isso como eu defendo? Não valoriza a teoria, não é isso. É porque não entendo que teoria e política estejam só no Trabalho e Educação, ou só na Filosofia, só na Sociologia. Todas as áreas têm. Mesmo as que têm a pegada mais práticas, e tem que ter... Tem que ter uma pegada mais prática. Ou seja, como é que você... Porque eu penso que a educação ela precisa contemplar às questões que são político-pedagógicas, mas também as questões técnicas. Como fazer articuladamente, não é tecnicismo... Assim como eu critico o tecnicismo, que é o método pelo método, esvaziado que fizeram com o método Paulo Freire até na ditadura. Esvaziaram a questão política e deixaram só a palavra ação, não é isso. Essas questões precisam estar articuladas, mas também não acho que porque o cara leu Platão e o Mito da Caverna, ele vai automaticamente ser um bom professor por causa disso. Essas questões precisam estar articuladas, e essa articulação entre teoria e prática, para mim, ela é muito cara. E eu sou dessas que... E admiro muito quem é filósofo, quem é sociólogo, que defende a importância da prática, do fazer docente, de pensar o chão da escola. Então, em função disso tudo, a gente tem hoje uma matriz que é mais enxuta do ponto de vista das obrigatórias. Vamos experimentar fazer... E aí assim estava falando dos estágios... A gente tinha... Tem que cumprir às 400 horas de estágios. A gente cumpria... Nós tínhamos Educação Infantil, Fundamental, Gestão e, um final complementar para dar conta de todo o resto, que está... Inclusive a EJA, que não tinha, a educação chamada não formal, fora da escola, enfim... A Educação Inclusiva. Tudo isso entrava nesse complementar. Na nova matriz a gente criou esse complementar virou estágio em "Educação Inclusiva e Direitos Humanos" e criamos um de Educação de Adultos [...] Os ensinamentos

deles, os estágios negavam o Ensino Fundamental, das crianças na chamada idade certa [...] Então a gente ampliou a prática que não tinha, a parte de sala de aula do estágio complementar não existia, mas hoje a gente tem. A prática e o estágio em educação Inclusiva e Direitos Humanos, e a prática e o estágio em Educação de Jovens e Adultos, isso na nova matriz curricular. (Questionário 01)

De outro, ainda na IES E, por meio da entrevista 07, observa a justificativa de permanência dessa disciplina nesse contexto de reformulação. Entretanto, identifica-se a partir do relato que não há “um grupo” em defesa de sua manutenção, nos moldes em que se encontra atualmente, mas sim a aprovação de outro docente que compartilha do oferecimento em alguns momentos. Ressalta-se na entrevista uma perspectiva político-filosófica arraigada no âmbito pragmático para essa formação do pedagogo, e de forma não explícita entre seus pares a eliminação da teoria marxista, do materialismo histórico presente ainda nesse curso de Pedagogia:

[...], Entretanto, nesse momento, o curso está passando por um processo de reforma curricular, e curiosamente essa disciplina está sendo extinta. Então no futuro, o curso de Pedagogia da universidade [IES E], [...] não terá mais a disciplina [que discute especificamente a temática do trabalho]. O argumento que predominou no debate do currículo foi que o curso tinha muitas disciplinas de caráter teórico, e que o curso precisava ter mais disciplinas de caráter mais prático. Então, nessa ordem argumentativa a disciplina [em questão] foi incompreendida como disciplina teórica que poderia ser eliminada do curso. Mesmo a argumentação de que a educação profissional é um campo de atuação do Pedagogo, e que pra essa atuação a compreensão sobre a relação entre trabalho e educação seria fundamental, não foi suficiente pra sensibilizar uma maioria da plenária, do colegiado, do curso de Pedagogia, de que essa disciplina [não] merecia ser eliminada do currículo novo. Embora, os argumentos não tenham ido, não tenham verbalizado claramente, mas esse movimento ele expressa um sintoma na academia brasileira hoje, que é de eliminar dos currículos todas as disciplinas que tenham quaisquer resquícios de análise marxista, que use o materialismo histórico como referência analítica e que trabalhe na perspectiva da classe social como uma categoria central de análise. Então, esses são os argumentos implícitos. Mas os argumentos explicitados foram de que era preciso diminuir a carga horária teórica do curso. Nesse movimento diminuiu-se a carga horária de História da Educação, de Filosofia da Educação, Sociologia... A intenção era deixar com apenas 60 horas essas disciplinas, mas com muito custo a gente conseguiu ainda manter Política e Organização da Educação, que tenham I e II, e mesmo assim a gente conseguiu colocar na ementa dessas disciplinas a relação trabalho e educação, e a política para educação profissional. Mas a gente vem enfrentando expedientes por parte da coordenação do curso pra que seja eliminado também da ementa dessas disciplinas. Ou seja, parece que existe um compromisso. E aí não é mais implícito, é um compromisso explícito pra eliminar do currículo qualquer referência ao trabalho e qualquer referência à relação entre trabalho e educação. (Entrevista 07)

Assim, de forma muito particulares, a discussão da possível extinção dessa disciplina em questão estão presentes nessas duas IES: D e, E. Entretanto o que as aproxima é a perda que a discussão do materialismo histórico vai também diminuindo ou mesmo se eliminando da formação em Pedagogia.

Nesse cenário, as IES A, IES B, IES C, IES F, IES G, IES H, e IES I mantiveram a disciplina na grade curricular de Pedagogia, e notoriamente pelos discursos apresentados é incerta a presença desse debate, enquanto disciplina instituída para tal, na IES D e IES E, diante da disputa curricular pelos sujeitos nessas universidades.

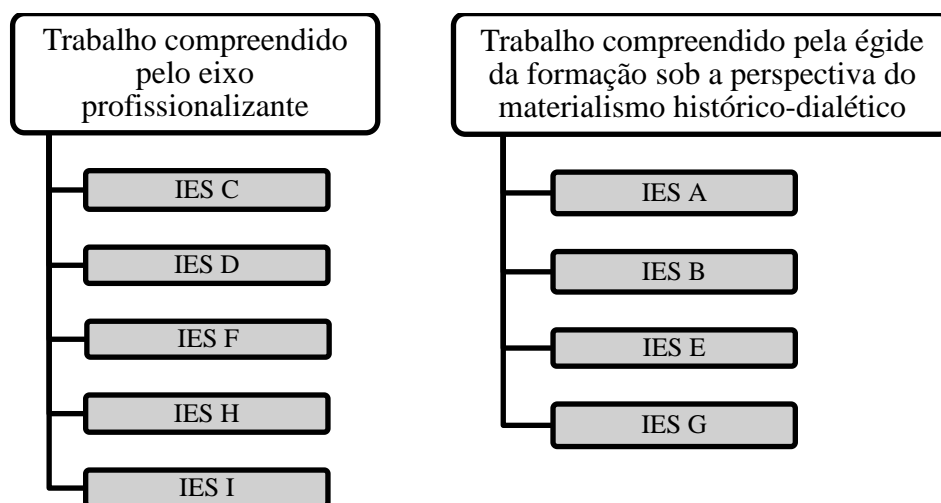
Ao longo desse estudo tenho demonstrado como a área trabalho e educação é fecunda e tomada de nuance tendo em vista a concepção teórica que terá como carro-chefe. Dessa forma, na graduação em Pedagogia, o nome da disciplina, sua ementa, seus programas de curso, e até mesmo o cabedal teórico dos docentes que a oferecem são essenciais para a compreensão das concepções engendradas nessas IES.

Duas grandes frentes são apontadas como base dessa disciplina nessas IES: profissionalizante e amparada na formação humana. Retoma-se a discussão que nessas abordagens, dependendo da IES, estarão à luz do materialismo histórico-dialético ou será ancorada pelos fundamentos do “tecnicismo” arrolados pelos princípios da LDB Nº 5.692/1971, isto é do próprio capitalismo. A figura 6 clarifica em resumo como a concepção de trabalho tem reverberado na disciplina dessas IES.

Para essa síntese de concepção de trabalho nessas IES toma-se, não somente, mas como principal instrumento as entrevistas e os questionários semiestruturados, pois de acordo com algumas IES, por exemplo: IES D, a ementa estava desatualizada. Assim, elucida o movimento de duas frentes que tangenciam, por meio da grade curricular de Pedagogia, a posição da centralidade do trabalho em todas as IES pesquisadas.



**Figura 6** – A concepção de trabalho no corpo das IES do Rio de Janeiro (2019)



Fonte: Elaboração própria.

O que muda ou demonstra similaridades são as concepções ora por base mais marxianas ora na esfera de um capitalismo que enxerga as desigualdades produzidas por esse sistema, mais que vê possibilidades de reformas do próprio sistema para amenizar suas mazelas sociais.

No cerne dessas concepções de trabalho a temática da qualificação profissional na formação desse futuro pedagogo tem se conectado às discussões de competências e habilidades, necessárias a formação para o trabalho, para o mercado e do cidadão como trabalhador. Destacam-se sobre esse assunto as IES H e IES I:

Nessa perspectiva de preparar o pedagogo para o mercado de trabalho, que é a área educacional. (Questionário 04)

[...] nesse novo currículo, que é o currículo vigente, e ela vem no início do curso já para o aluno que se insere no Ensino Superior já pensar a profissão [...] (Questionário 02)

De modo a entender essa preparação do pedagogo principalmente para a atuação na escola Frigotto (2006) em *A produtividade da escola improdutiva* auxilia na compreensão dessas habilidades e competências necessárias ainda hoje ao fazer na escola, seja como o professor ou o dito especialista, todavia com mais refinamentos e

ainda negando a divisão de classes nessa discussão do mundo do trabalho e das necessidades educativas neste construto:

[...] Uma escolaridade elementar que permita um nível mínimo de cálculo, leitura e escrita, e o desenvolvimento de determinados traços sócio-culturais, políticos e ideológicos tornam-se necessários para a funcionalidade das empresas produtivas e organizações em geral, como também para a instauração de uma mentalidade consumista. O prolongamento da escolaridade – prolongamento desqualificado – de outra parte, vai constituir-se num mecanismo de gestão do próprio Estado intervencionista, que busca viabilizar a manutenção e o desenvolvimento das relações sociais de produção capitalista. (FRIGOTTO, 2006, p.162)

As transformações nesse mundo do trabalho são incorporadas aos processos educativos que a educação, em particular a escola, vai tendo na sociedade pelo *capital humano*. A Pedagogia e a fábrica continuam tão próximas quanto antes. E o seu embate está numa formação do princípio educativo do trabalho como formação humana ou simplesmente para uso do sistema capitalista nas suas mais distintas formas de dominação humana seja ela intelectual ou força física, e que transportará para a formação do pedagogo às técnicas e habilidades para formar sujeitos para o trabalho segundo preconiza a atual LDB N° 9.394/1996.

A concepção de trabalho na sociedade capitalista foi se tornando uma categoria genérica dentro de uma perspectiva polissêmica. Não é à toa que nas instituições que tem o campo profissional como eixo mediador de sua reflexão é associado diretamente a emprego e competência para o aprimoramento do modo de produção com base no capital.

Nem todas as ementas dessa disciplina nas IES foram disponibilizadas, contudo das que tive acesso pude identificar que a figura 4 se desdobra em abordagens que perpassam pela discussão de carreira, gestão de conhecimentos, capitalismo e socialismo, globalização, mundo do trabalho, formação profissional, processos formativos, sociologia do trabalho, qualificação, princípio educativo, organização do trabalho no capitalismo, trabalho, cultura e arte, EJA, gestão do trabalho, tecnologias, papel das instituições escolares e metodologias educacionais. E, portanto, essas propostas formativas estão condicionadas a concepção de trabalho que cada IES apresenta nas bases político-filosóficas dessa disciplina.

## 4.2 A disciplina e a pesquisa na área trabalho e educação

Como abordado na introdução, a Anped, por meio do GTTE, é tida como referência de produções de pesquisas dessa temática. Considerando isso, nos instrumentos usados com os participantes do presente estudo houve uma abordagem dessa instituição a fim de identificar se as discussões na graduação também estavam interligadas ao seu acompanhamento.

Identifica-se que na IES A se conhece e já participou da Anped, todavia não do GTTE, mas sim do GT História da Educação justificada pela trajetória e campo de produção. Ainda participa de dois outros grupos de pesquisa, todavia não os identificou:

Já participei [da Anped], mas eu não participava do GT de Trabalho e Educação não. Participava de História da Educação. Até porque apesar de hoje eu trabalhar com trabalho e educação, mas assim pela minha trajetória acadêmica, a minha produção acadêmica está mais na área de História da Educação. História da Educação centrada no histórico da formação profissional, que envolve fundamentalmente a relação trabalho e educação, mas pela via da história [...] Atualmente estou participando de um grupo de estudo sobre capital financeiro, na Escola de Saúde Politécnica Joaquim Venâncio, da Fiocruz, tem também o meu grupo de pesquisa aqui na [IES A], que na realidade está vinculado a um projeto de extensão, é um grupo de estudo voltado para teorias críticas que agora está desenvolvendo um grupo de estudo específico centrado na Pedagogia Histórico-Crítica do Saviani. (Entrevista 01)

Na IES B, há um total de três entrevistas. Duas destas entrevistas dizem ter conhecimento do GTTE, porém uma delas diz conhecer e não participar do GTTE. No tocante, participa do Grupo THESE - Projetos Integrados de Pesquisas sobre Trabalho, História, Educação e Saúde. Percebe-se que mesmo não sendo o GTTE a referência de pesquisa dessa temática a entrevista 02 a articula com outro referencial da área em questão:

Sim [conhece a Anped]. Não participo. Só do THESE. [participa desse grupo]. (Entrevista 02)

Já a outra entrevista diz conhecer e ser participante de forma orgânica tanto do GTTE como do Grupo THESE - Projetos Integrados de Pesquisas sobre Trabalho, História, Educação e Saúde. E ainda também colaborar com a Associação Brasileira de Saúde Coletiva – ABRASCO. Observa-se que a entrevista 03, por participar

organicamente do GTTE possibilita induzir que há uma abordagem da disciplina articulada às discussões desse GT à formação na graduação:

Sim [participa da ANPED], de forma orgânica. [participa organicamente também do] Grupo de Projetos Integrados em Trabalho, História, Educação e Saúde. [...] A ABRASCO, Associação Brasileira de Saúde Coletiva, que eu já não sou membro orgânica, talvez mais circunstancial, colaboro também [...]. (Entrevista 03)

Ainda sob o olhar na IES B, a entrevista 04 diz não conhecer o GTTE, e está distanciado dos encontros da Anped, sendo participante do Fórum Estadual de educação de Jovens e Adultos:

Não, não conheço. Não conheço porque mesmo com a Anped eu estou muito distanciado. [...] Sou do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos, onde a gente discute e quando não discute a temática da educação e do trabalho, a gente discute as ofertas de EJA, que são profissionalizantes e seus problemas. Então vão lá os educadores que atuam e falam do seu trabalho, das dificuldades. E especificamente para formação docente tem o fórum permanente de Apoio à formação de profissionais da educação, que se reúne também na escola da SEEDUC, a UniverSeeduc. (Entrevista 04)

As IES C e IES D conhecem o GTTE, da Anped, contudo não participam de suas reuniões. A primeira diz participar de outros fóruns de pesquisa, e a segunda diz não participar atualmente de outras instituições de pesquisas.

A IES E é composta pelo questionário 01 e entrevista 07. O GTTE é conhecido pelos participantes. Todavia não se configura como o GT referencial dessa participação nas reuniões da Anped.

No questionário 01, faz-se o relato que no GTTE chegou sondar na época da pesquisa de mestrado. No período do doutorado chegou a participar do GT 11 – Política da Educação Superior. Todavia com a mudança de interesse de pesquisa para o campo da EJA, o GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas é a referência principal como participação.

