

**CURSO NOTURNO DE PEDAGOGIA:  
UNIVERSIDADE PARA TRABALHADORAS/ES ?**

---

**Elen Machado Tavares**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ELEN MACHADO TAVARES**

**CURSO NOTURNO DE PEDAGOGIA: UNIVERSIDADE PARA  
TRABALHADORAS/ES?**

**PORTO ALEGRE**

**MARÇO 2010**

**ELEN MACHADO TAVARES**

**CURSO NOTURNO DE PEDAGOGIA: UNIVERSIDADE PARA  
TRABALHADORAS/ES?**

**Dissertação de mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Faculdade de Educação da Universidade Federal  
do Rio Grande do Sul, como requisito parcial  
para obtenção do Título Mestre em Educação.**

**Orientadora: Profa. Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado**

**PORTO ALEGRE**

**MARÇO 2010**

**ELEN MACHADO TAVARES**

**Defesa em 19 de Março de 2010.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado (Orientadora)**

---

**Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños – UFRGS**

---

**Prof. Dr. Luis Fernando Minasi – FURG**

---

**Profa. Dra. Marlene Ribeiro – UFRGS**

---

**Prof. Dr. Raimundo Helvécio Almeida Aguiar – UFRGS**

*Na luta de classes, todas as armas são boas: pedras, noites e poemas*

*(Paulo Leminsk)*

*Nada É Impossível De Mudar*

*Desconfiai do mais trivial,  
na aparência singelo.  
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.  
Suplicamos expressamente:  
não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,  
pois em tempo de desordem sangrenta,  
de confusão organizada, de arbitrariedade consciente,  
de humanidade desumanizada,  
nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar.*

*Bertold Brecht*

*Penso que este trabalho, se contar com o apoio dos alunos poderá render bons resultados (reflexões e práticas) com relação ao currículo. É, portanto, um convite a ousadia! (Q - Tom).*

*Dedico esta dissertação...*

*A Álvaro e Iná que me ensinaram o que é o amor;*

*A todas as pessoas que se indignam e não se calam frente às injustiças sociais de exploração e opressão. Lutemos!*

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho contou com auxílio de muitas pessoas, de tal modo que não sabia como citá-las. Não dizer seus nomes seria matar parte do coletivo que me auxiliou nessa elaboração. Para tanto, plagiei o modo de agradecer de minha amiga e orientadora Carmen. Listo algumas importantes pessoas, correndo o risco de não fazer jus a todas. Peço desculpas, antecipadamente, se isso ocorrer, pois a memória pode falhar. O meu agradecimento...

Aos mestres...

Carmen Lucia Bezerra Machado, Luis Fernando Minasi, Augusto Nivaldo Silva Triviños, Marlene Ribeiro, Helvécio Aguiar, Jaime Zitkoski, Jorge Ribeiro, Vera Peroni, Rosely Diniz, Cleusa Peralta, Regina Martins;

À amizade e contribuições...

Paola, Franciele, Sônia, Vera, Vera Rosane, Eliane, Adriana, Gregório, Leni, Isabela, Bianca, Roberto, Ana, Marner, Raquel, Ingrid, Pedro, Alexandre, Graziela, Saulo, Adriana, Katiane, Marion, Deise, Elisabeth, Giovanni, Marcelisa, Gilson, Dilmar, Eduardo, Onías, Samuel, Gisele, Camilla, Alessandro, Aline, Lorenzo, Jussandra, Rodolfo, Daiane, Paula, Clarissa, Filipe, Rogério, Janaina, Pablo, Aline, Max, Percila, Bruno, Patrícia, Stéfani, Gabriel, Tiago, Vinicius, Shana, Renato, Paulo;

À família...

Antônia, João, Lueci, Cleber, Giovane, Ângela, Ivone, Felipe, Jéssica, Millene, Henrique, Fernando, Daniel, Claudia, Maria, Lecir, Loeci, Ticiane, Brenda, Rose, Daniel, Valdomiro, Bruno, Paulo, Izabel, Sofia, Neruda;

Às professoras egressas do Curso de Pedagogia – Anos Iniciais de Santo Antônio da Patrulha por me possibilitarem viver o sentido de ser, ao mesmo tempo, educadora e educanda;

Ao grupo de estudos “Pão, manteiga, café e Marx”;

Ao Núcleo de Ensino em Línguas em Extensão – NELE-UFRGS que me possibilitou realizar integralmente um curso de língua estrangeira com bolsa;

As alunas e alunos do Curso de Pedagogia da FURG que comigo acreditaram nesse projeto e o fizeram real.

As alunas e alunos da Pedagogia da UFRGS que na Disciplina *Ação Pedagógica com Jovens e Adultos*, junto com o Professor Helvécio, cordialmente me receberam durante o Estágio de Docência Superior. Uma turma que reuniu um coletivo curioso, atento e amoroso.

## RESUMO

Nesta dissertação pesquisamos o processo de formação das trabalhadoras/alunas no Curso de Licenciatura em Pedagogia, organizado sob a Resolução CNE/CP 01/2006, da Universidade Federal do Rio Grande-RS (FURG) entre os anos 2008 e 2009. O estudo de caso, de natureza qualitativa, assumiu como método o desenvolvimento da dialética marxiana. O principal objetivo consistiu em apreender os papéis que o referido curso vem desempenhando na formação, como professoras, das trabalhadoras/alunas. Partimos do princípio que a organização do trabalho em uma sociedade está intimamente ligada a organização dos processos educativos. Por isso, salientamos a influência da reestruturação produtiva do capital nas décadas de 1960 e 1970 na formação do trabalhador flexível, polivalente, características presentes na proposta do curso. No modo capitalista de produção a educação e o trabalho são direito de todos, entretanto, são acesso de alguns. A materialidade do trabalho encontra na divisão do trabalho intelectual e manual uma orientação fundamental na Universidade, não permitindo as trabalhadoras/alunas dedicação exclusiva às demandas acadêmicas. Apreendemos que o curso de Pedagogia, sob vigência flexível cumpre um duplo movimento dadas as condições concretas de seu processo na formação, como professoras, das trabalhadoras/alunas: ao mesmo tempo contribui, por meio de suas relações, para manter as relações de hierarquização, obediência, senso comum, e de desnaturalizações de processos historicamente desenvolvidos. Os sujeitos entrevistados revelaram, de modo geral, que a universidade da maneira como está organizada não está preparada para receber o trabalhador-aluno. O que nos move a pesquisar nesse campo é: se a universidade, como está organizada, não é feita para o trabalhador, como fazê-la?

**Palavras-chave:** Trabalho; Educação; Universidade; Formação de professores; Pedagogia; Ensino noturno.

## RESUMEN

En esta disertación investigamos el proceso de formación de las trabajadoras/alumnas en el Curso de Licenciatura en Pedagogía, organizado bajo la Resolución CNE/CP 01/2006, de la Universidad Federal del Río Grande-RS (FURG) entre los años 2008 y 2009. El estudio de caso, de naturaleza cualitativa, asumió como método el desarrollo de la dialéctica marxiana. El principal objetivo consistió en aprehender los papeles que el referido curso viene desempeñando en la formación, como profesoras, de las trabajadoras/alumnas. Partimos del principio que la organización del trabajo en una sociedad está íntimamente conectada a la organización de los procesos educativos. Por eso, destacamos la influencia de la reestructuración productiva del capital en las décadas de 1960 y 1970 en la formación del trabajador flexible, polivalente, características presentes en la propuesta del curso. En el modo capitalista de producción, la educación y el trabajo son derechos de todos, sin embargo, son accesos de algunos. La materialidad del trabajo encuentra en la división del trabajo intelectual y manual una orientación fundamental en la Universidad, no permitiendo a las trabajadoras/alumnas dedicación exclusiva a las demandas académicas. Incautamos que el curso de Pedagogía, bajo vigencia flexible, cumple un doble movimiento dadas las condiciones concretas de su proceso en la formación, como profesoras, de las trabajadoras/alumnas: a la vez contribuye, por medio de sus relaciones, para mantener las relaciones de jerarquización, obediencia, sentido común, y de desnaturalizaciones de procesos históricamente desarrollados. Los sujetos entrevistados revelaron, de modo general, que la universidad de la manera como está organizada no está preparada para recibir el trabajador-alumno. Lo que nos mueve a investigar en ese campo es: si la universidad, como está organizada, no es hecha para el trabajador, ¿cómo hacerla?

Palabras clave: Trabajo; Educación; Universidad; Formación de profesores; Pedagogía; Enseñanza nocturna.

## LISTA DE SIGLAS

<b>AF</b>	Acumulação Flexível
<b>ANFOPE</b>	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CNE/CP</b>	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
<b>CNPQ</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>ComCur</b>	Comissão de Curso
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>FEE</b>	Fundação de Economia e Estatística
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FMS</b>	Fenômeno Material Social
<b>FORUMDIR</b>	Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas
<b>FURG</b>	Universidade Federal do Rio Grande
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDESE</b>	Índice de Desenvolvimento Socioeconômico
<b>IE</b>	Instituto de Educação
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>MD</b>	Materialismo Dialético
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MH</b>	Materialismo Histórico
<b>PIB</b>	Produto Interno Bruto
<b>PPGEDU</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>QSL</b>	Quadro de Sequência Lógica
<b>RG</b>	Rio Grande
<b>RS</b>	Estado do Rio Grande do Sul
<b>SAP</b>	Santo Antônio da Patrulha
<b>SVP</b>	Santa Vitória do Palmar
<b>TCH</b>	Teoria do Capital Humano
<b>TRAMSE</b>	Trabalho, Movimentos Sociais e Educação
<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## **LISTA DE GRÁFICOS**

<b>GRÁFICO 1 – Quantidade de alunas que trabalham e não trabalham.....</b>	<b>24</b>
<b>GRÁFICO 2 – Cidade de origem das/os alunas/os.....</b>	<b>24</b>
<b>GRÁFICO 3 – Rede de ensino em que as/os alunas/os estudaram .....</b>	<b>25</b>
<b>GRÁFICO 4 – Nível de escolaridade da mãe.....</b>	<b>27</b>
<b>GRÁFICO 5 – Nível de escolaridade do pai.....</b>	<b>27</b>
<b>GRÁFICO 6 – Relação de alunas que preencheram o questionário e sua matrícula por núcleo (ano) no curso.....</b>	<b>30</b>
<b>GRÁFICO 7 – Área em que as alunas trabalham.....</b>	<b>44</b>
<b>GRÁFICO 8 – Tipos de vínculos empregatícios .....</b>	<b>44</b>

## SUMÁRIO

<b>1 PRIMEIRAS PALAVRAS .....</b>	<b>14</b>
<b>2 TRABALHADORA QUE ESTUDA, ESTUDANTE QUE TRABALHA: O PRIORITÁRIO DA PESQUISA.....</b>	<b>37</b>
2.1 Das condições de trabalho das trabalhadoras/alunas.....	42
2.1.1 Dos vínculos de estágios .....	45
2.1.2 Dos contratos por carteira assinada .....	51
2.2 Divisão do trabalho no modo capitalista de produção.....	56
2.2.1 Trabalho intelectual <i>versus</i> manual .....	61
2.2.2 Divisão sexual do trabalho .....	67
2.3 Pedagogia em tempos de flexibilização.....	73
<b>3 DA CONCEPÇÃO AO PROCESSO DE CONCRETIZAÇÃO DO CURSO ....</b>	<b>81</b>
3.1 Projeto Político Pedagógico do curso: O que é isso? .....	84
3.1.1 Trabalhador no curso noturno: problematizando a democratização do acesso .....	104
3.1.2 Resolução do CNE/CP 01/06: questões para pensar o ensino noturno .....	110
3.1.3 LDB 9.394/96 .....	119
3.1.4 As políticas reformistas da década de 1990.....	123
3.2 <i>Estesia</i> versus anestesia: a teoria e a prescrição moral.....	134
<b>4 OS PAPEIS DO CURSO DE PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO DAS TRABALHADORAS/ALUNAS.....</b>	<b>141</b>
4.1 Das condições necessárias para o controle: vivência política como processo individual	142
4.2 Das condições necessárias para o enfrentamento do controle: vivência política como processo coletivo .....	147
<b>5 TRABALHADORAS/ES: UNIVERSIDADE PARA TI? .....</b>	<b>152</b>
<b>6 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>165</b>

### APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	172
APÊNDICE B: NÚCLEO DE ESTUDOS E EMENTAS.....	173
APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO ALUNAS.....	179
APÊNDICE D: ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	189
APÊNDICE E: CATEGORIAS EMPÍRICAS.....	184
APÊNDICE F: TABULAÇÃO DAS INFORMAÇÕES DOS QUESTIONÁRIOS.....	181

### ANEXOS

ANEXO A: QUADRO DE SEQUÊNCIA LÓGICA.....	187
ANEXO B: REGULAMENTAÇÃO DO CURSO.....	188
ANEXO C: PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA.....	200

## 1 PRIMEIRAS PALAVRAS

VI

*Perdão se quando quero*

*contar minha vida*

*é da terra o que conto.*

*Esta é a terra.*

*Cresce em teu sangue*

*e cresces.*

*Se se apaga em teu sangue*

*Te apagas*

A epígrafe que aqui fazemos referência é um poema de Pablo Neruda (1975, p. 19) que atende de forma expressiva o ponto de vista no qual nos apoiamos para “ler o mundo”. Partimos de uma perspectiva cuja causa íntima é a própria vida nas suas relações.

Todos nós temos princípios. Para ler o mundo, partimos necessariamente de algum ponto de vista – seja ele explícito ou não. Nossos princípios orientam nossas ações cotidianas. São eles, portanto, de onde partimos para *dizer a nossa palavra*, como salientou Ernani Fiori no prefácio de *Pedagogia do Oprimido*, uma das obras mais conhecidas de Paulo Freire.

Aqui, partimos da terra, como menciona Pablo Neruda. Tomamos por base o mundo e suas relações, cujas causas, em nosso ponto de vista, não são naturais, nem mesmo fixas. Dessas relações somos, ao mesmo tempo, produtos e pessoas que plantam, num movimento constante, ininterrupto. Partimos como princípio básico e fundamental da organização de nosso pensar: nada está dado; o mundo se faz nas relações sociais, por isso não aceitamos o que é *hábito como coisa natural*, como sugere Brecht em *Nada é impossível de mudar*. Não nos satisfazem os discursos fatalistas e deterministas para justificar as causas dos problemas histórico-sociais que enfrentamos.

São estes os princípios fundamentais que orientam esta dissertação de Mestrado Acadêmico, orientada pela Professora Doutora Carmen Lucia Bezerra Machado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na Linha de Pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação (TRAMSE).

Estas primeiras palavras, as quais constituem a base do primeiro capítulo da dissertação, tem a intenção de situar ao leitor, de modo sintético, dos princípios que sustentam a elaboração da pesquisa e do relatório final. Salientamos, ainda, que este é um trabalho que temos imensa alegria em socializar. Aqui, há registros vivos, pulsantes, de pessoas “pouco

ajustadas” à academia devido à falta de tempo para as demandas da exigência universitária: as trabalhadoras e trabalhadores/alunos do curso noturno.

*Curso noturno de Pedagogia: Universidade para trabalhadoras/es?* é o título dado para a pesquisa que realizamos, a qual está assim delimitada: **a formação, como professoras, das trabalhadoras/alunas no Curso de Licenciatura em Pedagogia, organizado sob a Resolução CNE/CP 01/2006<sup>1</sup>. Um estudo de caso na Universidade Federal do Rio Grande (FURG)<sup>2</sup> entre os anos 2008 e 2009 em Rio Grande, RS.** Essa delimitação é fruto de um processo de permanente organização e reorganização, no qual se encontram continuidades e rupturas tendo em vista que o que nos propomos pesquisar não é algo fixo, mas processual e que, sendo assim, exigiu uma postura de provisoriade e de caráter não conclusivo, visto que pesquisamos um fenômeno vivo, atual e em processo<sup>3</sup>.

Os sujeitos que pesquisamos são as trabalhadoras as quais dentro da divisão social do trabalho ocupam espaços efetivos na cidade de Rio Grande: setores de serviço (educação e comércio, principalmente), desempregadas, sujeitos que sofrem os efeitos do capital flexível, com contratos temporários e atividades polivalentes. São sujeitos-alunas-trabalhadoras que estudam no “novo” Curso de Pedagogia da FURG, no período noturno.