Eu participo da Anped, no campo de Educação de Adultos, da EJA, GT 18. GT 21, é um GT de educação étnico-raciais, é um GT que eu circulo também, eu acabo ficando mais... Circulando mais. Mas como o tempo foi passando eu acabei me localizando mais no GT de EJA de mesmo. [...] Circulei o GT de Trabalho e Educação quando estava no mestrado e depois não. Porque naquele momento a discussão era mais para a qualificação profissional, era a discussão das escolas técnicas, que não eram o meu interesse de pesquisa. Depois, no próprio GT de EJA quando se criou as

discussões, por exemplo, do Projovem... Esse programa de educação de adultos que integra qualificação profissional e escolarização, muitos são feitos lá no Trabalho e Educação, mas muitos são feitos no próprio campo da EJA. [...] Depois disso eu fiquei um tempão sem ir, depois quando voltei às discussões de mídia e educação, entrei... Minha tese foi sobre políticas de ação afirmativa, então eu ia no GT... O GT de Ensino Superior eu fui muito, que é um GT também que reúne pessoas do campo marxista, eu frequentei bastante lá. Mas hoje eu estou mais no da EJA mesmo. E nos EUA eu vou muito à CIES, Sociedade de Pesquisa Comparada em Estudos Internacional, e a ERA, que a Anped americana. (Questionário 01)

Para a entrevista 07, o GTTE já foi seu principal referencial de participação na Anped, contudo não mais. Na compreensão depreendida é um GT com forte ligação ao Partido dos Trabalhadores – PT, e atualmente motivado pela “bandeira Lula livre”. Outra crítica indicada na entrevista refere-se à definição dos rumos do GTTE realizada por três pesquisadores, não identificados na entrevista, e esta tem deixado à margem pensamentos contrários. Observa-se que no entendimento da entrevista 07, o GTTE tem engessado o foco de discussões e pesquisas, e o GT 11 – Política da Educação Superior tem se configurado como espaço de projeção e discussão de suas aproximações de estudos. Além da Anped tem participação ativa em outras instituições, a saber, Associação Brasileira de Estudos do Trabalho – ABET, Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente – Red Estrado, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – ANPOCS. De forma internacional na Associação Latino América de Sociologia – ALAS, e na Associação Latino Americana de Sociologia do Trabalho – ALAST:

Sim. Já participei mais. Mas o GT 9 da Anped ele é um GT muito demarcado. É um GT que se você não é do Partido dos Trabalhadores ou se você não foca toda a sua movimentação na bandeira do Lula livre, você não tem muito espaço no GT 9. Então, o GT 9, ele é delineado por eu diria, três pesquisadores definem os rumos do GT 9. Então se você simplesmente não acata, concorda e exalta os encaminhamentos vindos desse núcleo, você fica à margem do GT 9. Então, como atualmente, eu venho pesquisando sobre a universidade [...] eu encontrei no GT 11, que discute o Ensino Superior, um espaço de debate muito mais diversificado e muito mais amplo, mais democrático e também mais produtivo. Embora eu respeite muitos pesquisadores do GT 9, mas eu preciso ter um pensamento mais livre. Eu não quero ficar limitado a apenas três autores e que digam por onde eu tenho que refletir. Eu prefiro um exercício acadêmico mais autônomo. [...] Além da Anped, eu participo da Associação Brasileira de Estudos do Trabalho. Participo da Red Estrado. Participo da ANPAE. Participo da ANPOCS. E internacionalmente a gente vem já há alguns anos,

marcando presença nos fóruns da Associação Latino América de Sociologia, ALAS, e na Associação Latino Americana de Sociologia do Trabalho, a ALAST. (Entrevista 07)

Para a IES F observam-se a manifestação da não participação no GTTE tanto da Entrevista 08 e do questionário semiestruturado 03. No entanto, o questionário 03 aponta que no curso de Pedagogia há dois grupos de pesquisas e um programa de iniciação científica, que diz participar. A entrevista 08 é envolvida com vários grupos de pesquisas, três deles ligados a própria IES F: um liderado pela Coordenadora do Curso de Pedagogia, mas não citado, Gestão Escolar e Políticas Públicas – GEPP, e Práticas Pedagógicas, Currículos, Espaços de Formação – PPCF. Já na IES B sinaliza o grupo Pedagogia em Artes e Visualidades – PAVIS e mais dois outros que não intitulou:

Sim [conhece a Anped e o GT], não participo. [...] Eu sou coordenadora, sou líder de pesquisa de três grupos de pesquisa e participante de mais outros dois. Aqui na universidade a gente tem na graduação dois grupos de pesquisas: um é liderado pela professora [...], que é o GEPP (Gestão Escolar e Políticas Públicas) e o outro que a gente intitula também com outras linhas de pesquisa, que é o PPCF (Práticas Pedagógicas, Currículos, Espaços de Formação) justamente porque nós estamos pensando em espaços de formação. Porque há uma demanda para essas pedagogias em instituições não escolares. Então a gente tem essas instâncias de pesquisas e eu sou professora da [IES B] também, lá eu sou líder do grupo PAVIS (Pedagogia em Artes e Visualidades) e participo de mais outros grupos como pesquisadora. (Entrevista 08)

A IES G infere conhecer o GTTE, mas não é participante ativo nem dele nem da Anped. Relembra que se fez presente na época do mestrado, mas no GT 17 – Filosofia da Educação. E atualmente está filiado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Brasileira - NEPHEB:

Eu conheço, mas nunca participei. Inclusive eu me filiei à Anped, mas nunca fui. Fui uma vez quando eu estava fazendo ainda o mestrado. [...] Eu devo ir semana que vem porque vai ser aqui [...] Aí sim eu vou visitar lá o GT tanto de Trabalho e Educação como o GT de Filosofia também, da Educação, porque às vezes que eu fui, eu não conhecia o GT, não sabia da existência... [...] Olha eu posso dizer que sim. Nós estamos aqui... Esse nosso projeto... Nós estamos aqui filiados a um grupo de pesquisa chamado NEPHEB, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Brasileira [...]. (Entrevista 09)

Para a IES H é apresentada somente a referência de pesquisa da própria instituição:

[...] de um grupo de pesquisa daqui de iniciação científica com os alunos. Sobre políticas públicas. Grupo de pesquisa da [IES H] que fala sobre inclusão social, políticas públicas e direito. Então a Pedagogia entra com a perspectiva das políticas públicas voltadas para a educação. (Questionário 04)

A IES I não participa do GTTE, mas sim do GT 15 – Educação Especial nas vezes em que frequenta. Na instituição está vinculada à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociais e Humanidades – Aninter-SH e também participa periodicamente do Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades – Coninter, no GT de Diversidade e Inclusão:

Sempre que posso participo. As que eu mais frequento: a Anped, que eu participo do GT de Educação Especial, e pela natureza do programa de Pós-Graduação que eu estou vinculada atualmente, está vinculada à Aninter-SH Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociais e Humanidades, então eu participo anualmente do Coninter (Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades), coordeno um GT na área de Diversidade e Inclusão, nesse evento internacional. (Questionário 02)

Por esse panorama é possível identificar que somente as IES E, por meio da entrevista 03, e IES E, mediante a entrevista 07, têm enfoque da temática do trabalho diretamente ligando a graduação às produções da área.

E há um conjunto de outras IES que são participantes de entidades de pesquisas, todavia que carregam outros focos de estudos, a saber: IES A, IES C, IES F, IES G, IES H, e IES I.

A IES demonstrou ser a única que não apresentou vínculo com nenhuma entidade de pesquisa.

É sabido que a ANPED é entidade que recebe importância em pesquisas ligadas à pós-graduação, e tem larga produção na área Trabalho e Educação conforme se indicou na introdução dessa tese. No entanto, esta tem pouca, para não dizer quase nenhuma, aderência a esse grupo docente dessas IES pesquisadas. Surgem assim algumas inquietações reflexivas acerca do GTTE-Anped: quais limitações que estão presentes para a pouca ou nenhuma procura desses docentes ao GTTE, e até mesmo da ANPED? O que isso configura para a abordagem da disciplina?

Essa pesquisa não conseguirá dá conta na totalidade de todas as respostas, mas suscita um caminho para elas. Primeiramente é importante dizer que o GTTE, da

Anped, tem seu referencial com base marxiana, e esta já distancia as IES C, IES D, IES F, IES H, e IES I. De outro, há existência de docentes que não estão ligados à Programas de Pós-Graduação.

Para a disciplina possibilita de um lado uma discussão na perspectiva do senso comum atrelando-a a emprego e concebida em aproximações do “saber-fazer” no espaço escolar, ou mesmo de possibilidade do pedagogo em espaços não-escolares voltados para o enfoque da pedagogia empresarial, por exemplo.

De outro, a inserção de textos de produções da área na disciplina, entretanto, sem a efetiva participação das discussões encaminhadas por grupos de pesquisas que problematizam questões conjecturais dessa discussão de forma mais ampla, de modo a propiciar mais elementos de análises na área trabalho e educação.

Assim, a pesquisa envolvendo o campo trabalho e educação na graduação é ainda incipiente, em especial sua ligação com a ANPED, em sua participação orgânica ou mesmo como consulta aos trabalhos de seu repertório de produções, pelo menos não houve notória menção de uso efetivo de suas produções nas disciplinas pelas entrevistas ou questionário semiestruturado.

Uma problemática apresentada pela IES C dar-se pela dificuldade de aproximação para a graduação das produções acerca da área trabalho e educação. E isso indica a hipótese de cisão com a pós-graduação. A entrevista 05 aponta que *a dificuldade está em achar texto para alunos*, ao recorrer do aparato bibliográfico e também do próprio GTTE há uma afirmação potencial: que a produção é feita para os pares. Entretanto, essa mesma entrevista também pontua que *o estudante de Pedagogia de maneira geral tem interesse muito prático*, e isso cria empecilhos de certo modo à aceitação da disciplina pelos discentes.

Para tanto, este estudo percebe que há necessidade de aproximações de pesquisas que façam o entrelaçamento da relação trabalho e educação aos sujeitos formadores dos cursos de Pedagogia do Rio de Janeiro. Pois além de fortalecer as discussões sobre a preservação na temática da estrutura curricular também torna



oxigenada as reflexões da área, e possibilita uma nova vertente por intermédio da formação em Pedagogia aproximando-se da área trabalho e educação.

### 4.3 A percepção da disciplina pelos alunos: um olhar do docente

O universo da graduação pode ser compreendido como um término da preparação dos sujeitos para a ambiência do trabalho numa perspectiva de sistema de educação, como preconiza a LDB 9.394/1996, por exemplo. O Ensino Superior *grosso modo* se constituiu como lugar de formação especializada para o mundo do trabalho e este terá nuança dentro de modelos estabelecidos pelos Decretos: Nº 2306/97; Nº 3860/2001; Nº 5773/2006; Nº 9.235/2017.

Sguissardi<sup>26</sup> (2009) traça uma análise acerca de IES:

[...] a serem classificadas como *neonapoleônicas* ou *neo-humboldtianas*. Nas primeiras predominariam “critérios” e “indicadores” como ausência de estruturas de pesquisas e pós-graduação *stricto sensu* consolidada e reconhecida; presença majoritária de docentes em regime de tempo parcial ou horista e sem qualificação pós-graduada que habilite para a pesquisa; isolamento das unidades, ou porque únicas ou porque agregadas apenas formalmente; dedicação quase exclusiva às atividades de ensino; estrutura administrativo-acadêmica voltada para a formação de profissionais etc. Nas *neo-humboldtianas*, ao contrário, predominariam “critérios” e “indicadores” como: presença de estruturas de produção científica e de pós-graduação *stricto sensu* consolidada e reconhecida; presença majoritária de docentes em regime de tempo integral e com qualificação pós-graduada que habilitasse para a pesquisa; integração das unidades em torno de projetos comuns de ensino e pesquisa; associação de ensino e pesquisa (e extensão) em diferentes níveis; estrutura administrativo-acadêmica voltada para a formação de profissionais e para a formação de pesquisadores na maioria das áreas de conhecimento (SGUISSARDI, 2009, p.149-150)

No tocante, desses dois modelos dados para o Ensino Superior destacam-se a dedicação do ensino voltada para a formação profissional em ambos os modelos, particularmente. Urge esse destaque porque as IES aqui pesquisadas são classificadas como *neo-humboldtianas*. Todavia quanto de fato essas IES, sejam públicas ou privadas, inserem de projeções de ensino e pesquisa (e extensão) durante essa formação na graduação?

---

<sup>26</sup> Para aprofundamento do tema indica-se a obra Universidade Brasileira no século XXI: desafios do presente (SGUISSARDI, 2009).

Esse questionamento é necessário para ajudar no entendimento de como os alunos da graduação em Pedagogia, mesmo inseridos em IES consideradas *neo-humboldtianas* percebem a disciplina, e também a sua própria formação.

Retoma-se ao dilema profissionalização e formação como função dessas IES. Todavia o que as torna diferentes e ao mesmo tempo similares umas das outras é a função social que agregam aos seus processos formativos.

A pesquisa é composta desses dois instrumentos de averiguação: entrevista e questionário semiestruturado já referendados aqui. Todavia para essa seção apenas as entrevistas, que estão diretamente associadas aos docentes da disciplina, foram consideradas.

Na escuta dos docentes identifiquei que era praticamente unanimidade o estranhamento da temática, a não ligação entre a prática pedagógica, principalmente do meio escolar às discussões do campo trabalho e educação, e assim somente após um tempo cursando a disciplina era que o alunado se sentia confortável com a disciplina.

A IES A observa que a disciplina só é compreendida no decorrer dos debates em aula. Na entrevista 01 identifica-se que o tema ainda não tinha sido mencionado antes, isto é, em nenhuma outra abordagem do currículo em Pedagogia houve a abordagem da relação trabalho e educação:

[...] A princípio eles não têm noção do que possa significar essa relação entre trabalho e educação. Então na primeira aula a gente abre assim um debate pra tentar perceber um pouco se eles têm alguma noção desse campo de estudo. E assim, não existe. Isso só vai sendo construído mesmo ao longo do desenvolvimento da disciplina. Existe uma deficiência enorme de abordagem histórica, que explique em parte (né)... Porque não existe nenhuma preocupação de se historicizar os fenômenos que estão presentes na nossa realidade. Trabalho apesar de ser um conceito, um fenômeno extremamente presente no mundo, no nosso dia a dia. Não existe uma preocupação histórica, reflexão histórica diante de nada que esteja na realidade. Então assim, os alunos chegam muito "vazios" digamos assim, no sentido de não terem nenhuma problematização relacionada a isso. Que é uma coisa assustadora. (Entrevista 01)

A IES B consiste de três abordagens particulares que enxergam a estranheza do alunado perante a disciplina:

Na entrevista 02 o recorte de classe muito proletarizado para o curso de Pedagogia em detrimento de outros cursos de licenciaturas coloca-se como fundamental para a percepção dada. Alguns outros elementos vão dando forma a não compreensão da disciplina no currículo associados a esse elemento de classe, a saber: muito vem de família em que eles são os primeiros a ter acesso a universidade; reforçam que o motivo de estarem cursando Pedagogia dá-se apenas para a formação profissional de um “fazer da sala de aula” e assim as disciplinas que mais se aproximam dessa prática são as mais aceitas pelos discentes. Assim, somente durante um tempo nessa disciplina, quando relacionam a área trabalho-educação a sua própria vida, é que muitos compreendem por que ela faz parte da grade curricular deles. Outra observação sobre a utilização de textos do campo trabalho e educação novamente é apontado como dificuldade entre os alunos, ora ocasionada pela linguagem estabelecida para com os “pares” e também sem a preocupação deles para a graduação e não somente para a pós-graduação, ora pela fragilidade da própria formação nessa IES:

Essa é uma questão... Olha, essa é uma questão que merece muitas reflexões. Nós temos um... Eu costumo dizer que o curso de Pedagogia da [IES B], não sei se é só da [IES B], vou falar do que eu conheço. O curso de Pedagogia da [IES B] é um curso muito proletarizado, eu diria que talvez seja o curso mais proletarizado dentro da universidade. Primeiro que as licenciaturas agora estão muito assim, nessa linha de classe, corte de classe muito forte. E entre as licenciaturas, talvez a Pedagogia tenha esse corte de classe muito forte. Nossos alunos são oriundos de comunidades, muitas delas que são primeiros membros da família a chegar a uma universidade pública, que estão conquistando esse espaço, que é direito delas estarem aqui, delas e deles, mas por outro lado muitas vezes elas chegam com uma compreensão que Pedagogia é só o fazer da sala de aula. E acabam achando que as disciplinas mais importantes para a prática profissional delas acabam sendo àquelas disciplinas que elas conseguem fazer uma relação mais imediata. Então acaba sendo àquelas disciplinas mais voltadas para metodologia, para a didática, para o currículo, para a avaliação, para o lazer, para o lúdico, enfim para a Educação Infantil, para algumas práticas de ensino. Mas quando você chegar um pouco mais para essa discussão, que você trabalha um pouco as políticas públicas, a disciplina de Economia da Educação, a disciplina de Trabalho e Educação, muitas vezes elas não conseguem, nesse primeiro momento, fazer essa compreensão. Então não é tão fácil assim trabalhar, mas depois quando o desenvolvimento do curso, do semestre, que elas vão percebendo que a disciplina, as temáticas trabalhadas também falam delas. Elas começam também a se perceberem

como os sujeitos que nós estamos discutindo, que na verdade é aquela relação de trabalho... Aquela relação de exploração de trabalho, aquela precarização do trabalho elas também são parte, elas, a sua família, seus companheiros, e aí a coisa começa a fluir um pouco mais, um pouco melhor. Então, eu acho que é um processo, elas vão se percebendo no caminho. De início não é tão fácil, mas elas vão se percebendo no caminho. E eu percebo que de certo modo a gente consegue fazer um bom trabalho, se você tiver como termômetro, por exemplo, que muitos de nós estamos em quase sempre, em quase todas as formaturas ou como professor homenageado ou como professor paraninfo. [...] É um pouco também das respostas que eles dão. Eu penso que possa ser. Agora eu percebo que é a discussão sobre o trabalho, os autores com os quais a gente trabalha é uma discussão que demanda um certo, vamos dizer, um certo amadurecimento de leitura, e talvez isso seja a parte mais fragilizada da formação. Que eu percebo é um pouco essa não apropriação das leituras, então você acaba tendo que utilizar uma série de outros expedientes pra atrair um pouco a atenção desse aluno [...]. (Entrevista 02)

A Entrevista 03 aponta que é uma disciplina que está à margem do eixo formativo das demais disciplinas da grade de Pedagogia e que dificulta o seu oferecimento no final do curso. Assim como a entrevista 02 recorre ao recorte de classe para diálogo com os estudantes a fim de tornar mais claro o programa da disciplina e se evitar uma a visão economicista e tecnicista da relação trabalho e educação. Ainda por essa entrevista destaca-se como a TCH continua presente nas discussões sobre profissionalização, tanto na esfera do senso comum como no debate crítico dessa abordagem. É possível perceber certa diferenciação para a aproximação ou não que a disciplina tem como balizador dos alunos que são trabalhadores e os que não são. Não no sentido de tornar um grupo mais ou menos engajados, entretanto de modo a demonstrar que são afetados de formas diferentes. Alunos que só estudam têm a possibilidade de ter uma leitura mais cuidadosa por ter supostamente mais tempo para fazê-la ao contrário dos que trabalham, e o tempo muitas vezes só se tem para estar na IES, essa são apenas induções de respostas. Um debate introduzido nessas impressões consiste na relação trabalho e educação com a temática de gênero, pouco abordada nessa área se for considerada o GTTE da Anped, por exemplo:

A impressão que eu tenho é que a princípio eles vão meio pra fazer porque têm que fazer porque é uma disciplina relativamente... Ela é um pouco marginal ao núcleo duro da Pedagogia que é muito Educação Infantil e à Docência. Então me parece que eles vão fazer porque tem que fazer... Já está lá no final, no [...] período acho agora. E aí quando a gente começa a explicar... Eu faço muito isso... Eu tenho conversado muito pouco com meus pares, mas... A gente explicar assim: a origem da disciplina, por que é importante eles estudarem aquilo... Quer dizer: é de você porque antes de qualquer coisa vocês são trabalhadores... Vocês vão formar pessoas,

crianças, mesmo que seja desde a infância, são crianças da classe trabalhadora, que tem uma relação com o trabalho. São relações diversas, contraditórias, às vezes negativas pela ausência... Pelo desemprego, ou ao contrário porque a mãe tem que trabalhar... Então eles serão trabalhadores... Então é impossível, do meu ponto de vista, pensar num educador que não tenha uma compreensão do trabalho como, primeiro, uma categoria fundante do ser humano, no seu sentido ontológico, e as formas históricas do trabalho, e a relação com a educação. Isso no sentido filosófico, quer dizer: todo educador pra mim, educador e educadora, precisaria ter essa compreensão. E no sentido profissional, digamos, é preciso ter esse estudo para que se evite uma abordagem economicista e tecnicista da relação trabalho e educação. Isto é, você transmitir para o estudante a mensagem que você está aqui... Está estudando para depois entrar no mercado de trabalho, que você está estudando para ter uma carreira profissional, está estudando para ser alguém na vida, para ter um bom salário... Todas essas ideais do senso comum que de alguma maneira povoaram nossa própria formação, no período da hegemonia... Da teoria do capital humano, que é a economia que trabalha a questão da teoria do capital humano, mas a gente resgata... Eu resgato para superar essa visão do senso comum... Então eu explico isso para eles, e quando a gente começa a trabalhar o assunto, eles vão se identificando como sujeitos de classe trabalhadora, e como tal a negação do direito a educação ou educação de qualidade, da formação omnilateral... Eles vão identificando isso de tal maneira que a disciplina passa a ter uma relevância na formação... Eu diria na formação humana, ainda que eles possam fazer, ou não façam... Eu posso não fazer relações com o exercício profissional deles.... Aqueles que já vieram... Tem muita gente que faz a relação com as crianças, com as famílias... Seja porque estagia ou já trabalha numa escola pobre, da periferia, ou o contrário numa escola de elite fazem muita ligação. Mas independentemente da ligação eu percebo um processo de transformação deles, e aí o envolvimento... Passa a ter um envolvimento com o debate. Algumas turmas com a leitura sendo cuidadosa... Essa turma da manhã... Normalmente é assim... Normalmente também não é exatamente... Não é isso, não tem regra não... Não vou falar nem manhã e noite, que não é o caso. Mas às vezes a turma mais empenhada inclusive com o domínio, com o esforço de leitura cuidadosa, interpretação... Outras nem tanto, mas empenhadas na compreensão do tema e no envolvimento. As turmas da noite sempre fazem muita diferença. Eu percebo que a disciplina mobiliza intensamente as turmas da noite, dos alunos da noite. Não quer dizer que não mobilize a turma da manhã, que eu acho que mobiliza também. Porque são classe trabalhadora igual. Mas tenha certa diferença que a manhã, em geral, são pessoas que vieram de uma trajetória escolar relativamente regular, e à noite são pessoas... São não... Tem pessoas que retornaram mais recentemente... Estudaram, pararam, retornaram... Tem tudo... Pessoas que se dedicaram à família, ao trabalho... Mulheres e tal... Então eu acho que é uma disciplina que ajuda a provocar uma transformação na formação desses sujeitos bastante importante. (Entrevista 03)

A entrevista 04 também identifica a periodização dessa disciplina no final do curso como um problema: 1) os alunos demoram a conhecer a temática, mesmo passando por outras disciplinas que poderiam oferecer alguma liga com ela, e 2) não possibilita que essa temática tem condições de ser abordada como tema de trabalhos de conclusão de curso, por não dar tempo de aprofundamento teórico e de pesquisa aos

discentes. A entrevista ainda aponta que os alunos que se identificam com a EJA são os mais interessados pela disciplina, e o grupo que se percebe trabalhando com a Educação Infantil não enxerga a relevância da disciplina na formação em questão.

Eu tenho que ser muito sincero a você. Existem algumas coisas curiosas aí. A disciplina [...] ela é uma disciplina do [...] período [...]. E para uma disciplina em que haja essa posição é de nos estranhar que as alunas a princípio demorem muito pra entender a proposta e a razão de ser da disciplina na grade curricular da formação de licenciatura em Pedagogia. Então demanda além de um trabalho com textos que construam uma formação, que a gente problematize isso. Por que essa disciplina faz parte da formação do Pedagogo? Que a princípio a maior parte não entende. E por não entender até resiste. Então, por exemplo, [...] a gente sempre percebe assim uma dificuldade muito grande, sobretudo das alunas com os processos avaliativos pelo cabedal teórico que é exigido na discussão. E que não é trabalhado antes: o materialismo histórico, a teoria marxista, a concepção dialética da história. Por esses conceitos não serem trabalhados, e aqui se tem Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, História da Educação, História da Educação no Brasil, e eu não sei dizer porque o marxismo não é trabalhado como uma perspectiva teórica explicativa da realidade, e as alunas... Então os alunos resistem muito. Porque a gente é obrigado a trabalhar e dá uma sensação de que é uma discussão que está chegando tardiamente pra eles, então eles têm uma certa resistência. Demanda da gente assim: uma ação bem freiriana, bem carinhosa, bem envolvente de conscientização política e da importância do papel do trabalhador na educação. E essa é a via por onde a gente chega e eu tenho conseguido. Até porque eu vou dizer uma coisa pra você. Ainda tem uma coisa interessante nisso aí. Geralmente os que querem pesquisar e trabalhar na EJA são mais afeitos e participam mais. Mas aqueles que acham que vão trabalhar na educação Infantil, no Ensino Fundamental, nas primeiras etapas, eles acham que isso é uma discussão que não lhes compete. Então você percebe aí a contradição, que existe. Se a gente pensar na perspectiva savianista de que o homem na sua essência... A essência do homem lhe é externa e ela é construída pela materialidade da sua sobrevivência que é construída pela experiência do trabalho isso é um problema grave de formação desses educadores [...]. (Entrevista 04)

Nessas três entrevistas os docentes precisam explicar o lugar da disciplina no curso de Pedagogia da IES notadamente demonstradas pelas narrativas dos caminhos percorridos por eles para que os alunos percebam que a disciplina tem relevância na formação depreendida.

A IES C revela que possivelmente esta disciplina não seja preterida pelos alunos por conter uma densa abordagem teórica, e as disciplinas que concentram uma discussão mais prática são as mais aceitas e procuradas:

De maneira geral não é uma disciplina favorita dos alunos. Isso eu tenho... Eh, aqui na... Fiz um levantamento, vale um comentário sobre isso, quando se oferece optativa, as optativas que lotam são Alfabetização, Educação

Infantil, são esses tipos de disciplinas que são favoritas dos estudantes. Eu tenho a impressão também de que como são disciplinas com uma carga teórica, uma forte carga teórica, tenho impressão que isso também afasta um pouco. Minha opinião é opinião de professor, um estudo particular, é que o estudante de Pedagogia de maneira geral tem interesse muito prático e... Então assim fiz um levantamento agora, na coordenação do curso da Pedagogia, que é as duas disciplinas que mais os alunos estão devendo são Economia Política e depois Trabalho e Educação. Pelo menos as disciplinas teóricas, não sei, Estágio e como está em Monografia, mas disciplinas teóricas as duas que mais os alunos estão devendo são as duas da área trabalho e educação. Então assim, isso me faz pensar que não tem a ver com o perfil do professor, parecia-me que uma área era isso... Isso que os alunos de uma maneira geral têm menos interesse e tem mais dificuldades com esse enfoque mais teórico.

(Entrevista 05)

A IES D também atrela a dificuldade do alunado com a disciplina pela questão teórica que a temática aborda. Também retoma a dificuldade de compreensão dos textos pelos alunos, mesmo ela estando no final do curso, é como se estivessem sido apresentados pela primeira vez. Notadamente assim como a IES B relatou não há uma tratativa desse tema nas outras disciplinas do currículo de Pedagogia:

O que eu percebo nesses 10 anos de experiência é que os alunos têm muitas dificuldades para lidar com os autores da sociologia do trabalho. Eu acho que eles apresentam algum tipo de estilo de escrever, alguns conceitos que eles não estão acostumados apesar dessa disciplina ficar no final do curso, aqui na Faculdade de Educação da [IES D] eles fazem quando estão no [...] período, parece que é muito estranho para eles. É uma bibliografia meio estranha pra eles. Eles nunca tinham... Em geral eles passaram por todo processo de formação sem nunca terem tido esse tipo de discussão. Então, os alunos em geral têm dificuldades. (Entrevista 06)

Na IES E, a entrevista 07 destaca que não percebe diferenciação dos alunos quantos a outras disciplinas que também tem cadeira em detrimento da que aborda a temática do trabalho. Na sua percepção a semelhança do comportamento dos discentes quanto a elas consiste no ato da leitura dos textos. Não se critica o grau de complexidade dos textos ofertados aos alunos, mas propriamente a procura do aluno por abordagens mais práticas que teóricas no curso. Ainda na entrevista é apontando que ao relacionar o programa da disciplina à vida cotidiana ela tem ganhado mais aceitação:

Não é muito diferente das outras disciplinas. Eu dou aula de Política e Organização da Educação e dou aula [da disciplina sobre trabalho], e dou aula de Economia Política da Educação. Eu não consigo ver muita diferença no comportamento, no interesse dos alunos entre uma disciplina e outra. De modo geral, os alunos não querem mais ler textos. Eles não têm

muito interesse em aprofundamento das análises das discussões. Tem uma relação muito pragmática com a universidade, e isso ocorre em todas as disciplinas. E conversando com outros professores não é muito diferente também a experiência que eles me relatam.[...] Quando a gente apresenta a disciplina, a gente dá uma oportunidade para uma discussão sobre o trabalho e eu percebo que esse tema vem interessando mais os alunos porque acaba tocando em pontos, tocando elementos que são cruciais na trajetória de vida deles. Por exemplo, recentemente a gente vinha discutindo a questão do desemprego e como a sociedade em que vivemos, ela estruturou ideologias pra conformar o jovem trabalhador a sua condição de desempregado. No momento em que fomos esclarecendo a questão da empregabilidade, do empreendedorismo e da sustentabilidade, e fomos desmascarando esses conceitos. Demonstrando como esses conceitos eles assumem um papel de uma ideologia conformadora do jovem trabalhador a gente percebe um interesse muito grande desses alunos porque eles começam... É como se eles estivessem desvendando um mistério na sua própria vida. E eles conseguem encontrar uma explicação do porquê apesar de estarem se qualificando e terem tanta dificuldade pra ingressar no mercado de trabalho. (Entrevista 07)

A IES F, por intermédio da entrevista 08, também relata estranheza por parte dos alunos, fazendo com que o docente tenha que fazê-los perceber que determinado assunto abordado também se relacione com a disciplina em questão:

Como eu te falei (né)... Eles ficam muito surpresos e às vezes eles até falam: - Poxa, eu nunca tinha percebido que a gente podia fazer isso. Ah, aquilo que eu estudei naquele 2º período... Eu vejo que hoje o professor tem que ter uma capacidade de conectar o que ele está trabalhando de uma forma complexa, não isolado mais. Esse modelo já não atende faz tempo. Então aqui na universidade a gente procura também trabalhar sempre assim. Procura sempre fazer essas conexões. Então é onde eu consigo perceber as surpresas delas quando elas se dão conta de que elas não estão sendo formadas só para a escola, mas para além do campo escolar. (Entrevista 08)

Na IES G a disciplina está no meio do período e mesmo assim, a entrevista 09, se reflete que há apatia dos alunos no contato inicial com ela. No tocante, observa-se que inicialmente o alunado do período noturno era mais participativo que o matutino, mas que atualmente se percebe a participação desses dois turnos em que a disciplina é ofertada. Nesse quesito de amostragens de turno no oferecimento dessa disciplina essa IES se aproxima também da IES B. Outro fator relevante é que mesmo a disciplina sendo obrigatória, ela já foi dada para um grupo de aproximadamente dez alunos e, esta passou para o público de trinta participantes:

Eh, aí...A questão não sei se é o professor (né)... É a didática dele... Mas é um movimento assim em geral, pelo menos no início, bastante apático. É que essa disciplina ela é [...] período, então ela já pega um aluno que já tem um pouco de caminhada e tudo, e a gente percebe que no início eles ficam



se envolvendo mais pela aquela questão normal que motiva todos os alunos que é ter nota, aquela coisa... Mas durante as aulas, no momento eu tenho muita participação. E a turma da noite, porque eles são mais... o pessoal trabalha, boa parte, e é uma parte mais velha digamos assim, mais idade, costumam participar mais, debater mais. Agora de uns semestres pra cá, uns dois, três anos pra cá as turmas da tarde também têm aumentado em número, antes eram turma bem pequenas, e eu já tive turma aqui com 10 e 6 alunos. Agora estou com turma também de 30 e as participações têm sido boas, tem sido bem debatido, o pessoal tem trazido coisas, muitos de suas experiências de trabalho ou de estágio, quando a pessoa não trabalha traz experiências de estágio, que observa... Enfim, é mais ou menos por aí. (Entrevista 09)

Todas as narrativas, com exceção da IES E, destacaram a estranheza da temática da disciplina por parte dos alunos. A disciplina não é preterida dos discentes por algumas razões sinalizadas:

- a) Densa abordagem teórica e dificuldades de entendimento dos textos: IES C e IES D;
- b) Falta de interlocução com outras disciplinas: IES A, IES B, IES D e IES G;

Das reflexões encontradas destacam-se algumas delas. Infere-se que se esta estivesse no rol de disciplinas optativas possivelmente logo poderia estar extinta da grade desse curso nesta IES;

- c) A IES E, diferentemente das IES C e IES D, reflete que a questão de dificuldades de leitura por parte dos alunos não é ocasionada pela complexidade textual, mas sim pela deficiência de formação, que vem ocorrendo de forma estrutural ao longo dos anos.