Nossa opção por pesquisar o ensino noturno não pressupõe que os estudantes do turno diurno não trabalhem. Consideramos que na FURG, das alunas e alunos estudantes da Pedagogia durante a manhã, muitos também trabalham, pois são oriundos da trabalhadora. Ocorre que tivemos que fazer uma opção, devido às restrições de tempo para realizar a pesquisa. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Pedagogia é o mesmo para os cursos da manhã e da noite na FURG. Escolhemos o período noturno porque este é o que se apresenta como um espaço majoritariamente de trabalhadoras. Todas as alunas que preencheram e entregaram os questionários (um de nossos instrumentos de coleta de informação)<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup>A partir da sugestão do Prof. Dr. Luis Fernando Minasi que integrou a banca de avaliação do projeto de pesquisa, defendido em 31 de março de 2009, faremos referência à Resolução CNE/CP 01/2006 por compreender que é esta a lei que particulariza o fenômeno estudado. É a Lei que diferencia o curso de Pedagogia que estudamos, tendo em vista que na FURG existem outros cursos de Pedagogia em andamento, em processo de extinção.

<sup>2</sup>No Apêndice A encontra-se o termo de consentimento livre e esclarecido, cuja via original está assinada pela Coordenadora do Curso de Pedagogia em 2008/1. O título da pesquisa que consta no termo de consentimento fora modificado em virtude da necessidade de delimitar o processo histórico a ser pesquisado, tendo em vista a demasiada amplitude de abrangência da delimitação inicialmente realizada e o tempo para a elaboração da dissertação.

<sup>3</sup>No final de 2010 a FURG formará a primeira turma de egressos do referido curso.

<sup>4</sup>Ver Apêndice C.

responderam que escolheram o curso noturno por este oferecer maior possibilidade de trabalhar durante o dia.

Nossa pesquisa se apresenta como um relatório final. Consiste na tentativa de desmistificar a representação comum, cotidiana de que os “os alunos da noite estão sempre cansados” e “aprendem menos”. Não queremos com isso, travar disputas com os demais turnos, mas, sim, provocar desnaturalizações e problematizações sobre este tema bem como socializar os resultados de nossa pesquisa.

É preciso de antemão explicitar, portanto, o conceito de trabalho e trabalhador que aqui fazemos referência. O que significar ser trabalhador? Quais os critérios que utilizamos para caracterizar um sujeito como trabalhador?

Para fins de notas preliminares iremos citar dois autores nos quais nos apoiamos conceitualmente a respeito do trabalho. Karl Marx é o primeiro, cuja obra consideramos como uma leitura fundamental para a compreensão das relações sociais de exploração. O segundo é Ricardo Antunes, brasileiro, contemporâneo, que segue a linha teórica do primeiro autor e tem se dedicado a socializar seus estudos sobre o conceito de trabalho.

De Marx, destacamos duas obras: a primeira é *O capital* (2006, p.64-5), na qual o autor afirma que “*o trabalho, como criador de valores-de-uso<sup>5</sup>, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade*”. Neste sentido, o trabalho, “*é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto de manter a vida humana*”. Este é um conceito que eleva o trabalho pcomunidades tribaisara além das relações sociais específicas de troca no modo capitalista de produção. Porém, quando tratamos do trabalho e ser trabalhador, ainda que nos apoiemos em Marx, não é o sentido ontológico do trabalho (criador de valores de uso) que estamos nos referindo. Nos referimos ao tipo específico de trabalho e trabalhadores produzidos no seio da sociedade fundada nas relações sociais capitalistas que pressupõem abismos de desigualdades históricas, separação entre os que detêm os meios de produção e aqueles que nada detêm além de sua força de trabalho – seu corpo e inteligência – a qual precisam vender no mercado capitalista para poder sobreviver.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Valores de uso “são conjunções de dois fatores, matéria fornecida pela natureza e trabalho” (MARX, 2006, p. 65). Em nossas palavras, os valores de uso são todas as coisas que produzimos para consumo próprio, sem fins de troca. A utilidade de cada coisa, portanto, constitui o seu valor de uso.

<sup>6</sup>O trabalho assalariado, segundo Frigotto (2001, p. 126) é uma “condição intrínseca da acumulação e reprodução capitalista – fonte de mais-valia expropriada pelo capital”.

A segunda referência está no *Manifesto do partido comunista* (MARX; ENGELS, 2005, p. 92) em que encontramos a seguinte afirmativa:

a classe dos trabalhadores modernos, que só sobrevivem se encontram trabalho, e só encontram trabalho se este incrementa o capital. Esses trabalhadores, que são forçados a se vender diariamente, constituem uma mercadoria como outra qualquer, por isso expostas as vicissitudes da concorrência, a todas turbulências do mercado.

É nesse sentido que utilizamos o conceito de trabalhadores na delimitação desta pesquisa: numa sociedade dividida em classes, trabalhadores, entre outras características, são aqueles que precisam vender sua força de trabalho como meio imediato para sobrevivência. Segundo Marx e Engels na citação a que fizemos referência, a força de trabalho é considerada, no mercado capitalista, uma mercadoria. Entretanto, sobre a expressão “como outra qualquer” é preciso fazer uma ressalva para fazer jus aos processos de superação no pensamento dos/pelos próprios autores, pois o *Manifesto do partido comunista* foi uma obra escrita em 1848, dezenove anos antes do primeiro livro de *O capital*. Por isso, em o *Manifesto*, muitos conceitos ainda estavam sendo gestados.

Nestes processos de superação do autor vemos que a força de trabalho não é uma mercadoria qualquer. Ela é a única mercadoria capaz de gerar maisvalor. Comumente ouvimos que “dinheiro cria dinheiro” em tempos de capital financeiro. Além de não estarmos de acordo com tal afirmativa, ainda não vimos a prova concreta desta, pois a origem da riqueza está no trabalho concreto e, em alguma mediação, na exploração deste<sup>7</sup>.

Se os trabalhadores são aqueles que vendem sua força de trabalho – pergunta-nos um leitor atento – aqueles que vivem da terra, do trabalho coletivo familiar, para produção familiar, como é o caso de milhares de trabalhadores que não vendem sua força de trabalho, estes não seriam trabalhadores?<sup>8</sup> Aqui buscamos a referência do segundo autor que mencionamos inicialmente, Ricardo Antunes.

Para Antunes (1999, p.101-2) é necessário defender uma “noção ampliada de classe trabalhadora”, destacando a importância do “conceito marxiano de *classe trabalhadora*”, enfatizando sua maneira atual de ser, de produzir a sua própria existência. Segundo ele:

<sup>7</sup> Indicamos como referência para este estudo: MARX, K. **Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

<sup>8</sup> Consideramos esta como uma problematização muito pertinente de nosso colega e amigo Marion Machado Cunha, professor da Universidade Estadual do Mato Grosso – UNEMAT, doutorando no PPGEDU-UFRGS, na linha de pesquisa TRAMSE

*A classe-que-vive-do-trabalho*, a classe trabalhadora, hoje inclui a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos [aquele que produz diretamente mais-valia e participa diretamente dos processos de valorização do capital] Ela não se restringe, portanto, ao *trabalho manual direto*, mas incorpora a *totalidade do trabalho social*, a *totalidade do trabalho coletivo assalariado*.

Sobre tal referência, Bruno Botelho Costa, mestrando em Educação na Universidade Estadual de Campinas-SP (UNICAMP), em diálogo sobre a *classe-que-vive-do-trabalho*, citada por Ricardo Antunes, afirmou que o próprio autor já avançou neste conceito, pois o trabalho enquanto relação humana ontológica supõe que todos necessitam de trabalho para viver. Ocorre que no capitalismo, com a propriedade privada dos meios de produção, há uma classe que vive do *seu* trabalho e uma classe que vive do trabalho dos *outros*. Portanto, classe trabalhadora é aquela que vive *do seu trabalho*, ainda que no conjunto das mediações das divisões sociais de trabalho uma depende da outra, estão interdependentes. Por isso, a *classe-que-vive-do-seu-trabalho* incorpora “*além do proletariado industrial, dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado rural, que vende sua força de trabalho para o capital*” (ANTUNES, 1999, p. 103)

Antunes, alerta, ainda, que a classe trabalhadora, com a atual divisão de trabalho, exclui os gestores do capital, seus altos funcionários, que respondem pela manutenção e crescimento do capital do capitalista.

Neste sentido a *classe-que-vive-do-seu-trabalho* inclui tanto os trabalhadores que precisam vender sua força de trabalho como um meio necessário para viver, quanto às famílias que vivem de agricultura familiar, pois são formas diferentes de trabalho, mas com uma base comum: ambos vivem do *seu trabalho*.

Sobre este ponto, Tom<sup>9</sup>, um dos oito sujeitos que entrevistamos afirma que:

Para mim a questão do trabalho está diretamente ligada à questão da vida. Nós temos uma ideia no senso comum totalmente equivocada, na minha opinião, que é essa confusão que se faz com o emprego [...] O trabalho é isso que a gente faz, [...] o esforço, a ação humana em cima das coisas é o nosso trabalho. [...] O meu trabalho deve gerar vida. E gerar vida o que que é? Não é fazer filhos. Não estou dizendo isso. Gerar vida é convidar a pessoa a tirar

---

<sup>9</sup>É importante salientar que os sujeitos que entrevistamos são reais. Porém, seus nomes e identidades serão mantidos em sigilo. Respeitamos os gêneros dos entrevistados. Para tanto, escolhemos codinomes femininos em homenagem à música brasileira, e para o masculino, homenageamos um compositor. Foram realizadas nove entrevistas, mas em virtude de problemas com o material, e falta de tempo para recuperá-lo tivemos que nos restringir a transcrição integral e análise de oito entrevistas.

o véu da cara, pô! “– Olha tchê, tu estás vivendo uma situação de opressão!” Isso é vida. E o meu trabalho tem que ser isso. Na aula pouca gente trabalha sobre isso, para tirar o véu.

De suas palavras enfatizamos dois aspectos: o primeiro é que o trabalho não se restringe à condição de emprego. O segundo é que o sentido do trabalho para ele é “gerar vida” e gerar vida seria dar um sentido social ao trabalho, numa perspectiva de causar desnaturalizações frente às opressões vividas.

É preciso salientar que entender por trabalhadores aqueles que vivem do *seu* trabalho, não significa abrir mão do conceito de trabalho enquanto relação ontológica, fundamental para sobrevivência. Este conceito o qual se apoia Marx é principal para compreendermos o trabalho para além das relações de compra e venda de força de trabalho – relação que permite a extração de mais-valia. A mais-valia, categoria científica chave, sem a qual não é possível acumulação de capital, está explícita nas palavras de Luciana, uma de nossas entrevistadas, quando elucida:

Eu fiz o comparativo de quanto o [dono] ganhava [...] por mês e quanto era o meu salário. E quanto que eu vendia por mês e quanto era o meu salário. Mesmo assim, eu achava que estava injusto que não estava certo. Porque eles ganham muito mais. Por mais que eles tenham que tirar de despesas, o lucro deles está para muito além do que eles pagam para os funcionários.

De fato, no modo capitalista de produção, a acumulação da riqueza tem origem na exploração do trabalho. Por isso, as categorias da economia política (salário, lucro, mais-valia, preço, entre outras) nos possibilitam compreender que a classe trabalhadora é a que sofre com a extração do sobretrabalho<sup>10</sup>.

Marx, em *O Capital*, no prefácio da edição francesa deixa explícito que concorda com a publicação de sua obra em fascículos, pois “será mais acessível à classe trabalhadora” e para o autor “importa mais este motivo que qualquer outro” (2006, p. 31). Dessas palavras fazemos as nossas quando se trata da formação das trabalhadoras, estudantes do curso de Pedagogia da FURG, curso elaborado com base na Resolução do CNE/CP 01/2006. Este trabalho foi organizado pensando em como ele pode se tornar útil socialmente. Não como manual. Mas como um espaço para discutir aspectos que não aparecem explicitamente no âmbito da

<sup>10</sup> Quanto a este ponto, indicamos a leitura do livro de Álvaro Vieira Pinto *Por que os ricos não fazem greve?*, no qual o autor situa, entre outros aspectos, quem são os ricos e por que se tornaram ricos. Cujas referências completas são: PINTO, A. V. **Por que os ricos não fazem greve?** Cadernos do Povo Brasileiro 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

formação em Pedagogia, no curso noturno, bem como uma tentativa de criar *estesias* (Termo desenvolvido no item 3.2).

Nossa pesquisa é um estudo de caso, de natureza qualitativa, na qual nos apoiamos nas categorias marxianas – teoria a qual nos encontramos em processo de alfabetização – para estudar este processo histórico. Os resultados de nosso trabalho não podem ser generalizados. Mas, constituem uma generalidade (do latim *generalitate*), princípios elementares, analisados daquele espaço do estudo de caso. Isso não significa que não possa também abranger outros espaços que se reconheçam em algumas críticas e descrições. É possível que este reconhecimento ocorra, pois não nos limitamos a analisar uma realidade em si, já que partimos do princípio que esta realidade está ligada e relacionada a processos regionais, nacionais e mundiais.

Das críticas que fazemos, salientamos: não estão direcionadas a realizações individuais. Não se trata de expor pessoas. De onde escrevemos nossa palavra os processos são oriundos de um conjunto de relações sociais, por isso não cabe singularizar tais aspectos.

A elaboração deste trabalho teve momentos distintos. Durante os 24 meses de mestrado, realizado com apoio da bolsa CAPES. Os primeiros 18 meses constituíram-se na elaboração do projeto, frequência nos Seminários. Durante os seis últimos meses, nos dedicamos à coleta de informações, estágio na docência superior, escrita do relatório final – a dissertação propriamente dita, considerando as pertinentes indicações da banca que participou da defesa do projeto, realizada dia 31 de março de 2009, bem como os avanços que nos foram possíveis conforme as mutabilidades inerentes ao processo de organização e reorganização da vida e do reflexo sobre ela. Destinamos ao estudo uma larga carga horária para nos apropriarmos de conceitos e categorias que nos auxiliassem na compreensão crítica da realidade pesquisada. Ainda assim, o tempo e os recursos nos limitaram em muitos aspectos. Os prazos impostos para entrega significam o estrangulamento de muitas de nossas vontades. Citando o professor Lucídio Bianchi presente em uma atividade do TRAMSE no primeiro semestre de 2008, “na inconclusão do trabalho, ele precisa ter um final”.

Esta dissertação está imersa nas práticas e na visão de mundo da temática *Trabalho docente e trabalho discente* do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas TRAMSE, PPGEDU da UFRGS. Por isso, muitos dos escritos que aqui materializamos, são frutos das aprendizagens durante as aulas nos Seminários, orientações – individuais ou coletivas – nas leituras e na relação com professores e colegas. Ainda que seja em grande parte responsável

pelas nossas compreensões esta imersão vivida no TRAMSE, não poderá ser atribuído a esse coletivo os equívocos, seja de cunho teórico, metodológico ou histórico que poderão existir (possam ser localizados ou possam estar presentes) neste trabalho. Esses são de responsabilidade<sup>11</sup> da autora do trabalho.

O projeto que constituiu um *corpus* inicial de elaboração dessa dissertação havia sido escrito em primeira pessoa do singular para que não se liquidificasse em um “nós” abstrato, cuja representatividade poderia não expressar uma vontade coletiva de um grupo, de um grupo organizado ou de uma classe. Hoje, no relatório final, com a contribuição da banca avaliadora do projeto, a participação das trabalhadoras/es alunas/os do curso de Pedagogia da FURG, bem como outros diálogos nos mais variados espaços, esta perspectiva de escrita em primeira pessoa mudou e se assume como primeira pessoa de um plural que foi se constituindo no processo de elaboração da dissertação.