A IES B realiza duas reflexões para essa temática na graduação:

- a) A indicação da abordagem da temática de gênero relacionada ao campo trabalho e educação;
- b) A periodização no final do curso da referida graduação não promove condições que o alunado tenha a oportunidade de ter a referida área como tema de trabalhos de conclusões de curso.

Para a disciplina, a partir desses olhares docentes, se tem o desafio de reconhecimento por parte dos alunos de sua relevância na formação em Pedagogia.

Cabe assim o enfretamento para reavaliar sua periodização, a necessidade de aproximações e diálogos com outras áreas do conhecimento que compõe essa formação a fim de que no seu oferecimento já haja ambiência do mundo do trabalho associado às reflexões das implicações deste na sociedade, e assim conseqüentemente em seus processos educativos. Outra luta identificada, e que se expande para outras áreas do conhecimento nessas IES é direcionada as deficiências de formação, que tem sido reforçada pela transposição de uma metodologia mais pragmática em detrimento das abordagens teóricas, há de se encontrar um equilíbrio para a efetiva *práxis*, necessária ao processo formativo.

#### **4.4 A identificação docente com a disciplina que aborda o tema trabalho e educação**

Para além de somente ouvir como os docentes percebiam a disciplina tendo o alunado como referência, a pesquisa também teve o intento de conhecer as motivações que os levaram a ocupar a cadeira desta disciplina.

Para a IES A o referencial teórico metodológico com bases marxianas a aproxima desta disciplina e esta na entrevista 01 assume um compromisso social de refletir a profissionalização relacionando-a a formação humana, levando-se em consideração os aspectos conjunturais da sociedade vigente:

O meu referencial teórico, de adoção (né), no sentido de que na medida em que eu me descrevo enquanto pesquisadora que trabalha fundamentalmente a partir do referencial teórico crítico, eh... a minha aderência com a disciplina, ela é absurda (né)...É uma disciplina que eu considero fundamental na formação de qualquer educador, qualquer profissional da educação. Na medida em que a formação ela está relacionada com a possibilidade de atuação profissional de alguma forma (né)... com a atuação profissional, o mercado de trabalho, mas como também uma formação humana, no sentido de uma reflexão de que papel eu desempenho nessa conjuntura social, econômica e política. E isso pra mim são coisas que estão atreladas, não são coisas que estão dissociadas. Apesar da nossa sociedade separar essas duas coisas, como se você direcionasse a questão do mercado de trabalho de forma completamente desassociada de uma vocação que você tenha (né)... Hoje em dia infelizmente é isso que está colocado. Só que essas coisas não são desassociadas, dissociadas, essas coisas são articuladas dentro de uma determinada totalidade da dimensão do humano e isso já leva a um nível de alienação significativo por parte dos seres sociais dentro de um grupo, de uma sociedade capitalista. (Entrevista 01)

A IES B tem no seu corpo docente desta disciplina três docentes que estão intimamente ligados também ao referencial teórico metodológico de bases marxianas, de maneira preponderante. Contudo, são as particularidades e caminhos percorridos nessas trajetórias que apresento como essenciais.

Na entrevista 02, percebe-se como essa aproximação com a disciplina mais que apontar uma identificação para sua concepção teórica, esta se explica por sua própria história de vida, com sua origem de classe:

Acho que... Eu costumo dizer para os meus orientandos que a escolha de nosso objeto de pesquisa, ela tem muito a ver conosco. Ela diz quem nós somos. Quando a gente escolhe um objeto de pesquisa, na verdade a gente também está explicitando um pouco de nós. Eu acho que é minha origem de classe, acho que a minha... a palavra é essa, a minha origem de classe. A discussão do trabalho vai muito da minha origem de classe. Sou um professor que vim de favela, vim da classe trabalhadora, estudei numa universidade pública num momento em que a universidade pública era extremamente seletiva. Fiz graduação aqui... me formei em mil.... Eu falo para os meus alunos que eu sou fruto do século passado, me formei aqui em 1991. Então, em 1991 essa [...] era extremamente elitista, era uma universidade... fiz História então... Era uma universidade extremamente embranquecida, uma universidade de classe média, média alta em que as camadas populares não estavam aqui, mas mesmo no momento da História, fazendo História todas as minhas temáticas de pesquisa, de envolvimento foi sempre para a questão do movimento operário, foi sempre com as reflexões operárias, as revoltas históricas lideradas pelas camadas populares, se a gente for pensar a Cabanagem, a questão das resistências dos escravos, a escravidão... então assim... Eu sempre estive muito voltado pra essa questão dos trabalhadores. Eu quis fazer universidade também um pouco para entender o porquê do meu mundo porque aquilo que o Paulo Freire fala: Que não havia sentido, eu estando onde eu estava, morando onde eu morava, no berço da família do qual vivia... estudar um... Tentar entender o meu contexto e o meu universo que não fosse por meio das relações do trabalho, sejam elas relações escravistas historicamente, sejam relações salariais...mas enfim, a temática do trabalho sempre foi a temática que sempre me acompanhou desde a minha graduação, então é isso... eu não sei... Acho que seria uma coisa mais pra fazer pra análise (né). (Entrevista 02)

Assim como o relato anterior, a entrevista 03 também se reporta a aproximação da disciplina pela sua própria história de vida. Os caminhos traçados até a disciplina antes de terem uma conotação teórica, que os ajudaram a compreender os fenômenos que agiram sobre o seu próprio ser, primeiro os são:

É a minha vida em todos os sentidos. É o aspecto existencial, porque eu sou filha de metalúrgico, nascida numa cidade industrial, que é Volta Redonda. Então, o trabalho dos meus pais, o trabalho da cidade e a produção

industrial... Eu nasci no meio disto. Tem até uma história na família... Meu pai vem de uma família... Eu faço muito a relação com a história do país mesmo... Eu fui entender depois... Meu pai vem de uma cidade, até de uma família aristocrática, ou melhor oligárquica, cafeeira, de fazendas do café, barões do café, mas que vão perdendo com a própria crise, porque é Bananal. Aí meu pai migra em busca de trabalho. Foi pouco escolarizado por questões subjetivas, vai ser metalúrgico em Volta Redonda. Então eu tenho muita... Minha mãe é o do campo, mulher do campo, pouco escolarizada, que foi estudar quando eu já tinha... Menina... Então podia ir no grupo escolar pra fazer... Pra completar o seu ensino primário. Então eu tenho na minha vida... Na minha infância essa relação do industrialismo e a relação... A contradição campo-cidade... A vida no campo... Fui criada com a ideia na vida no campo, atrasada. A vida na cidade, moderna. Mas ao mesmo tempo... Fui entender depois que essa dicotomia é uma dicotomia produzida pelo próprio modo de produção capitalista. E opto por uma profissão industrial. Eu na minha formação... Porque aí eu faço curso técnico em Química... Porque queria ter uma profissão industrial... Era o espelho... Meu pai era espelho. Por mais que a CSN fosse uma coisa... Não ia trabalhar... Não queria trabalhar lá dentro da CSN..., Mas eu queria trabalhar no laboratório da CSN, no laboratório químico da CSN... Aí eu precisava vim pro Rio por oportunidade que aconteceram... Minha irmã mais velha já estava aqui... Me inscreveu no concurso da escola técnica... Aí trabalhei como técnica em Química na indústria, na Petroflex. Depois trabalhei na Souza Cruz, já no laboratório, que era meu sonho. Mas me engajei na greve dos Fumageiros como classe trabalhadora, com a identidade da classe por questões que me vieram pelo movimento estudantil, que aí também é a leitura política. Então, o trabalho, a vida industrial... E fui ser professora de Química, de escola técnica para as pessoas trabalharem na indústria. Então, o trabalho me chega primeiro... O trabalho me chegou primeiro. Porque eu persegui o trabalho industrial. A minha vida seria uma vida do trabalho industrial. A educação me chega depois, pela... Sempre gostei da escola, de estudar... Mas pela experiência profissional, de ser professora de Química... Até porque eu fiz [...] à noite, porque eu trabalhava... Aí fiz a licenciatura e vim a ser professora da escola que me formou, a Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro... [...] Depois fui pra Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Aí lá, na Escola Politécnica descubro que existe essa área Trabalho e Educação, de campo de estudo. Eu estava indo para fazer o mestrado em Química. Aí desviei o meu caminho por conta da CBE até... Uma CBE que eu não lembro qual foi... Aconteceu em São Paulo. Conheci Gaudêncio porque dava assessoria à escola politécnica... Eu muito nova... Meus 25/26 anos, começando a ser professora... 26 não, antes... Por aí... Aí conheço o que era referência e aí na CBE... E politécnia... Não quero fazer mestrado em Química não. Quero fazer um mestrado em Educação e quero estudar isso. Quero estudar trabalho e educação. Quero estudar... Escola técnica eu fiz... Meu primeiro objeto foi... Eu queria entender a diferença entre a escola técnica e a escola politécnica. Porque eu fui aluna de escola técnica, estava sendo professora de escola técnica e estava vindo a ser professora de uma escola politécnica. Depois no meu mestrado o objeto nem foi esse... Fui estudar as transformações políticas dentro da educação tecnológica da rede federal porque aí eu já estava dentro... Logo depois eu fiz concurso... Eu comecei lá como professora substituta nessa época. Então é isso... É minha existência... A minha existência me levou para esse lugar. Eu não me vejo, não consigo me ver sem ter construído essa trajetória... Se olhar pra trás você teria feito outra coisa? Até me ressinto, essa questão é mais da psicanálise... Me ressinto assim: estudei muito Química e aí no mestrado começo a ter que estudar ciências humanas e sociais: Filosofia, História...

Sou filha da 5692 [LDB N° 5.692/1971], de quem não estudou História direito... Não teve História, Geografia, Filosofia... Aí às vezes eu digo assim: Ai meu deus do céu por que eu fui fazer Química? Eu deveria ter feito Sociologia..., Mas isso aí é... Porque se eu não tivesse talvez a carreira... Essa trajetória talvez eu não tivesse me despertado pra essa relação.

(Entrevista 03)

A Entrevista 04 toma a vinculação com os estudos da EJA como motivação dessa aproximação associado ao referencial do materialismo histórico-dialético:

Eu acho que eu respondi um pouco no início isso, né. A minha identificação com a modalidade Educação de Jovens e Adultos. A Educação de Jovens e Adultos é uma educação de trabalhadores que estudam. Então a gente tem muitas histórias de vida, de lutas, de superações, que fizeram com que mesmo na exploração do capitalismo, na precarização, na desumanização do trabalhador, eu ainda veja sujeitos querendo estudar com 30, 40, 50, 60 e 70 anos. Então isso me levou a pensar, por exemplo, como essas pessoas sobreviveram sem educação? Se na minha concepção a gente estuda pra se formar como ser humano, mas também para ocupar um lugar que nos dê alguma chance de uma sobrevivência digna numa sociedade onde o trabalho é explorado. Então basicamente foi a história dos meus alunos da EJA. (Entrevista 04)

Para a IES C são duas as motivações: 1) pelo assunto da disciplina, que tem o trabalho como central, e 2) pelo perfil dos estudantes oriundos, a maioria, da classe trabalhadora:

Ah, que boa pergunta! Eh, embora eu não seja marxista a centralidade do trabalho na sociedade, eu estou muito identificado com essa ideia. Para mim isso é um assunto, a centralidade do trabalho, eu penso que o fator trabalho é central na sociedade. Sempre fiz pesquisa sobre sindicalismo, sobre trabalho na área da sociologia, então várias dimensões políticas, acuidade ao trabalho, sobre a dimensão política do trabalho na sociedade, a divisão do trabalho, mas não intelectual como princípio hierárquico da divisão do trabalho, são coisas que... São problemáticas com as quais me identifico muito. Então isso faz com que identifique com a disciplina, e por outro lado o perfil dos estudantes aqui, de maneira geral, são estudantes que têm origem popular, digamos da classe trabalhadora. A maioria é a primeira geração que está na universidade então também isso me empolga. Gosto muito de dar aula para esses estudantes, mesmo se isso significa que são estudantes, que de maneira geral, tem... Em algum sentido mais dificuldades, por cerca de horário, em ligação ao estudo. E que pra mim é um desafio muito grande porque eu fui um estudante de graduação muito diferente. Na faculdade que eu estudei, sei lá, tinha uma pegada mais teórica e eu vejo que aqui isso não funciona muito. O estudante aqui... A demanda do estudante se você vê também [...] teria grande crítica do estudante ao professor, a unidade teoria-prática, que tem que ter teoria e prática. Então mesmo, para mim, sendo uma dificuldade, é uma dificuldade com a qual eu gosto muito de lidar. (Entrevista 05)

No relato da entrevista 06, da IES D, seu objeto de estudo no doutoramento justifica essa aproximação da disciplina em questão:

Ah, sim. Eu fiquei interessada em dá a disciplina a primeira vez porque na minha tese de doutorado eu estudei profissionais de recursos humanos. E aí eu perguntava (né) a partir de entrevistas com profissionais de recursos humanos o que hoje em dia seria mais valorizado além do diploma. Então quando eu estava fazendo a minha pesquisa lá de doutorado eu comecei a me interessar por esse tema e pela relação entre educação e trabalho. (Entrevista 06)

A entrevista 07, da IES E é bem similar a entrevista anterior no que diz respeito à trajetória acadêmica como ligação com a disciplina. Todavia merece realce a escolha pelo materialismo histórico-dialético como abordagem dada à disciplina nessa IES:

Bem, minha identidade com a disciplina tem a ver com a minha trajetória acadêmica (né). Desde a graduação que a questão do trabalho e sua relação com a educação me interessa. Assim como a política educacional. Quando eu fui fazer mestrado em Educação, o meu tema foi sobre o movimento sindical brasileiro. Como o movimento sindical brasileiro via a formação do trabalhador. Quando eu fui pro doutorado, já na Sociologia, eu fui pesquisar na área da Sociologia do Trabalho. Onde eu tive a oportunidade de aprofundar ainda mais as contradições que o movimento organizado dos trabalhadores tem em relação ao trabalho e a qualificação do trabalhador. Então, eu diria que são caminhos que a gente acaba trilhando sem perceber muito claramente... No final das contas a gente percebe que a gente está embrenhado num debate que me contempla, me satisfaz, me permite uma amplitude investigativa bastante... Um espectro bastante amplo. Então eu me sinto completamente à vontade dentro dessa temática. E ao mesmo tempo me sinto como alguém que vem contribuindo significativamente pro pensamento educacional a partir do momento que eu tenho compreendido todos os meus esforços para relacionar as políticas educacionais às políticas de trabalho, qualificação e geração de renda. (Entrevista 07)

A entrevista 08, da IES F aponta que a pesquisa englobando o campo profissional do pedagogo e a coordenação do curso dessa IES tornaram próximas essa disciplina:

Eu gosto de pesquisa. Então a pesquisa me levou a esse campo também. De entender como que o pedagogo pode trabalhar nas diversas dimensões da sua formação. Então a professora, [...], me indicou para essa disciplina e eu fui buscar então uma forma de construir efetivamente o que estava previsto na ementa, que a ementa está bem amarrada também, passei a dar uma diferenciada... Então eu me identifico com a disciplina nesse sentido: que nada é isolado, que a gente tem que buscar perspectivas diferenciadas e como eu gosto muito de pesquisa, eu já venho pesquisando esse campo também há algum tempo, não formalmente, mas venho pesquisando. (Entrevista 08)

Para a entrevista 09, da IES G primeiramente o referencial teórico foi a motivação para com a disciplina e depois a associação com sua militância sindical:

Ah, isso é bem interessante. Eu até quando fui fazer o concurso... Eu sou da área de Ensino e Filosofia, eu estava na UENF na época, em Fundamentos da Educação, e enfim..., Mas eu sempre me identifiquei com o referencial teórico. Eu trabalho com a questão... O meu tema no mestrado, no doutorado e na militância acadêmica, digamos assim, é sobre o Ensino e Filosofia. Eu participo de alguns organismos aí sobre Ensino e Filosofia no Brasil e enfim... Bem articulado com o pessoal da área. E aí me pareceu um pouco estranho quando surgiu Educação e Trabalho, eu vi, mas aí eu me interessei por causa do referencial porque eu sou leitor de Gramsci, Marx, Engels, que eu gosto muito, Vygotsky... E aí como eu estudei na Unicamp, fui aluno de Saviani também, já tinha um conhecimento da pedagogia histórico-crítica e tenho proximidade com o referencial, os referenciais da área trabalho e educação... Enfim e pela minha militância, que fui sindicalista no passado... E me fez voltar às raízes a questão do trabalho. Aí eu falei assim: vou arriscar. [...] estou lincado com essa discussão eu estou tendo a oportunidade de retomar isso. Então, realmente eu estou cada vez mais... E estou de cabeça aí nesse projeto da Pedagogia histórico crítica, que está dentro do campo Trabalho e Educação, e é isso. (Entrevista 09)

As relações desses docentes são as mais diversas, uns por questões de identificação de classe, outros interessados em pesquisas atreladas ao mundo do trabalho, e os que percebem na temática inquietação de pesquisas.

No tocante, todas as explicações dadas pelos docentes para a aproximação da disciplina, considerando suas especificidades, respeitando as suas subjetividades, visões de vida e de mundo demonstravam satisfação em ministrar as aulas dessa temática.

#### **4.5 Trabalho(s) no curso de Pedagogia: contribuições da disciplina**

A disciplina promove conotações distintas quando atreladas às propostas de formação aos alunos desse curso nessas IES, e seu objetivo é atender, mediante a visão dos docentes, as demandas que existem na sociedade para a atuação do pedagogo. Para tanto:

Considera-se para a IES A, a identificação de diferentes papéis exercidos pela disciplina, todavia o seu principal papel consiste na possibilidade do desenvolvimento do pensamento crítico, e este é problematizado não só pela discussão do conceito de

trabalho, mas também por estar associado ao método do materialismo histórico-dialético para esse desenvolvimento:

A disciplina ela tem inúmeros papéis, mas assim eu diria que o principal é a possibilidade do desenvolvimento do pensamento crítico, do trabalho e da crítica do pensamento. Que é a problematização, não só pelo conceito de trabalho enquanto somente conceito, mas no sentido mesmo do método que está envolvido no entendimento desse conceito de trabalho. O método no sentido de tentar o tempo todo problematizar uma dada realidade, tentar o tempo todo perceber, o que está implícito naquilo que está sendo dito ou feito, e não se contentar só com a descrição do fenômeno. A ideia é basicamente... Porque quando a gente evidencia pro aluno que o trabalho dentro da significação do ideário capitalista é um trabalho completamente empobrecido. O trabalho dentro de um ideário crítico é uma coisa muito maior e muito mais complexa que meramente uma carteira de trabalho. O trabalho é algo que vai te definir enquanto ser humano, enquanto ser humano pensante dentro de uma dada sociedade. Pra mim, o fundamental disso tudo é o método do materialismo histórico-dialético, que a gente acaba trazendo junto com a reflexão que se dá a partir do conceito de trabalho. (Entrevista 01)

Na IES B observa-se a disciplina sob as seguintes perspectivas:

Para a entrevista 02 é importante ressaltar que se percebe o pedagogo em todos os espaços sociais de formação humana, e não restrito ao espaço escolar. Desse modo, cita outras disciplinas como Educação de Jovens e Adultos e Estágio nas Instituições e nos Movimentos Sociais, para exemplificar as possibilidades de atuação profissional. Os estágios são ainda voltados para o espaço escolar, e reflete que a ampliação desses estágios em ONGs, no museu, no atendimento hospitalar, em conselhos tutelares, no Juizado da Infância e Juventude precisam ser uma crescente na IES. Acrescenta-se que discutir o trabalho por essa disciplina possibilita além do entendimento e posicionamento crítico do seu papel histórico e social na sociedade, também faz com que se perceba o pedagogo nos processos formativos não escolares:

Olha, primeiro que a gente entende aqui que a função do pedagogo não se restringe a sala de aula. A gente entende que a formação... O pedagogo... A atuação do pedagogo se faz necessária em todos os espaços sociais de formação humana. Então, tanto é que a gente tem, considerando isso, tanto é que tem disciplinas no campo da EJA, Educação de Jovens e Adultos, que trabalham apenas com a EJA na vertente escolar. Por exemplo, a gente tem estágio aqui que se chama Estágio nas Instituições e nos Movimentos Sociais, ou seja, é colocar o Pedagogo atuando não só na escola. Tudo bem



que ele vai fazer estágio na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Curso Normal, mas a gente também reconhece que ele precisa fazer estágio, precisa entender outras possibilidades que o Pedagogo atua, seja em projetos sociais, comunitários, em ONGs, no museu, atendimento hospitalar, nos conselhos tutelares, no Juizado da Infância e Juventude, enfim... é muito amplo o campo do Pedagogo. A partir dessa compreensão de amplitude do campo do Pedagogo, o que a gente entende, que o Pedagogo majoritariamente estará trabalhando é com as camadas populares. Então se nós estamos trabalhando com as camadas populares discutir o trabalho na formação do Pedagogo é possibilitar também ele de atenção crítica, de um entendimento do papel histórico e social dele na sociedade, de seu posicionamento histórico e como ele pode auxiliar pra essa compreensão, nessa construção de entendimento do outro. Então, eu acho que discutir o trabalho na formação do Pedagogo não é apenas na vertente do trabalho escolar, dentro da escola, do ensino... professor, não... É ele trabalhando nesses múltiplos outros espaços da sociedade porque não é a escola o único local de formação dos sujeitos, são todos os espaços sociais. Ele estará lá pra trabalhar nesses outros espaços sociais... Então a gente pensa nessa perspectiva. (Entrevista 02)

Para a entrevista 03, a disciplina possibilita apresentar outros espaços de atuação do pedagogo, que não apenas à docência somente. E dentre esses espaços sugere a atuação na Educação Profissional, por exemplo. Diferente, contudo, sem contradizer, dos caminhos percebidos para o campo de atuação que essa formação poderá destinar da entrevista 02, esta observa esses movimentos dentro da perspectiva do espaço escolar. A Educação Profissional é o campo muito representado por ser objeto de aproximação da entrevista 03 e também por observar que a área da Pedagogia parece pouco conhecer a dinamicidade do trabalho nos Institutos Federais ou de educação técnica, como a FAETEC:

[...] A disciplina oportuniza apresentar aos alunos os diversos outros espaços de atuação do pedagogo. Espaços esses que desenvolve educação dos trabalhadores. Então a atuação do pedagogo na Educação Profissional, no Ensino Médio, Integrado à Educação Profissional ou mesmo que não seja integrado, mas que tenha essa vinculação com o trabalho, não como docentes, mas como pedagogos, atuação nos movimentos sociais. Na verdade, eu entendo que hoje, em especial, se tem uma rede Federal enorme capilarizada, e eu encontro muitos pedagogos na rede Federal... Eu transito... Eu trabalho muito com a rede Federal no Brasil todo, pessoas que fizeram o seu curso de Pedagogia e não necessariamente pela graduação vão se aproximar, mas fizeram concurso pra rede Federal e ali se deparam com a questão da Educação Profissional, e vão buscar fazer o mestrado depois na área Trabalho e Educação. Então se a gente tem... A disciplina, ela tem a oportunidade de adiantar, de antecipar isto pra estudantes... Pra ele conhecer e poder projetar possibilidades de inserção profissional que não seja somente à docência nos anos iniciais... Na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pra criança, jovem ou adulto. [...] Estou entrando agora no aspecto histórico e depois eu vou fazer a discussão da LDB... 88... A discussão da politécnica... A discussão do Ensino Médio integrado e a contrarreforma do Ensino Médio. E aí eu trago... eu discuto a rede federal... Comecei lá muito antes... Vou lá mostrando... Aí tem um

momento que eu paro pra discutir a rede Federal pela sua contradição, quer dizer: de escolas que seriam para os pobres que forma se tornando núcleo de ciência e tecnologia, e o potencial contraditório em benefício da classe trabalhadora... Da gente se apropria dessas instituições... E aí eu discuto também com eles que o trabalho dos pedagogos... Eu tenho um documentário, que foi uma supervisão de Pós-Doc meu [...] Aí eu já de início... Eu trago logo de início, quando eu estou conceituando o trabalho...Ele fez esse documentário... eu trago esse documentário porque eles vão vê... Porque o técnico em assuntos educacionais da rede Federal, ele não precisa ser Pedagogo, pode ser qualquer educador, mas é um supercampo. Em geral, ele é muito mais procurado pelos pedagogos do que por outros professores, que teriam condições de fazer concurso para as disciplinas específicas. Aí os alunos veem... São pedagogos dentro de uma instituição federal trabalhando com a questão do Trabalho e Educação, e eu acho bem importante pra eles. E tem muitos alunos que fizeram esse percurso depois... O concurso pra rede federal ou vão pra FAETEC, aqui no Rio. (Entrevista 03)

A entrevista 04, toca num ponto, na sua percepção, muito delicado que é tratar atualmente sobre educação e política, diante da conjuntura atual. E nesse sentido, o primeiro destaque é sobre essa discussão ser cerne da disciplina por ser consubstancial ao próprio campo trabalho e educação, e que sendo ela obrigatória inevitavelmente se propicia esse debate. Na entrevista, uma preocupação que se mostra latente é propriamente como o profissional se comportará frente ao fazer docente nas camadas populares, e dessa forma, a maneira como conduz a disciplina pensa ser um diferencial nessa formação por problematizar o trabalho precarizado nos ditames do ideário capitalista. Como proposição aponta a mudança de periodização da disciplina, de modo a antecipá-la na grade curricular do curso, que poderia ter sido para o primeiro período, todavia na discussão do colegiado acerca da reformulação (indicada pela Resolução N° 02/2015) está passando para o quarto período:

Bem, eu acho que essa disciplina ela pode... Hoje em dia há uma discussão muito grande... Eu escutava assim: religião e política não podem se misturar porque não dá certo. Atualmente eu tenho escutado que é uma contradição: Que educação e política não podem se misturar. Então você não pode discutir educação dentro da política ou politicamente. E você não pode discutir política como tema dentro da educação. Então nesse sentido essa disciplina rompe com essa, pela sua própria concepção ela supera essa lacuna. Se alguém não quer discutir isso, e ela é uma disciplina obrigatória, vai ter que discutir. E a esperança que a gente tem ou o desejo que a gente tem é de que ofertando essas leituras, esses autores a gente tenha sujeitos trabalhadores mais protagonistas na perspectiva da sua atuação profissional, sobretudo o educador. Mas eu não estou preocupado só com a formação do professor não. Eu estou preocupado que ele definitivamente tenha a preocupação de no seu fazer docente cotidiano abordar essa questão com os seus alunos. Assim a gente está atingindo a sociedade. A gente sabe que 90% da educação desse país é pública. Então a gente tem que propor uma

discussão sobre trabalho, sobre tecnologias, a formação humana, a história do trabalho pra se perceber que nem sempre se trabalhou como se trabalha hoje, nem sempre o trabalho... É interessante, eu, por exemplo, ontem dei uma aula assim para uma turma de 6º ano de EJA, numa escola pública do subúrbio do Rio. Porque eu não sou DE na UERJ. Eu ainda tenho uma matrícula no município do Rio em PEJA, e nós trabalhamos a relação entre trabalho e educação... Eu passei ali os 18 primeiros minutos do "Tempos Modernos" e fui perguntando a eles sobre cada cena, sobre cada aspecto que era ali mostrado... E depois eu fiz uma pergunta a eles... Porque ali aborda como é que é o trabalho no capitalismo. A questão do trabalho repetitivo, maçante, que desumaniza... E perguntei a eles se existe o contrário. Se é possível a gente se humanizar? Se é possível a gente ser feliz como trabalhador? Se trabalho pode ser uma coisa que nos realize? Pra tensionar, né. Perguntei a eles por que a segunda-feira é um dia tão ruim para nós? Por que a sexta-feira é um dia tão bom? Por que a gente quando sai da cama na sexta-feira sai mais animado? E eles entenderam... Não, porque a gente sabe que segunda-feira é o primeiro dia de trabalho da semana. A sexta-feira é o dia que antecede o dia de descanso. Então que visão nós temos do trabalho? Que trabalho é uma coisa ruim. Que trabalho não nos realiza. A gente precisa reverter essa expectativa. A gente precisa fazer com que as pessoas concebam que é possível uma outra noção do que é o trabalho na nossa vida. É que a gente está tão precarizado, tão explorado, tão desumanizado que a gente não vê trabalho como uma dimensão fundamental do nosso próprio aprimoramento como ser vivo, como ser humano. Então nesse sentido aqui essa disciplina, eu diria pra você que é a mais importante de todas talvez, sem subestimar qualquer outra de natureza prática ou teórica. Mas ela é, pra mim, uma disciplina fundamental. Eu não sei nem porque ela não foi para o 1º período. Houve uma luta pra ela ir para o 1º período e a gente no final considerou que trazê-la para o 4º foi uma grande vitória por enquanto, mas eu pretendo lutar para que essa disciplina venha... Lógico que ela vai ter que ser diferente de como a gente oferece hoje. Porque aí todo aquele cabedal que eu te falei nós provavelmente vamos ter que trabalhar, mas eu acho que ela tem que vir para o 1º período. (Entrevista 04)