Durante o período de coleta de informações (segundo semestre de 2009) houve no Brasil, como em outros países, um surto da proliferação do vírus H1N1<sup>12</sup> conhecido popularmente como “Gripe A” ou “Gripe Suína” que foi matéria principal da mídia durante esse tempo. Este processo teve influência em nossa coleta, pois a FURG (assim como outras Universidades e Escolas) deu férias prolongadas aos alunos. As férias que seriam de trinta dias em julho de 2009, passou a ser de sessenta dias e, posteriormente, uma declaração do reitor, no mês de setembro as aulas foram facultativas, a cargo dos professores e alunos. Até agora, nos restam muitas dúvidas sobre esse ponto, pois como estava na FURG durante o mês de setembro para coletar informações para a pesquisa, observei que a Pedagogia era o único

---

<sup>11</sup> Consideramos a importância de melhor explicitar este ponto. Naturalmente que a responsabilidade no âmbito individual, não exclui as causas sociais. Há uma relação entre indivíduo e coletivo. Essa afirmativa se dá, devido vivermos em uma sociedade na qual a grande maioria das pessoas tem acessos muito restritos ao saber elaborado. Há uma divisão social do trabalho e, há, também, uma divisão social dos que podem acessar algumas coisas e não outras. É nesse berço que nascemos: a escolaridade básica oferecida na grande maioria das escolas está imersa numa lógica positivista, fragmentada e politicamente conservadora. Por isso, apropriar-se de categorias e conceitos, do ponto de vista do movimento, como é a dialética marxiana – a que estou me alfabetizando – não é algo a ser apreendido em alguns anos. Consideramos, portanto, a ignorância e o não acesso à cultura historicamente elaborada (também como teoria) não como um problema individual (falta de vontade), mas uma questão política e social na qual para manter a opressão é necessário, ao mesmo tempo, a produção da “anestesia social”, da ignorância como uma das condições necessárias à manutenção da exploração e das opressões. É como afirma Marx, em *O Capital* (2006, p. 18) “Minha concepção do desenvolvimento da formação econômico-social como um processo histórico-natural exclui, mais do que qualquer outra, a responsabilidade do indivíduo por relações, das quais ele continua sendo, socialmente, criatura, por mais que, subjetivamente, se julgue acima delas”.

<sup>12</sup> Recomendamos um vídeo crítico sobre as origens dessa doença que pode ser assistido através de um material de difusão gratuita, cuja referência é ALTERINE, J. **Documental operação pandemia**. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=CcgCBiyGljM>>. Acesso em 05 de agosto de 2009. Neste documentário é possível observar as relações que constituem a essência da pandemia, algo não difundido pelos meios de comunicação de massa devido aos interesses particulares do patenteamento laboratorial de vacinas.

curso (ou um dos únicos) que estava cumprindo, quase totalmente, a ausência de aulas durante setembro<sup>13</sup>. Os alunos ficaram quase sem aula durante os três meses seguidos (julho, agosto e setembro). Este aspecto também é elucidado por Luciana:

Eu esperava mais desse segundo semestre então como a gente não teve dois meses de aula. Praticamente a gente ficou três meses de férias. Julho, agosto e setembro quando a gente começou já foi aula à distância, que foi outra coisa que não teve sentido nenhum. Porque o reitor deu uma orientação de não dar aula nas primeiras duas semanas, *só os nossos professores cumpriram a orientação, o resto do pessoal teve aula*. Não sei se normal. Por causa da orientação, eles deram um trabalho por semana, todos os professores. Na primeira semana teve aula e mesmo assim eles deram trabalho para compensar aquela semana. Teve aula para apresentar a proposta, mas mesmo assim teve trabalho para compensar aquela semana. Aí um monte de texto para a gente ler e trabalhos para fazer sem a gente ter discussão. Se tem discussão é só ali em grupo e se é em grupo tem atendimento e atendimento a gente é meio relapso, nunca viemos. Aí a coisa ficou perdida, eu achei que ficou perdido esse tempo porque a gente perdeu de discutir e produzindo realmente. (Grifo nosso)

Três vestibulares foram realizados para o curso de Pedagogia a que nos referimos – até o período da coleta (agosto/setembro de 2009), totalizando 135 alunos que ingressaram no curso noturno de Pedagogia via concurso público de vestibular. Destes, 57 responderam nosso questionário<sup>14</sup>. E a partir desses que realizamos os gráficos e entrevistas semi-estruturadas com nove alunos<sup>15</sup>. Consideramos que os 78 não participantes diretos da pesquisa não estão fora de nossas análises sobre o curso da FURG. Eles estão no lugar da “não frequência”. Um espaço ocupado pela grande maioria da classe trabalhadora. O silêncio dos que não estão frequentes diz algo para o qual não podemos calar: não pensamos a universidade somente sobre aqueles que estão, mas também que não estão<sup>16</sup>. O universo das ausências diz o que

<sup>13</sup>Estas aulas, segundo informações dos alunos, foram, de certo modo, recuperadas até o dia 23 de dezembro de 2009. Os exames foram até 13 de janeiro, sendo que duas disciplinas foram ministradas à distância, segundo os alunos;

<sup>14</sup>O questionário tinha por objetivo geral conhecer algumas grandezas quantitativas: saber quantos alunos matriculados no curso da noite realizam regularmente atividades assalariadas durante o dia, de que natureza se trata esta atividade, com o que trabalham e se encontram dificuldades para trabalhar e realizar as atividades propostas pela Universidade, conhecer os alunos dispostos a realizar uma entrevista, entre outras. A partir dos questionários preenchidos, com a ajuda de Franciele Ramos, Shana Grigoletti, Renato Schmitt e Paulo Vieira, a partir das informações foram elaboradas as tabulações e gráficos. Sobre as tabulações ver Apêndice F.

<sup>15</sup>Ver roteiro da entrevista semi-estruturada no Apêndice D.

<sup>16</sup>A formulação da pesquisa delimitada, inicialmente como “a formação dos trabalhadores/alunos frequentes no Curso de Licenciatura em Pedagogia no período noturno: um estudo de caso na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) em Rio Grande, RS” sofreu pertinentes críticas de dois membros da banca avaliadora do projeto. Sua alteração também considera a crítica de Marion Machado Cunha, o qual salientou que citar somente os alunos frequentes seria negar que muitos se tornam infrequentes, bem como tantos outros sequer chegam a ter o direito de frequentar a universidade. Não tivemos tempo, como gostaríamos, para pesquisar esta demanda, mas nas referências de muitas entrevistas encontramos informações sobre a exclusão que serão desenvolvidas ao longo do texto.

pode e o que não pode nesse espaço que, para se manter é preciso adequar-se às normas que não passam pelas decisões dos alunos, porque, entre outros motivos, não estão organizados politicamente para reivindicar direitos e encontrar soluções coletivas<sup>17</sup>. Essa característica, entre outras, contribui para a desistência e infrequência dos concursados. Álvaro Vieira Pinto diz:

Cometem os pedagogos um engano fundamental: supõem que seu trabalho consiste em organizar da melhor forma possível o ensino universitário para aqueles alunos que entram na universidade. Ora, aqui está o vício radical desta atitude: não indagar por que milhões de outros não entram. Este é o ângulo novo e decisivo para a consideração do problema. (1996, p. 20).

Este novo ângulo é o lugar dos infrequentes: o espaço tanto daqueles que não conseguem entrar Universidade quanto dos que não conseguem nela se manter. Em conversa com os entrevistados, por exemplo, todos tem colegas que desistiram do curso de Pedagogia por não conseguirem conciliar o estudo com o trabalho. Esta informação nos leva, à referência de Álvaro Vieira Pinto (1996, p. 28) a qual considera a Universidade como um órgão seletivo da burguesia: “*órgão seletivo que mantém composição a hierarquia profissional mais concordes com os interesses da classe dirigente*”, a exclusão dos alunos afirma a universidade “*como instituição de triagem sócio-política*”.

O senso do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2008 mostra informações sobre as matrículas do Ensino Médio e Ensino Fundamental<sup>18</sup>. Em Rio Grande, em 2008 foram realizadas 29.503 matrículas no Ensino Fundamental. No Ensino Médio foram realizadas 7.259. Isso mostra um processo de afunilamento. Conforme aumentam os níveis de ensino, diminui os matriculados. Dos 7.259 alunos que ingressam no Ensino Médio em Rio Grande, quantos fazem ensino superior? Formulando nossa curiosidade de outro modo: quantos riograndinos passam no concurso vestibular da FURG? Para que cursos são classificados? Quantos são estudantes oriundos da escola pública das redes municipal e estadual? Essas curiosidades são provocativas para outros estudos que possam visar à compreensão do ingresso e permanência da classe trabalhadora na universidade para além de seu concreto sensível<sup>19</sup>.

A FURG localiza-se no extremo Sul do Rio Grande do Sul. Até o presente momento, é uma Universidade que oferece, aproximadamente, quarenta e sete Cursos em nível superior.

<sup>17</sup> Este ponto será mais amplamente desenvolvido nos capítulos 4 e 5 deste trabalho.

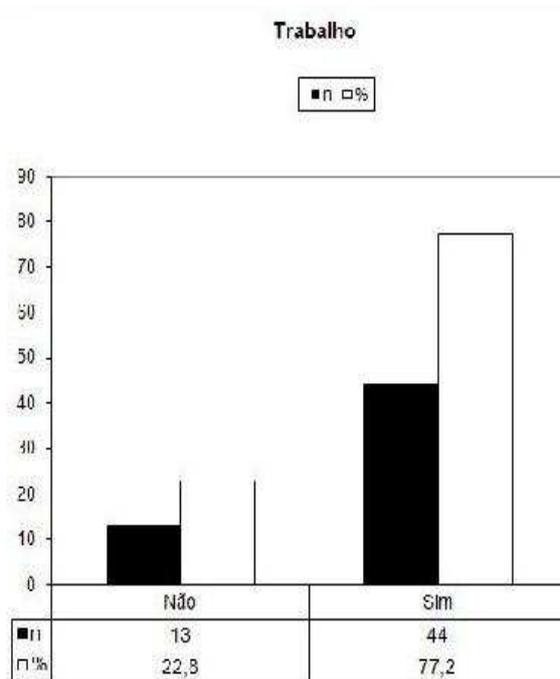
<sup>18</sup> Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>

<sup>19</sup> Segundo Triviños (2009, p. 3), o concreto sensível “se organiza, fundamentalmente, através dos sentidos, sem aprofundar no interior do FMS”

Desses, dezessete são cursos noturnos, quatorze são licenciaturas, entre as quais seis funcionam no período noturno. Portanto é um considerável número de estudantes que realizam seus cursos no turno da noite.

As informações da população que pesquisamos apontam que 77,2% das/os alunas/os que cursam Pedagogia, curso organizado sob a orientação da Resolução do CNE/CP 01/2006, trabalham, como mostra o gráfico.

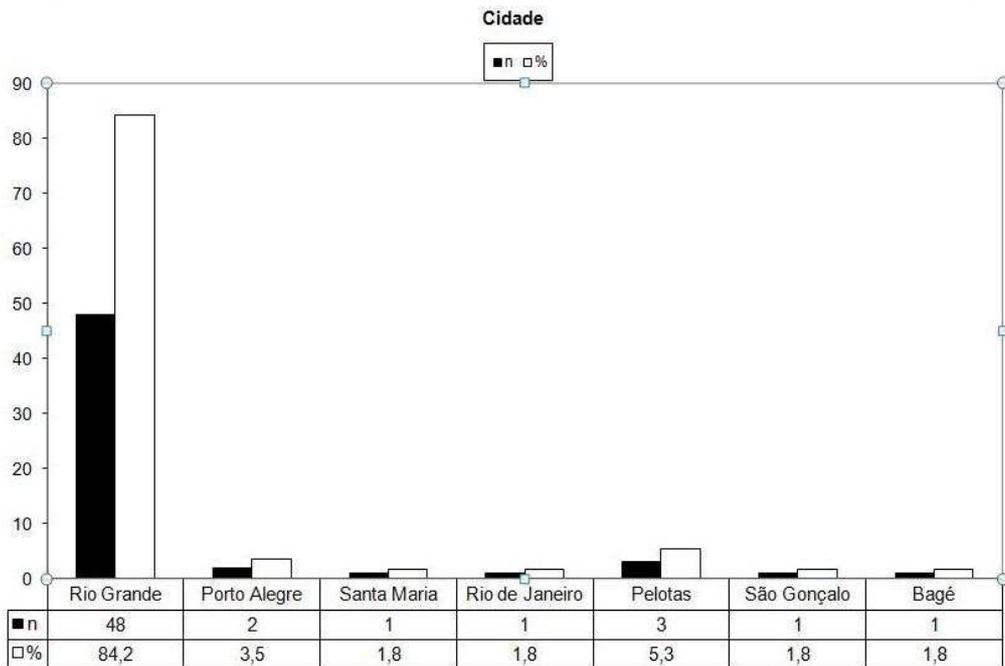
GRÁFICO 1 – Quantidade de alunas que trabalham e não trabalham



Fonte: TAVARES, E. M. Curso noturno de Pedagogia: Universidade para trabalhadoras/es? FURG, 2009.

São alunas e alunos oriundos, na sua grande maioria, da cidade de Rio Grande, local cujas relações educativas concretas foram se organizando e reorganizando, como podemos apreender no próximo gráfico.

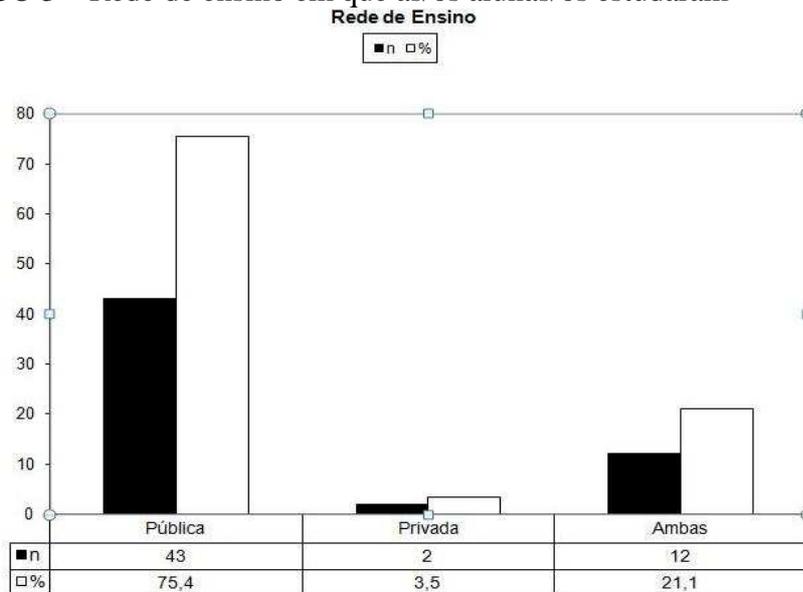
GRÁFICO 2 – Cidade de origem das/os alunas/os



Fonte: TAVARES, E. M. Curso noturno de Pedagogia: Universidade para trabalhadoras/es? FURG, 2009.

Rio Grande é a cidade de origem de 84,2% das pesquisadas. É no berço histórico-cultural desta cidade que a grande maioria destas alunas fizeram sua formação. A escola pública é majoritariamente o espaço instituído da formação escolar. Como podemos ver:

GRÁFICO 3 – Rede de ensino em que as/os alunas/os estudaram



Fonte: TAVARES, E. M. Curso noturno de Pedagogia: Universidade para trabalhadoras/es? FURG, 2009.

Criamos o item “ambas” porque muitas alunas estudam em escolas da rede privada apenas por um tempo, possivelmente devido às mensalidades serem demasiadamente altas se comparadas aos baixos salários da grande maioria da população da cidade. Por isso, muitas alunas que iniciam sua escolarização na rede privada, passam para a rede pública depois de algum tempo.

Da literatura pertinente à nossa temática destacamos, inicialmente, os estudos do professor Miguel Arroyo (1991, p. 27) os quais apontam que os resultados de pesquisas revelam que 80% dos alunos que frequentam as Universidades à noite são trabalhadores que iniciaram como assalariados com menos de 18 anos. Na sua maioria, trabalham 40 horas semanais<sup>20</sup> e ganham, em media, entre 1,5 a 4 salários mínimos<sup>21</sup>. Segundo o autor, no Brasil esta informação não quer dizer apenas que existem trabalhadores que querem melhorar sua vida, mas que é cada vez mais frequente o jovem que se inicia precocemente no trabalho e que, com efeito, torna-se um trabalhador-estudante. Na população que pesquisamos, a média de idade em que os trabalhadores começaram a trabalhar é de 16,33 anos de idade, com desvio padrão  $\pm 2,08$ . O que significa que nossa população, de modo geral, cabe nas estatísticas apontadas por Arroyo.