O contexto desse estudo de doutoramento ainda se vivencia o movimento “Lula livre”, de um debate político de forte negação da esquerda como necessária para a representação societal. Há nítidas rupturas entre os grupos partidários considerados de esquerda, ou seja, num momento conjuntural de aversão às “esquerdas” no país. E isso também é refletido no contexto universitário. A IES C traz essa discussão para a perspectiva de formação e mesmo atuação do pedagogo diante das demandas existentes na sociedade. Diante do apelo social existente na disciplina, e mesmo na IES C, o discente parece não compreender o porquê do debate encadeado pela disciplina, pois por sua já atuação no campo profissional ou pelo imaginário do que se espera dele gostaria de abordagem mais prática para a docência na Educação Infantil, por exemplo. A sociedade pede um profissional dotado de

competências e habilidades, focado no saber-fazer, e a disciplina é contraproducente a essa necessidade:

É uma impressão, não é um assunto que eu tenha refletido muito, nem que tenha estudado. A minha impressão seria que a disciplina vai na contramão do que, disso que... das demandas que existe na sociedade para atuação do pedagogo, minha impressão é que a disciplina vai na contramão. Justamente porque questiona tanto o discurso digamos hegemônico, que tem muito apelo social e também questiona um certo discurso da esquerda, segundo a qual a chave está na educação e também acaba sendo obstáculo pra uma visão que... uma parte dos alunos tem que... vou trabalhar como professor do ensino infantil que tenho que ficar estudando essa [...] demorando aqui... Não fala, mas isso existe. Então assim, eu diria que a demanda iria no sentido contrário. Mas não é um tema que eu tenho estudado assim... É uma impressão. A impressão é que se o professor e o núcleo de trabalho e educação deixa de brigar, de se posicionar, de manter os seus espaços e recua, ninguém o aumenta. (Entrevista 05)

Para a IES D a disciplina tem debatido as demandas sociais quanto a sua justificativa no currículo de pedagogia a fim de possibilitar a discussão de competências e habilidades diante da BNCC, ENEM, do ENADE:

[...] Que que são competências, o que são habilidades? Qual a diferença de uma para a outra? E aí eu costumo falar com eles... Olha hoje se você pega por exemplo a BNCC ela é toda organizada em termos dessa discussão de habilidades, de competências e de formação para o trabalho. Aí você pega as provas do ENEM, do ENADE tudo envolve esse tipo de uso, de conceitos, e isso é algo que a gente discute aqui na disciplina Educação e Trabalho. [...] Eu acho que atende assim de forma imediata o que eles vão enfrentar na primeira semana que eles estiverem trabalhando dentro de uma instituição de ensino hoje em dia, seja para onde eles forem. Uma aluna minha antes mesmo dela se formar, ela defendeu a monografia semana passada, ela foi contratada pelo Senac e aí ela falou que enfrentou a mesma coisa que eu quando ela começou a trabalhar lá no Senac... Ela falou que não sabia nem por onde começar. E que a minha disciplina, por a gente está discutindo esse tipo de coisa ajudou muito ela, no início quando ela estava fazendo estágio e logo em seguida ela foi contratada. E ela disse que não tinha nenhuma discussão em outra disciplina. Aí foi que ela acabou se interessando muito pela temática, e ela fez a monografia dela em cima dessa temática Educação e Trabalho, mas aí voltada para a educação profissional. Então eu acho que atende sim imediatamente o que existe como visão dominante acerca da educação no Brasil hoje. (Entrevista 06)

A IES E traz olhares muito similares quanto a necessidade de discussão dessa temática. Observa-se anteriormente que há nessa IES o embate para retirada da disciplina da grade curricular. A entrevista 07 identifica como necessário o pertencimento da discussão por uma disciplina específica. Entretanto, o questionário

01 indica, que mesmo sendo uma discussão relevante, esta pode acontecer em outras disciplinas no currículo de Pedagogia. Nesse sentido, é importante dizer que essa discussão, nessa IES dependerá dos sujeitos docentes que irão inseri-la ou não nos seus contextos formativos. Nessa pesquisa, ainda se observa uma disciplina para tal debate, mas a partir dos próximos anos pelo que se indica provavelmente não comporá mais a grade curricular da Pedagogia.

Realça-se como esses docentes: de um lado se exerce à docência da disciplina, pela representação da entrevista 07, e de outro como coordenação do curso de Pedagogia, pela representação do questionário 01, vão destacar como esta consegue refletir as demandas da sociedade ao seu contexto formativo.

Para a Entrevista 07 ter uma disciplina para tratar da relação trabalho e educação é fundamental. Parte da atuação do pedagogo para outros espaços além da docência, e mesmo do atrelamento a somente o espaço escolar citando, por exemplo, os movimentos sociais. Para a possibilidade de atuação na esfera escolar, abrem-se os horizontes para o ensino profissional e escola técnica, contudo não numa perspectiva de uma orientação educacional de modo tradicional, pelo contrário. Utiliza-se de discussões e cabedal teórico para uma atuação crítica de forma a romper a concepção dessa atuação, por exemplo: da orientação educacional, em maioria feminina, de mediação de conflitos a fim de se ampliar para o debate de estruturação de currículos, dos processos de ensino-aprendizagem nesses espaços:

Bem, a oferta de uma disciplina que trate da relação trabalho e educação na formação de um Pedagogo é fundamental. Porque o Pedagogo, ele não é formado pra atuar apenas nas séries iniciais do Ensino Fundamental. É lamentável que a maioria dos alunos de Pedagogia, e inclusive muitos dos docentes, vejam a formação do Pedagogo e concebam esse profissional apenas como essa função. É fundamental que um Pedagogo tenha essa formação justamente para quando ele... Até pra qualificá-lo pra atuar em outros espaços formativos como: no movimento social, até mesmo em escolas de Educação Profissional, escolas técnicas... É fundamental que o Pedagogo, ele tenha preparação no próprio curso pra atuar criticamente nesses espaços. O que a gente vê, nas pesquisas que eu venho fazendo, é que o Pedagogo quando vai atuar na Educação Profissional ele... É atribuída a ele a função de Orientação Educacional dentro de uma perspectiva completamente tradicional desse profissional. Onde o Pedagogo, na maioria das vezes, a Pedagoga... Existe um apelo muito feminino nessa concepção... É de que essa profissional, ela atue na escola para dirimir os conflitos entre professores e alunos. Então, principalmente

nas escolas técnicas e nos institutos federais, a maioria das Pedagogas, que trabalham nesses institutos fazem esse trabalho de mediação. E não tem nenhuma ação concreta na estruturação dos currículos, nos processos de ensino-aprendizagem dos cursos. O Pedagogo, ele é visto apenas com essa função de a mulher apaziguadora. (Entrevista 07)

O questionário 01 manifesta o lugar dessa formação principalmente para o fazer docente. Atrela essa disciplina com a possibilidade de se discutir desigualdades sociais e contextos de exploração do ser humano por meio do trabalho na sociedade capitalista. Destaca-se ainda que a IES realiza essa discussão, todavia não é possível mensurar como isso se configura de fato no alunado:

[...] Eu acho que é a possibilidade de apresentar para os estudantes, os futuros professores compreensão da estrutura da sociedade, a exploração, que eu acho que isso é uma coisa que eu não falei lá no início, a criação da desigualdade. Quer dizer, que a gente vive numa estrutura, numa sociedade em que a estrutura, ela é por si só, na sua origem desigual e ela possibilita a exploração do ser humano por outro, e naturaliza isso. É através do trabalho que a exploração se dá. E as desigualdades, que vem, que a gente presencia na sala de aula tem tudo a ver com essa forma de organizar a sociedade capitalista e o trabalho na sociedade capitalista. Então é você olhar pra uma criança que chega desmaiando de fome na tua sala... Esse aporte teórico te ajuda muito a compreender. Não necessariamente a agir diferente, porque nós somos muito bons de fazer a crítica na educação... Ah, como Somos! Mas..., Mas pra mim, como educadora, pra mim... sabe assim... foi um achado muito grande. Quando eu estava lá alfabetizando, trabalhando com os anos iniciais... Perceber.... A gente está aqui fazendo uma prática porque está sim relacionada com outras questões que muito fora da escola, mas que estão dentro ao mesmo tempo, e às vezes a gente nem percebe. Então eu penso que esse... Essa discussão ela ajuda e ela pode ajudar. Porque tem gente que ouve isso aqui, e entra no ouvido e sai no outro... Isso não é garantia... Metade do que a gente faz não garante e nem é garantia de nada, mas é nosso papel fazer... A importância também passa por aí. (Questionário 01)

A IES F traz duas abordagens complementares sobre como a disciplina se comporta perante a sociedade na formação referida:

O questionário 03 apresenta que a disciplina tem o papel formativo para a atuação do pedagogo para o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas tanto para os espaços escolares como para os não escolares:

Pensamos numa atuação profissional de uma forma que o pedagogo possa estar desenvolvendo ações didático-pedagógicas em espaço escolar e não escolar. (Questionário 03)

A entrevista 08 aponta ainda que mesmo sendo este a função principal e de relevância para a discussão desta disciplina na IES não se tem um investimento ainda de pesquisas para o mapeamento desse egresso a fim de se ter um diálogo maior com o campo de trabalho (emprego) propriamente dito:

Eu vejo que ainda falta um retorno de pesquisa, eu acho, eu me ressinto disso como pesquisadora, um grande mapeamento até com esses egressos mesmo [você está até me dando ideia para um bom projeto de pesquisa], de ir atrás desse pessoal e ver onde eles estão. E trazer isso como retorno para a universidade dentro da disciplina, não só, mas para o curso de uma forma geral. Então eu ainda sinto falta desse diálogo maior com o campo do trabalho em si, porque aí a gente está aqui hipoteticamente, mas muitas vezes não hipoteticamente, porque há já algumas alunas que trabalham em campos diferenciados, que não são campos escolares e elas reconhecem a sua prática na disciplina. Uma coisa que teoricamente não era nomeada e elas reconhecem: [...] eu faço isso, eu faço dinâmica, eu faço treinamento, eu faço isso... Então tem essa coisa, mas ainda eu me ressinto desse, dessa retroalimentação aí para ver um "raio-x" do campo mesmo. (Entrevista 08)

Para IES G a disciplina frente às demandas sociais tem contribuído para as disputas das ideias quando comparadas as pedagogias não críticas. Um destaque realizado, que também perpassa pela proximidade e aceitação do discente, é a necessidade de trazer para a composição de sua proposta a diminuição da abordagem teórica para introdução de práticas no oferecimento desta disciplina. Aponta que não consiga identificar, por não ter ainda pesquisa sobre os egressos do curso, como potencializar os efeitos das discussões dadas nessa disciplina especificamente:

A gente acha que está ajudando, mas não sei se está ajudando. Uma questão que eu tenho observado é um ponto positivo, mas também é um ponto negativo da disciplina, e que eu estou trabalhando pra modificar um pouco isso, é que ela é muito teórica. Eu não tenho feito trabalho de campo com os alunos, levado eles pra ver a realidade. Mas o que tem ajudado... eles têm retornado ... a se situar melhor dentro do campo da disputa de ideias, e como eu foco bastante numa questão mais crítica da educação, quando eles pegam contato com essas pedagogias mais não-críticas, uns termos que Saviani usa, aí eles conseguem se situar melhor, etc. Mas eu tenho... Eu reconheço que deveria ir um pouco mais pra prática... Como a disciplina é 5º período eu não sei, como eles assim, os egressos que proveito de fato... Eu nunca fiz uma pesquisa pra ver onde que estão os egressos e que tipo de eventual aproveitamento eles tiveram das nossas discussões aqui na sua vida profissional. Eu tento sempre puxar alguma coisa da reflexão sobre a vida profissional hoje, da precarização do trabalho docente tudo, mas realmente eu não tenho como dizer aí o que está acontecendo. Só esperar que tenha dado algum fruto aí. (Entrevista 09)

Para a IES H não se consegue perceber se a disciplina consegue fazer com que os alunos a percebam nas discussões das demandas sociais. Nessa IES há uma expectativa relevante para o trabalho docente, e mesmo que especificamente se aponte para outras esferas de atuação isso não necessariamente torna mais próximo de atuação do futuro pedagogo:

A gente da falou antes que entre a pessoa, o ser humano e o trabalho, o tema, tem fator aí nesse meio. Não sou eu e o trabalho [...] minha necessidade, minha habilidade (etc.) e o trabalho. Então, eu acho que o tema ele dá uma estreitada nessa distância que há entre o indivíduo e o trabalho. Porque não é uma ligação direta, embora seja direto porque o trabalho é realizado pelos alunos, mas os fatores que têm entre o indivíduo e o trabalho são muitos. Então quando um trabalho desse é realizado é bom que as pessoas pensem mais objetivamente em relação a isso, ou que as pessoas pensem objetivamente considerando todos esses fatores intervenientes. Não sei se é possível. (Questionário 04)

A IES I também não diz com precisão o quanto essa disciplina afeta a relação que os alunos fazem com as demandas sociais existentes para o campo de atuação, entretanto a disciplina toca em algo essencial que é percepção de enxergar a projeção da esfera profissional a partir dela:

Eu não tenho clareza para dizer se ela atende plenamente. Eu nem acredito que isso aconteça, mas que ela toca, que ela sensibiliza... Porque muitas vezes a gente vê o aluno se enxergando como profissional a partir dali. Ele vem para o Ensino Superior, quando ele sai principalmente do Ensino Médio, ele não tem aquele... Ele optou pela carreira porque sentiu alguma identificação ou porque ele foi motivado por um ex-professor, ou um laço familiar forte... Mas ele se vê na profissão, ele tem essa questão do trabalho dele a partir dessa profissão, e do trabalho em geral em sociedade, a partir do momento que a gente instiga para essas discussões. É aí que ele começa a pensar sobre isso. (Questionário 02)

Formação docente configura-se como uma área de elevada complexidade e também local de tensões sobre como e sob quais princípios estão arraigadas essas discussões, ainda tão em voga nos nossos dias. Para tanto, o curso de Pedagogia também está nessa seara de discussões, contudo atravessada por um enfoque na identidade do curso (PIMENTA, 2011) devido às regulamentações que recebe desde sua instituição, em 1939, isto é, a tensão entre a docência e o especialista formado no curso de Pedagogia.



Em Arroyo (1999) é percebido que uma questão central continua no cerne dos debates frente a essa temática: o saber-fazer:

Todos que temos experiência em cursos de magistério, de licenciatura, de habilitações em administração, supervisão e orientação, temos experimentado, com pesar, como é difícil pensar nas dimensões mais permanentes do ofício de mestres, de educadores, como é difícil ler e debater sobre essas dimensões, como os futuros professores, diretores, supervisores preferem saber o como e o que fazer, diante do novo currículo, da nova metodologia e da nova organização. Os futuros profissionais da escola e aqueles que nela trabalham internalizaram a concepção precedente: só interessa aprender o que os prepare para tarefas concretas, para intervenções pontuais. A estrutura de muitos currículos dos cursos de formação e de qualificação ainda mantém essa lógica precedente. Muitos, entretanto, tentam superá-la. (ARROYO, 1999, p. 147)

Nas IES C; IES D; IES E, e IES G, por exemplo, observa-se esse cunho apelativo da discussão sobre a necessidade de tornar a disciplina como uma abordagem mais prática que teórica, ou seja, para uma concepção pragmatista para a melhoria do ato educativo nesse contexto de formação.

Percebe-se ainda como acréscimo de disputas de concepções formativas o campo de atuação desse profissional situando-o para além da sala de aula, ou mesmo da escola básica, para a educação infantil e/ou séries iniciais do ensino fundamental somente. Isso porque nos discursos postos a educação profissional nos institutos federais ou escolas técnicas, como movimentos sociais entre outros são apresentados aos alunos como possibilidades de áreas de atuação dentro das necessidades demandadas pela sociedade, os que se colocam como diferencial será a abordagem de crítica ao sistema capitalista ou de sua subserviência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina que aborda a temática do trabalho é fundamental para se estabelecer a possibilidade da sistematização das tensões e ambiguidades dessas IES analisadas. As discussões são as mais heterogêneas, pois por mais que se busque ambiguidades para uma determinada questão elas estão compreendidas num universo que pertencem a uma unidade particular. Assim ao mesmo tempo em que busco enxergar o que mais se aproxima e/ou se distância tenho consciência que acabo deixando para traz subjetividades particulares de cada instituição, todavia corro o risco necessário para que possa ter uma análise mais plural do que representa ter uma disciplina que aborda a temática do trabalho nos cursos de Pedagogia do Rio de Janeiro.

As discussões sobre os aspectos da formação em Pedagogia têm larga produção para a temática da identidade do curso (CRUZ, 2011; FRANCO, 2003; PIMENTA, 2011). Urge uma nova agenda ao debate da formação em Pedagogia sob aspectos do campo de investigação da área Trabalho e Educação, que assim se insere.

Nesse sentido, a categoria trabalho é inventariada nos aparatos legais que direcionam as políticas educacionais, em especial a de nível superior; e nos cursos de Pedagogia de universidades públicas e privadas do estado do Rio de Janeiro, mediante uma disciplina que aborda a questão do trabalho, a fim de se compreender as suas concepções, em todo caso preserva a heterogeneidade desses espaços formativos.

A tese confirma as metamorfoses do sentido de trabalho no curso de Pedagogia, que reverbera na disputa de seu conceito. De um lado, por um conjunto de universidades que criticamente dentro do sistema capitalista ou de forma subserviente, marca-se com ênfase a vertente profissionalizante que se ancora nas reformas estatais; e de outro, universidades que vislumbram o fim da alienação do trabalho por intermédio de sua ruptura ao sistema capitalista, que fazem dessa disciplina um instrumento de luta e resistência às mazelas sociais dessa sociedade. Ainda propõe a necessidade desse debate nas produções de pesquisas, sendo isto ainda incipiente, e

ratifica que o real sentido do trabalho, como ontologia do ser social necessita adentrar de modo mais contundente na estrutura curricular de Pedagogia nessas universidades.

Durante a tessitura desse estudo enfrentou-se a discussão de modo a buscar primeiramente nos escritos de Marx a primazia do trabalho como constituinte do ser social, este que por meio da natureza modifica-a e transforma a si mesmo.

Entretanto, a divisão do trabalho que sempre existiu na história da humanidade, é apropriada e deturpada pelo sistema capitalista a fim de trazer uma nova configuração para a centralidade do trabalho: o mais valor empreendido pela força de trabalho concreta e abstrata da classe-que-vive-do-trabalho, e assim tornando-a estranhada do princípio educativo do trabalho como componente fundamental da sua formação humana.

Trabalho no capitalismo tem sua polissemia mais latente como emprego, em especial sua relação assalariada da classe-que-vive-do-trabalho que se difere do conceito de formação omnilateral para a aplicabilidade da técnica numa esfera puramente profissional no capitalismo.

É pela divisão social do trabalho que este apresenta seu duplo caráter: ontológico e histórico. De um lado, o trabalho concebido em seu valor de uso, e por outro esse valor de uso associado ao valor de troca recorrente do fetiche da mercadoria.

As novas configurações do mundo do trabalho, tendo os avanços da ciência e da tecnologia e a prestação de serviços, assim como alusões ao empreendedorismo podem sugerir, como fez Offe (1989), o fim da centralidade do trabalho. Contudo tal afirmativa é refutada até mesmo dentro do ideário capitalista. O trabalho não só foi como continua sendo conceituado em sua centralidade diante das relações sociais. O que se pode com certeza indicar é que atualmente é poder ser compreendido em sua forma mais exploradora pelo capital, isso devido a perda de direitos que a classe-que-vive-do-trabalho lutou e conquistou ao longo da história.

O aumento do exército de reserva (Marx, 2008) se intensifica cada vez mais. Juntamente com a expectativa de se ter melhor emprego a partir das qualificações profissionais pelo transformismo da teoria do capital humano.

Nesse contexto, no Brasil, o capitalismo dependente vai incutindo, em especial nas políticas educacionais o pensamento de uma educação voltada para o trabalho, este compreendido como emprego ancorado nas manifestações relacionais do capital na sociedade.

As LDB nº 4.024/1961, nº 5.692/1971 e nº 9.394/1996, associada ao histórico da própria criação do curso de Pedagogia, assim como atrelada a Resolução CNE/CP nº 1/2006 e Resolução CNE/CP nº 2/2015 vão compondo as regulamentações necessárias para a implantação de um projeto educacional genérico quanto a formação em Pedagogia, no sentido de resgatar o que Chagas definia de um conjunto de disciplinas para formar o professor e o especialista ao mesmo tempo.

Ter o trabalho elencado numa normatização nacional torna sua discussão potencializada por tensões e ambiguidades nas IES do Rio de Janeiro. A concepção de trabalho é afastada de sua ontologia, principalmente no que diz respeito à tomada de consciência satisfatória do trabalho na apropriação subjetiva da humanidade. Isso porque o homem continua a utilizar da natureza e a modificá-la, no entanto não se percebe mais modificando a si mesmo nesse processo. Pelo contrário, o trabalho passa a ser um peso do seu próprio sustento pelo processo de desumanização em suas relações sociais na sociedade capitalista.

A universidade, nesse estudo tem papel fundamental no trato dessa discussão. Enquanto instituição social tem cada vez mais ameaçada a sua autonomia para refletir em seu interior sobre as desigualdades e reflexos dela na sociedade, além de outras demandas intervenientes a ela. Entretanto em seu caráter cada vez mais assumido como organização social, tem camuflado, ou não tem realizado discussões contra hegemônicas em seu interior, e o pior não tem construído instrumentos de luta para diminuição ou mesmo ruptura das mazelas sociais, principalmente como se abdica da reflexão do campo trabalho e educação, especialmente na esfera pública.

O curso de Pedagogia, nas universidades do Rio de Janeiro, nessa pesquisa, apresenta a concepção de trabalho disputada pelas instituições por meio de uma disciplina específica no curso para tratar dessa temática. A principal tensão consiste na dualidade formação profissional versus formação humana sob a égide do materialismo histórico-dialético. Na primeira, é observada uma forte ligação do atrelamento formativo para as esferas da competência e qualificação profissional, o princípio do trabalho nessa concepção é um princípio da pedagogia do trabalho. Isto é, nesses espaços formativos são agregados conhecimentos que denotam um aprender a fazer, o método, a técnica fragmentada para uma determinada prática escolar ou não escolar. Na segunda, o trabalho segue às orientações de um princípio educativo: este como ontológico e criativo dotado de realização humana e que promove a ruptura da alienação da classe-que-vive-do-trabalho à luz do materialismo histórico-dialético, que luta por um outro projeto societal.

As ambiguidades no universo dessas IES foram mais visíveis, e também caracterizam com maior clareza o modo qualitativo desse estudo em relacionar esse mesmo fenômeno instituições públicas e privadas. Identifica-se:

- 1) A centralidade do trabalho como ambiência formativa no curso de Pedagogia, ou seja, a compreensão de educação e sociedade por meio do trabalho;
- 2) As ambiguidades quanto à concepção de trabalho com vertentes profissionalizantes está presente nas IES C, IES D, IES F, IES H e IES I;
- 3) As ambiguidades quanto à concepção de trabalho compreendido na égide da formação humana e sob o método no materialismo histórico-dialético identifica-se nas IES A, IES B, IES E, IES H;
- 4) Aproximações de periodização, obrigatoriedade da oferta e carga horária nas diferentes instituições analisadas;
- 5) As aproximações dos nomes dados a disciplina, podendo esta conter ou não a concepção de trabalho da IES;
- 6) A maioria dos docentes tinha uma relação de vínculo com a IES a partir de 10 anos pelo menos;

- 7) A reflexão do notório estranhamento da temática dos estudantes pelo atrelamento da análise do trabalho relacionado à educação;
- 8) A Anped, por meio do GTTE, ou mesmo uma âncora formativa da pesquisa em trabalho e educação não se efetiva como frente de empreendimento intelectual desses docentes como arcabouço consultivo dessa disciplina, em maioria;
- 9) A afinidade docente da disciplina dá-se: a) orientação teórica no materialismo histórico-dialético: IES A, IES B, IES E, IES G; b) pelo assunto da centralidade do trabalho sem a perspectiva marxiana: IES C, IES D; e c) seguida pelas normatizações: IES F, IES H, IES I;
- 10) A indicação de uma possível abertura para o atrelamento da discussão de gênero às discussões dessa disciplina identificadas nas IES: IES B e IES E;
- 11) Nesse estudo se identificou a disputa pela permanência ou retirada dessa disciplina que trata o trabalho de modo específico na grade curricular do curso de Pedagogia nas IES D e IES E. Para tanto, percebe-se como possibilidade para configuração do inventário das IES do Rio de Janeiro que tem uma disciplina na grade curricular de Pedagogia, atualmente como obrigatória, na presente pesquisa, pode não existir mais mediante o processo de reformas curriculares dessas duas IES.

A pesquisa não conseguiu responder quanto a todas às bases teóricas que correspondem essa formação nas diferentes instituições, por não ter tido a disponibilidade consubstancial de ementas e/ou programas dos docentes que contivessem essa informação, ficando assim como desdobramentos de futuros investimentos de estudos.

Por não existir pesquisa neutra, discorro que minha aproximação conceitual para o debate da centralidade do trabalho perpassa pela vertente da formação humana sob o método do materialismo histórico-dialético que se alicerça no enfrentamento ao poder hegemônico do capital, tendo as referências marxianas como instrumento ideológico na luta por uma educação, em especial a escolar, que rompa com as formas concretas de alienação da classe-que-vive-do-trabalho, que hoje se materializa nas regulamentações educacionais especificamente e venha a construir um processo

formativo que tenha o trabalho em seu sentido ontológico, na perspectiva de uma formação omnilateral da humanidade.

Percebo que nessa pesquisa por mais que se enxerguem avanços quanto às aproximações da tentativa de transposição do fator educacional, como metodologia para se entender as potencialidades do trabalho, este ainda está muito arraigado numa discussão da divisão social do trabalho, sendo necessário construir e/ou tornar notórias as questões ligadas a competências e habilidades associadas ao materialismo histórico-dialético, e fica aqui o compromisso de análises posteriores.

No bojo das novas discussões no interior dessas instituições da reformulação curricular dessa formação atenta-se para a ponderação sobre a dinâmica da periodização que em alguns espaços terá mudanças e outros ligados a manutenção e/ou ampliação de carga horária, contudo como nada se materializou durante o tempo dessa pesquisa só é possível direcionar essas possíveis configurações nas grades curriculares de Pedagogia.

Portanto, tendo em vista as tensões e as ambiguidades que a concepção de trabalho enfrenta na discussão societal como um todo, e em particular no curso de Pedagogia, cabe tornar cada vez mais notório esse enfrentamento. Uma discussão mais ampla de seu currículo formativo, com um entendimento de sociedade e educação, não pode prescindir do trabalho como intermediador dessa área formativa. Principalmente, a teoria marxiana deve ser revisitada continuamente como base conceitual perene nesses espaços formativos e possibilitar o constructo para os enfrentamentos necessários à manutenção de sua discussão no espaço universitário. Do contrário, a concepção de trabalho será regida pelo viés de produção da sociedade capitalista, tomando da qualificação, das competências e habilidades como a pedagogia necessária para a engrenagem dessas relações burguesas sob a égide do capitalismo.

## Bibliografia

ALVES, Giovanni. **Trabalho e Subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANDERSON, Perry. **Balanco do neoliberalismo**. In SADER, Emir (Org.). Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático, 2010.

ANPED. PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. (37a) ANPED, Florianópolis - SC, 2015. Disponível em <[http://37reuniao.anped.org.br/?\\_ga=2.178305826.707210496.160197685687346781.1548458281](http://37reuniao.anped.org.br/?_ga=2.178305826.707210496.160197685687346781.1548458281)>. Acesso em 1 de dezembro de 2019

\_\_\_\_\_. Educação movimentos sociais e políticas governamentais. ANPED 11ª Reunião Regional da Anped Sul. Curitiba - PR, 2016. Disponível em <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/>>. Acesso em 1 de dezembro de 2019

\_\_\_\_\_. Diálogos entre a pesquisa e as políticas de educação na atualidade. ANPED 12ª Reunião Regional da Anped Sudeste. Vitória - ES, 2016. Disponível em <<http://www.anpedsudeste2016.ufes.br/>>. Acesso em 1 de dezembro de 2019

\_\_\_\_\_. Políticas públicas e formação humana: desafios para a educação na Panazônica. ANPED 1ª Reunião Regional da Anped Norte. Belém - PA, 2016. Disponível em <<http://www.ppgedufpa.com.br:7080/anpednorte/index.php>> Acesso em 1 de dezembro de 2019

\_\_\_\_\_. Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. (38a) ANPED, São Luís - MA, 2017. Disponível em <[http://38reuniao.anped.org.br/?\\_ga=2.135297847.707210496.1601976856-87346781.1548458281](http://38reuniao.anped.org.br/?_ga=2.135297847.707210496.1601976856-87346781.1548458281)>. Acesso em 1 de dezembro de 2019

\_\_\_\_\_. Educação, democracia e justiça social. ANPED 12ª Reunião Regional da Anped Sul. Porto Alegre - RS, 2018. Disponível em <http://anais.anped.org.br/regionais/sul2018>. Acesso em 1 de dezembro de 2019

\_\_\_\_\_. Em defesa da educação pública, laica e gratuita: políticas e resistências. ANPED 13ª Reunião Regional da Anped Sudeste. Campinas - SP, 2018. Disponível [http://regionais.anped.org.br/sudeste2018/?\\_ga=2.173092901.707210496.1601976856-87346781.1548458281](http://regionais.anped.org.br/sudeste2018/?_ga=2.173092901.707210496.1601976856-87346781.1548458281) . Acesso em 1 de dezembro de 2019

\_\_\_\_\_. Educação e democracia: desafios e resistências da pós-graduação. ANPED 14ª Reunião Regional da Anped Centro-Oeste. Cáceres - MT, 2018. Disponível em [http://regionais.anped.org.br/centrooeste2018/?\\_ga=2.137867446.707210496.1601976856-87346781.1548458281](http://regionais.anped.org.br/centrooeste2018/?_ga=2.137867446.707210496.1601976856-87346781.1548458281). Acesso em 1 de dezembro de 2019

\_\_\_\_\_. Desafios da educação na Amazônia: ultrapassar fronteiras e superar limites. ANPED 2ª Reunião Regional da Anped Norte. Rio Branco - AC, 2018. Disponível [http://regionais.anped.org.br/norte2018/?\\_ga=2.142106548.707210496.1601976856-87346781.1548458281](http://regionais.anped.org.br/norte2018/?_ga=2.142106548.707210496.1601976856-87346781.1548458281). Acesso em 1 de dezembro de 2019



\_\_\_\_\_. Educação e democracia em risco: o papel da pós-graduação em tempos de crise. **ANPED 24<sup>a</sup> Reunião Regional da Anped Nordeste**. João Pessoa - PB, 2018. Disponível em <http://anais.anped.org.br/regionais/nordeste2018-0>. Acesso em 1 de dezembro de 2019

\_\_\_\_\_. Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências. (39a) **ANPED**, Nitetói - RJ, 2019. Disponível em <http://39.reuniao.anped.org.br/>. Acesso em 1 de dezembro de 2019

APPLE, Michael W. Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ANTUNES, Priscila. O sistema de inteligência chileno no governo Pinochet. **Varia Historia**, Belo Horizonte, vol. 23, n° 38: p.399-417, Jul/Dez 2007.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Os Sentidos do Trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

\_\_\_\_\_. Da especialização à flexibilização: as formas da educação no modo de produção capitalista. *In Trabalho, educação e reestruturação produtiva*. São Paulo: Xamã, 2012.

\_\_\_\_\_. **A Dialética do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

\_\_\_\_\_. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado**: Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2005.

ARROYO, Miguel. Trabalho – Educação e teoria pedagógica. *In Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, n° 68, Dezembro/99, 1999. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a08v2068.pdf>. Acesso em 22 de dezembro de 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **DECRETO Nº 2.306, DE 19 DE AGOSTO DE 1997**.-Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art.