No Brasil, segundo Arroyo “a figura do trabalhador estudante só pode percorrer o percurso escolar, à noite, desde a educação elementar à universidade” (1991, p. 27). É neste sentido que o curso noturno em Rio Grande se apresenta como única alternativa para muitos alunos e alunas que precisam trabalhar. Apesar da FURG ser uma Universidade Pública, há por um lado a necessidade de manter os custos com os estudos e, por outro, manter os custos da vida. É que o que nos disse Isabella: “*E ainda dizem que a universidade é gratuita. Não é. A gente paga para estar aqui. É claro que é diferente da [universidade privada] e de algumas outras que precisa pagar também... é um pagamento que não é escrito*”. Manter-se na FURG, portanto, exige um pagamento que “não é escrito” e que para as classes populares o custear esse pagamento só é possível por meio da venda de sua força de trabalho.

É neste sentido que a realização do curso no turno da noite nem sempre se apresenta como mera opção frente ao turno da manhã. Os questionários preenchidos pelas estudantes revelam que a opção pelo curso noturno deu-se devido à possibilidade de trabalhar durante o dia. Só que esta conciliação nem sempre é algo fácil. De acordo com as informações que

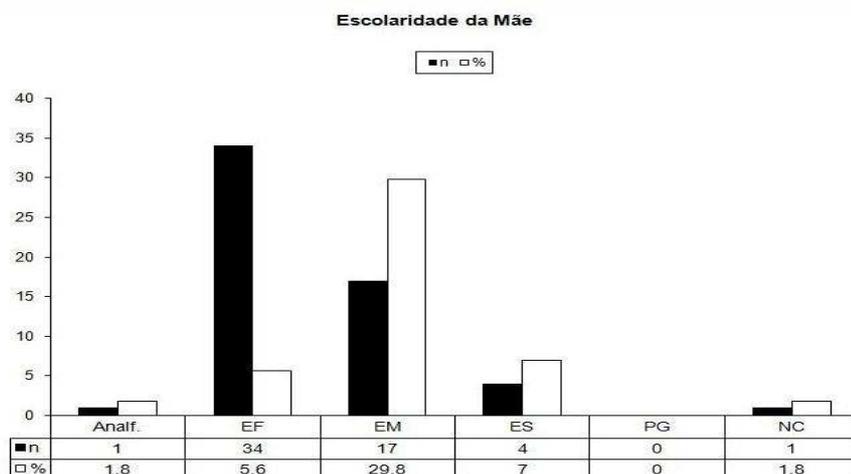
---

<sup>20</sup> Os sujeitos que pesquisamos trabalham de 4 a 8 horas por dia.

<sup>21</sup> Algumas alunas revelaram espontaneamente seus salários e de acordo com essas informações, de modo geral, os salários, na sua maioria não passam de 1,5 salários mínimos por mês, para 40 horas de trabalho semanal. Quando se trata de vínculos informais ou estágio, os salários não chegam a um salário mínimo.

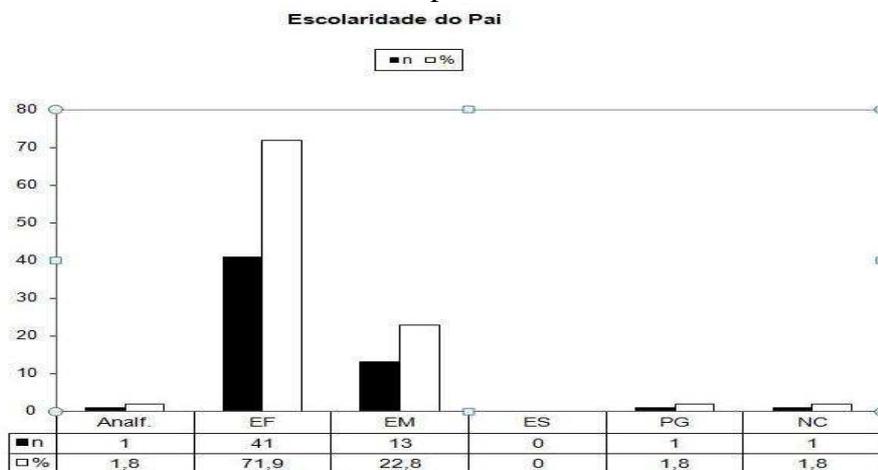
coletamos 68,4% das/os alunas/os sentem dificuldades de conciliar o estudo e o trabalho. Também são 68,4% de trabalhadoras que com os seus salários – provindos de estágios com baixas remunerações, inclusive – contribuem para a renda familiar, sendo que nos 31,6% estão aquelas que não trabalham e não tem como contribuir. Deixar de trabalhar para se dedicar ao curso não se apresenta como uma escolha individual, pois a necessidade de manutenção da vida própria e de familiares se expressa como uma força imediata que se confronta com o desejo de ter continuidade nos estudos. Alcançar um título de nível superior é um feito inédito para muitas das famílias das trabalhadoras, como podemos ver nos gráficos que apontam escolaridade do pai e da mãe da população pesquisada:

GRÁFICO 4 – Nível de escolaridade da mãe.



Fonte: TAVARES, E. M. Curso noturno de Pedagogia: Universidade para trabalhadoras/es? FURG, 2009.

GRÁFICO 5 – Nível de escolaridade do pai.



Fonte: TAVARES, E. M. Curso noturno de Pedagogia: Universidade para trabalhadoras/es? FURG, 2009.

Há, nos pais dos alunos e alunas que preencheram o questionário, uma concentração muito maior de pais e mães que estudaram até o Ensino Fundamental (56% das mães e 71% dos pais). É possível que muitos desses sequer concluiu este nível de ensino. Dos entrevistados, nenhum tinha pai ou mãe com nível superior. Todos, de alguma maneira, desde muito jovens tiveram que trabalhar. São sujeitos concretos, com Histórias como o pai de Ligia: *“veio na certidão de óbito foi uma causa não identificada no pulmão. Eu acho que pode ter sido pelo trabalho, de respirar perto do óleo, pelo tempo que ele trabalhou. Ele trabalhou toda vida com máquinas”* e como o pai e mãe de Isabella: *“Meu pai é pedreiro, minha mãe é doméstica e foi bem difícil. Então a minha única saída foi estudar mesmo para conseguir construir uma vida melhor”*. Estas histórias, entre outras que ouvimos, compõem o cotidiano da classe trabalhadora riograndina a qual na divisão social do trabalho, na sua maioria, sente o peso da rotina imposta pelas relações capitalistas aos filhos que precisam trabalhar e estudar.

Durante o estudo da literatura pertinente nos foi possível observar que existem várias referências sobre formação de professores, formação na Pedagogia – inclusive as referências de teses e dissertações realizadas pelos Professores da FURG. Também foram encontrados estudos sobre ensino noturno. Principalmente sobre os níveis de Ensino Fundamental e Médio. Mas, sobre a formação no Curso de Pedagogia à noite, cujas alunas são trabalhadoras, não conseguimos encontrar referências. Este aspecto ao mesmo tempo em que tornou desafiador pesquisar neste campo, nos dificultou devido à falta de referências. É o que nos diz Ligia sobre a falta de estudo sobre as condições de trabalho na realidade da cidade de Rio Grande no Curso de Pedagogia: *“é complicado porque é um campo vasto de questões, de problemas a serem levantados, mas que realmente não são pensados, não são problematizados, não são colocados. Quando são colocados, são muito pouco”*.

É neste sentido que este trabalho além de ser fruto de desconfortos e curiosidades, está imerso num campo de pesquisa ainda muito pouco explorado, cujos debates precisam ser acirrados e problematizados em prol de se pensar que universidade, nós, como trabalhadoras, queremos.