10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos art. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2306.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm). Acesso em 09 de abril de 2018.

\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 3.860, DE 9 DE JULHO DE 2001.** Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3860.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm) Acesso em 09 de abril de 2018.

\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 5.773, DE 9 DE MAIO DE 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm). Acesso em 09 de abril de 2018.

\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 9.235, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2017** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm)>. Acesso em 09 de abril de 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm)>. Acesso em: 30 de outubro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília. 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 20 de dezembro de 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 26 de novembro de 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de Maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de Maio de 2006, Seção

I, p. 11. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)> . Acesso em 16 de junho de 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2 de 1º de Julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 jul. 2015 Seção I, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 20 de dezembro de 2019.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

CASTELO, Rodrigo. **O Social-Liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. As faces históricas do trabalho: como se constroem as categorias. Brasília: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.74, nr. 178, p. 529-554, Set/Dez, 1993.

CORRÊA, Vera. **Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor?** Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

COUTINHO, Carlos Nelson (org.). **Obras Escolhidas**. Instituto Gramsci. Vol. I e II, Lisboa, Editorial Estampa, 1974.

\_\_\_\_\_. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

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

\_\_\_\_\_. **A ideologia da Competência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2016.

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

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir**. 7. ed. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 2012.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem** (1876). Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/macaco.html> . Acesso em 12 de abril de 2019.

FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo Dependente**: e classes sociais na América Latina. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

\_\_\_\_\_. **O que é Revolução?** São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1984.

FERRETTI, Celso João *et al.* **Tecnologias, Trabalho e Educação**: um debate multidisciplinar. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

FIORIN, Bruna Pereira Alves. **Trabalho e Pedagogia: considerações a partir dos discursos de pedagogas na escola**. 2012. 100 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, SANTA MARIA Biblioteca Depositária: Central e Setorial do Centro de Educação, 2012.

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

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **O Trabalho como Princípio Articulador na Prática de Ensino e nos Estágios**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

FREITAS, Riane Conceição Ferreira. **O trabalho do pedagogo no tribunal de justiça do Pará: os desafios da inovação no exercício profissional**. 2012 141 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, BELÉM Biblioteca Depositária: Profª Elcy Rodrigues Lacerda – ICED/UFGA, 2012.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

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

\_\_\_\_\_. **A Produtividade da Escola Improdutiva:** Um (re) exame das relações entre Educação e Estrutura Econômico-Social Capitalista. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In **Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, Maria (Org.) **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

GIDDENS, Anthony. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GOMEZ, Carlos Minayo *et al.* **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GONZÁLEZ, Horacio. **Karl Marx: O apanhador de sinais**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 3, 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GUIMARÃES, Ana Paula Santos. Mapeamento da disciplina que trata a categoria trabalho no curso de Pedagogia das universidades públicas e privadas do Rio de Janeiro. 39ª reunião Nacional da ANPED, 2019.

\_\_\_\_\_; VIEIRA, José Jairo. A disciplina trabalho-educação na arena da universidade pública e privada do Rio de Janeiro. In **Libro de Actas del 6th International Congress of Educational Sciences and Development**, SETÚBAL (PORTUGAL), 21-23 JUNIO, p. 879, 2018.

\_\_\_\_\_; VIEIRA, Andrea Lopes. O processo de Institucionalização da disciplina Trabalho-Educação nas políticas de formação em Pedagogia nas universidades públicas do Rio de Janeiro. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n 2, p. 508-525, abr/jun, 2019.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Pedagogia e luta de classes no Brasil**. Ibitinga, SP: Humanidades, 1991.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

HAYEK, F. A. **O Caminho da Servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises Brasil, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. 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.

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

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

LAMOSA, Rodrigo de A. C. **Educação e Agronegócio: a nova ofensiva do capital nas escolas públicas**. Curitiba: Appris, 2016.

LEHER, Roberto. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente: um estudo a partir de Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

\_\_\_\_\_. Autonomia universitária e liberdade acadêmica. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, v.14, n 29, jan/abr 2019. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/23167>. Acesso em 5 de agosto de 2019.

LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006.

LOMBARDI, José Claudinei. Modo de produção e educação: notas preliminares. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 1, n. 1, p. 43-53, jun. 2009.*

LUKÁCS, György. **Para uma antologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACEDO, Jussara Marques de. **A Formação do Pedagogo em Tempos Neoliberais: a experiência da UESB**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2008.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Educação e divisão social do trabalho:** contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. 2. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio Educativo em Gramsci:** americanismo e conformismo. Campinas, SP: Alínea, 2013.

\_\_\_\_\_. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARKERT, Werner. **Trabalho, comunicação e competência:** contribuições para a construção crítica de um conceito e para a formação do profissional transformativo. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos.** São Paulo, SP: Editora Martin Claret, 2006.

\_\_\_\_\_. **O capital:** crítica da economia política. 25. ed. Livro 1. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

\_\_\_\_\_. **O capital:** crítica da economia política. 22. ed. Livro 1. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

\_\_\_\_\_. **Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro.** 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010

\_\_\_\_\_. & ENGELS. **Textos sobre Educação e Ensino.** São Paulo: Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_. **A Ideologia Alemã.** São Paulo, SP: Editora Martin Claret, 2005.

MÉSZÁROS, István. **Marx: A teoria da Alienação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

\_\_\_\_\_. **A Educação para Além do Capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, Jocelia Barbosa. **Trabalho e Educação: precarização da formação e profissão do pedagogo na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas Manaus-AM 2017.** 2017. 329 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, Manaus Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DA UFAM, 2017.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e Educação. In **Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2012.

OFFE, Claus. **Trabalho e Sociedade: Problemas estruturais e perspectivas para o futuro da “Sociedade do Trabalho”**. v. I. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e Sociedade: Problemas estruturais e perspectivas para o futuro da “Sociedade do Trabalho”**. v. II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2011.

OLIVEIRA, Carlos Roberto. **História do Trabalho**. 4ª ed. Editora Ática, 1998.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à Razão Dualista: o ornitorrinco**. São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

PARO, Vitor Henrique (org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

PAULANI, Leda. **O projeto neoliberal para a sociedade brasileira; sua dinâmica e seus impasses**. In; LIMA, Júlio César; NEVES, Lucia Wanderley (Orgs.) *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro; FIOCRUZ, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Pedagogo na Escola Pública**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia: Ciência da Educação?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PORTELINHA, Angela Maria Silveira. **A pedagogia nos cursos de Pedagogia: desvelando os aspectos teórico-científicos e prático-organizacionais pós-diretrizes curriculares nacionais**. 2014. 230 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da UFRGS, 2014.

PREVITALI, Fabiane Santana (org.). **Trabalho, Educação e Reestruturação Produtiva**. São Paulo: Xamã, 2012.

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

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.



SANTOS, Ana Paula de Oliveira. **O processo de institucionalização da disciplina Trabalho-Educação nas políticas de formação em Pedagogia nas Universidades públicas do Rio de Janeiro**. 2015. 135 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH, 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Regiane Costa dos. **Orientação Pedagógica e Supervisão Educacional: limites, desafios e possibilidades de atuação na sociedade de classes**. 2013. 224 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DO GRAGOATÁ, 2013.

SAMPAIO, Helena. **Ensino Superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec: FAPESP: 2000.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. 1994. Disponível em: [https://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP\\_104/dermeval\\_saviani.pdf](https://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/dermeval_saviani.pdf). Acesso em 13 de junho de 2019.

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12. nr. 34. Rio de Janeiro. Jan. /Abr. 2007a.

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

\_\_\_\_\_. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SENNET, R. **A corrosão do caráter**. 2ª ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2016.

SGUISSARD, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2009.

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.

\_\_\_\_\_. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, Maio /Jun /Jul /Ago, nº29, 2005.

SCHINEIDER, Suzana. **Pedagogia: uma oração subordinada**. 2015. 186 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da UFRGS, 2015.

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

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações: Das Causas do Aprimoramento das Forças Improdutivas do Trabalho [...]**. Livro 1. Curitiba: Juruá, 2015. (Tradução de Maria Teresa Lemos de Lima).

SOUZA, Donaldo Bello de *et al.* **Trabalho e educação: centrais sindicais e reestruturação produtiva no Brasil**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

TAVARES, Elen Machado. **Curso noturno de Pedagogia: universidade para trabalhadoras/es?**. 2010. 235 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, PORTO ALEGRE Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Educação, 2010.

THERBORN, Göran. **Do marxismo ao pós-marxismo?** São Paulo: Boitempo, 2012. Tradução: Rodrigo Nobile.

TRICHES, Jocemara. **A internalização da agenda do capital em cursos de Pedagogia de universidades federais (2006-2015)**. 2016. 400 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU UFSC, 2016.

TUMOLO, Paulo Sergio. Trabalho: categoria sociológica chave *elou* princípio educativo? O trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho. **PERSPECTIVA**. Florianópolis, v.14, n. 26, p. 39 - 70, jul./dez. 1996

## Apêndice 1

Questionário semiestruturado Coordenador do curso de Pedagogia/Coordenador de Departamento do curso de Pedagogia



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

**Orientador: Prof. Dr. José Jairo Vieira**  
**Doutoranda: Ana Paula Santos Guimarães**

Nossa finalidade é desenvolver a pesquisa sobre “**A CONCEPÇÃO DE TRABALHO E SUAS METAMORFOSES NO CURSO DE PEDAGOGIA DO RIO DE JANEIRO: tensões e ambiguidades**”. Para isso, o objetivo do questionário semiestruturado abaixo é obter informações e dados na referida instituição de ensino.

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

### **BLOCO 01- Identificação**

1) Instituição: \_\_\_\_\_

2) Sexo:  
 Feminino       Masculino

3) Tempo na Instituição: \_\_\_\_\_

4) Formação: \_\_\_\_\_

### **BLOCO 2 – A Linha de Pesquisa Trabalho e Educação**

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

---



---



---



---



---

6) A temática do trabalho surgiu na universidade sob que forma? (Marque quantas opções perceber a área na instituição.)

- 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, em que linha e qual o tempo?

---

---

---

7) Participa de alguma Reunião Científica?

- Sim  Não

Qual (is)?

---

---

### **BLOCO 3 – A Disciplina que trata sobre a concepção de trabalho**

8) Desde quando há um disciplina específica para abordar a temática do trabalho? Ela atravessa outras formações além da Pedagogia? Comente.

---

---

---

---

9) Há outra(s) disciplina(s) na grade do curso de Pedagogia que trata a temática do trabalho?

- Sim  Não. Se sim, que nome e como?

---

---

---

10) De que forma é a alocação para ministrar a disciplina?

---

---

---

11) Comente sobre a construção da ementa da disciplina que tem a categoria trabalho como referencial. O docente segue a ementa e/ou propõe outras abordagens para a discussão?

---

---

---

---

---

12) O curso de Pedagogia passou por nova reformulação. Como foi a discussão na instituição? Discorra sobre o que fez com que a disciplina se mantivesse presente ou fosse retirada da grade de Pedagogia.

---

---

---

---

13) Considera importante a oferta dessa disciplina pela instituição? Por quê?

---

---

---

---

---

14) Concorda que a disciplina seja de oferta obrigatória e/ou optativa aos alunos? Comente.

---

---

---

15) Há alguma investidora de atrelamento do trabalho relacionado também ao debate de gênero, raça e movimentos sociais? Discorra.

---

---

---

---

16) De que forma a temática atende na sua visão as demandas que existem na sociedade para a atuação do pedagogo?

---

---

---

## Apêndice 2

Roteiro de entrevista Docente da disciplina sobre a concepção de trabalho do curso de Pedagogia



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

**Orientador: Prof. Dr. José Jairo Vieira  
Doutoranda: Ana Paula Santos Guimarães**

Roteiro de entrevista Docente da disciplina sobre a concepção de trabalho do curso de Pedagogia

### Identificação

- a) Instituição:
- b) Tempo na Instituição:
- c) Formação:
- d) Sexo: ( ) Feminino      ( ) Masculino

### Entrevista

- 1) Em que/quais disciplina(s) observa a discussão sobre trabalho?
- 2) Há alunos somente da Pedagogia? Se não, que/quais outro(s) curso(s) consegue descrever?
- 3) Como percebe a participação dos alunos na disciplina acerca da temática do trabalho?
- 4) O que faz com que se identifique com a disciplina?
- 5) Como percebe a disciplina?
- 6) De que forma é a alocação para ministrar a disciplina?
- 7) É uma disciplina requisitada pelo corpo docente e pelos alunos? Comente.

- 8) Conhece o grupo de trabalho Trabalho e Educação, GTTE, da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPED? Se sim, participa de suas reuniões? Comente.
- 9) Participa de outros fóruns de pesquisas? Se sim, quais?
- 10) Participa e/ou participou da construção da ementa da disciplina em questão?
- 11) O curso de Pedagogia passou por nova reformulação. Como foi a discussão na instituição? Discorra sobre o que fez com que a disciplina se mantivesse presente ou fosse retirada da grade de Pedagogia.
- 12) A ementa da disciplina passa por atualização? Como é feita?
- 13) Considera importante a oferta dessa disciplina pela instituição? Por quê?
- 14) Concorde que a disciplina seja de oferta obrigatória e/ou optativa aos alunos?  
Comente.
- 15) Há alguma investidura de atrelamento do trabalho relacionado também ao debate de gênero, raça e movimentos sociais? Discorra.
- 16) De que forma a temática atende na sua visão as demandas que existem na sociedade para a atuação do pedagogo?

### Apêndice 3

Novo Roteiro de entrevista aplicado ao Docente da disciplina e também Coordenador do curso/Departamento



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

**Orientador: Prof. Dr. José Jairo Vieira**  
**Doutoranda: Ana Paula Santos Guimarães**

Novo roteiro de entrevista

Docente da disciplina e Coordenador do curso/Departamento

#### Identificação

- a) Instituição:
- b) Tempo na Instituição:
- c) Formação:

#### Entrevista

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

2- A temática do trabalho surgiu na universidade sob que forma? (Marque quantas opções perceber a área na instituição.)

( ) 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, em que linha e qual o tempo?

3- Participa de alguma Reunião Científica?

Sim

Não

Qual (is)?

4- Desde quando há uma disciplina específica para abordar a temática do trabalho? Ela atravessa outras formações além da Pedagogia? Comente.

5- Há outra(s) disciplina(s) na grade do curso de Pedagogia que trata a temática do trabalho?

Sim  Não. Se sim, que nome e como?

6- Há alunos somente da Pedagogia? Se não, que/quais outro(s) curso(s) consegue descrever?

7-Como percebe a participação dos alunos na disciplina acerca da temática do trabalho?

8-O que faz com que se identifique com a disciplina?

9-Como percebe a disciplina?

10-De que forma é a alocação para ministrar a disciplina?

11-É uma disciplina requisitada pelo corpo docente e pelos alunos? Comente.

12-Conhece o grupo de trabalho Trabalho e Educação, GTTE, da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPED? Se sim, participa de suas reuniões? Comente.

13-Participa de outros fóruns de pesquisas? Se sim, quais?

14 Comente sobre a construção da ementa da disciplina que tem a categoria trabalho como referencial. O docente segue a ementa e/ou propõe outras abordagens para a

discussão? Participou da construção da ementa? A ementa da disciplina passa por atualização? Como é feita?

15-Há alguma investidura de atrelamento do trabalho relacionado também ao debate de gênero, raça e movimentos sociais? Discorra.

16-Considera importante a oferta dessa disciplina pela instituição? Por quê?

17-Concorda que a disciplina seja de oferta obrigatória e/ou optativa aos alunos? Comente.

18- O curso de Pedagogia passou por nova reformulação. Como foi a discussão na instituição? Discorra sobre o que fez com que a disciplina se mantivesse presente ou fosse retirada da grade de Pedagogia.

19-De que forma a temática atende na sua visão as demandas que existem na sociedade para a atuação do pedagogo?