Do problema de pesquisa presente no projeto: *“Que papel o Curso de Pedagogia – noturno da FURG vem desempenhando na formação das trabalhadoras/alunas que o frequentam?”*, emerge uma nova formulação a partir das discussões com a banca examinadora do mesmo, dos estudos realizados: **“Que papéis o curso de Pedagogia – noturno na**

**Universidade Federal do Rio Grande, desenvolvido sob as Diretrizes da Resolução CNE/CP 01/06 tem na formação, como professoras, das trabalhadoras/alunas?”**

Os principais objetivos<sup>22</sup> da pesquisa inicialmente pensados, foram recriados com a seguinte formulação:

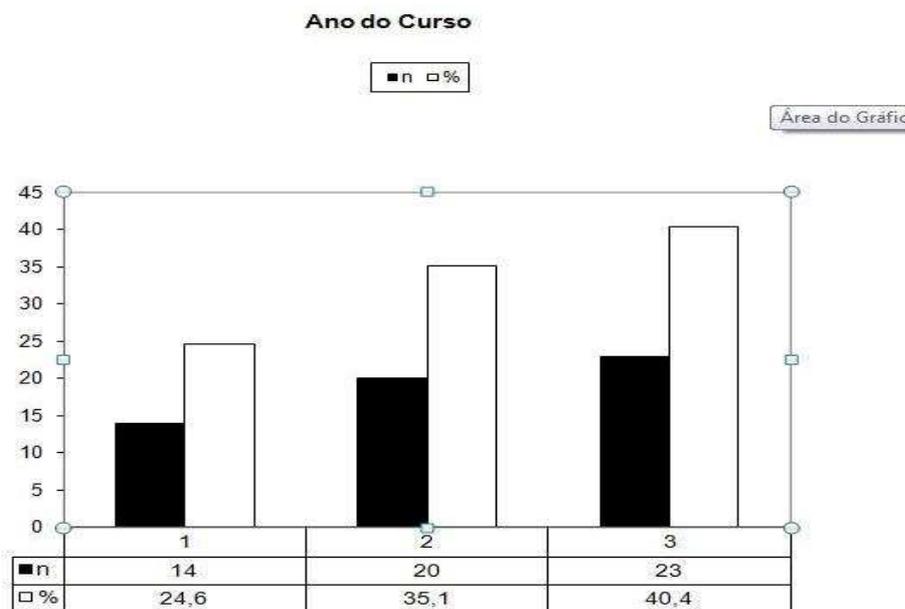
- interpretar criticamente os papéis que o Curso de Licenciatura em Pedagogia da FURG no período noturno está exercendo na formação das/os alunas/os trabalhadoras/es;
- compreender criticamente as dimensões legais que orientam a organização do Curso de Pedagogia Licenciatura, noturno da FURG, bem como suas origens históricas;
- a luz dos resultados dialogar e problematizar os limites e possibilidades de uma formação que considere as especificidades das alunas trabalhadoras que ingressam no Curso de Pedagogia da FURG - noturno.

Estas questões puderam ser mais amplamente observadas à luz da coleta de informações que se procedeu em três momentos: em primeiro, observações que foram realizadas durante os meses de maio e junho de 2008; setembro, outubro e novembro de 2009 em aulas e conversas informais com as alunas e alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia - noturno, organizado a partir da Resolução CNE/CP 01/2006 da FURG; em segundo um questionário realizado em setembro de 2009 as alunas e alunos matriculados no 1º, 2º, 3º Núcleos de estudo; e, por fim, a partir do questionário foram selecionados nove acadêmicos para realização de uma entrevista semi-estruturada. A população que preencheu o questionário está distribuída conforme demonstra o gráfico seis:

---

<sup>22</sup> Não é nosso objetivo traçar “perfis” dos sujeitos de pesquisa. Encontramos muitos trabalhos no campo da educação que traçam “perfis”, seja de alunos, professores ou comunidade escolar como um todo. Esta não é nossa intenção porque *perfil* trata de uma referência muito limitada, em nossa compreensão, a qual não considera as contradições, o *vir a ser* diferente ou o *contrário* a si mesmo.

GRÁFICO 6 – Relação de alunas que preencheram o questionário e sua matrícula por núcleo (ano) no curso



Fonte: TAVARES, E. M. Curso noturno de Pedagogia: Universidade para trabalhadoras/es? FURG, 2009.

Como podemos ver no gráfico houve uma adesão crescente conforme as matrículas por Núcleo (ano). A partir dessa população selecionamos os alunos que se disponibilizaram para entrevista. O critério de escolha para realização da entrevista não foi aleatório. Foram escolhidas alunas que estivessem dispostas a participar da pesquisa. Nosso critério é que estas fossem trabalhadoras empregadas ou desempregadas tanto do setor da educação como do setor de serviços – que constitui a grande maioria das alunas do curso. Logo, começamos a fazer os contatos para marcar a entrevista de acordo com os pontos escritos no questionário e a disponibilidade para entrevista no mês de setembro de 2009.

Elaboramos o roteiro de entrevista a partir do que encontramos nos questionários, pois se por um lado precisávamos explicitar melhor alguns pontos, por outro não podíamos elaborar um roteiro para uma população abstrata, por nós desconhecida.

A partir dos questionários foram escolhidas nove alunas e alunos para entrevistas. Destas, em função de problemas já pontuados anteriormente, transcrevemos oito entrevistas. Quanto aos sujeitos, preservaremos suas identidades, pois não é intenção da pesquisa expor sujeitos individuais, mas trazer à tona o que encontramos no campo da pesquisa bem como problematizar a formação das trabalhadoras/alunas no Curso de Pedagogia noturno da FURG.

Realizamos entrevistas nos mais diversos ambientes – desde o espaço de trabalho das alunas, até uma confortável sala de permanência que nos foi cedida gentilmente por um

professor da FURG<sup>23</sup>. Após as transcrições objetivamos encontrar as categorias empíricas presentes nas falas dos entrevistados. Não realizamos entrevistas com professores e coordenadores do curso em virtude da falta de tempo e porque nosso objetivo é compreender criticamente o curso na vida das trabalhadoras, os papéis deste na formação, como professores, desses sujeitos.

Das entrevistas realizadas, sem uma observação crítica da prática das trabalhadoras/alunas em seus estágios surge uma problematização que consideramos fundamental para pensar a prática de nossa pesquisa. O Professor Doutor Luis Fernando Minasi, o qual integrou a banca de avaliação do projeto fez um alerta deveras importante em seu parecer sobre nosso trabalho: nossas questões de pesquisa, naquela ocasião, poderiam se revelar insuficientes devido não observarmos as praticas das trabalhadoras/alunas e poderíamos estar, nesse sentido, deslocando o problema para a subjetividade dos discentes.

Como salientamos anteriormente, não podemos observar as práticas de estágios das acadêmicas devido ao curso ainda não ter uma turma que tenha chegado nesse nível da formação. Mas isso, em nosso ponto de vista, não significa que estejamos centrando nossas análises na subjetividade das alunas, pois não é nossa intenção realizar um estudo de natureza qualitativa fenomenológica, centrada nas percepções desses sujeitos sobre o mundo.

Certa vez, a Professora Doutora Vera Peroni, em um ato público de defesa de projeto de dissertação, na FACED-UFRGS, afirmou que os estágios enquanto única forma de compreensão de prática social em formação de professores pode estar afirmando uma concepção muito restrita de prática, pois a prática se dá em um conjunto de relações não somente materializadas no estágio docente. Em nossa pesquisa, por exemplo, quando salientamos a falta de organização política coletiva das alunas tanto em seus ambientes de trabalho quanto na universidade, não estamos centrando nosso estudo na subjetividade, mas na realidade concreta da vida desses sujeitos. O mesmo para a compreensão de suas condições de trabalho, salário, estudo, vínculos empregatícios, entre outros.

Nosso estudo enfatiza a materialidade, mas essa não exclui a subjetividade das trabalhadoras/alunas. Entretanto, não se trata de qualquer subjetividade, ou de uma subjetividade deslocada do real. Como salientou a Professora Doutora Carmen Machado, nosso estudo busca apreender de forma crítica *o tipo de subjetividade que as relações*

---

<sup>23</sup> Seleccionamos alunas e alunos do 1º, 2º e 3º núcleos de estudo. Sete entrevistas foram realizadas na sala de permanência. Organizar um café, tendo um espaço somente os entrevistados (um de cada vez) a fim de termos conversas mais próximas. Uma entrevista foi realizada no espaço de trabalho e outra próxima do trabalho de uma aluna.

*capitalistas produzem*. Esta, portanto, não é uma subjetividade autônoma, mas que se constitui nas relações concretas da vida desses sujeitos<sup>24</sup>.

Sobre a dimensão da subjetividade em nossa pesquisa, desde onde escrevemos citamos duas referências:

A primeira é o painel *Trabalho Docente nos Espaços Educativos: área da Saúde* organizado para ser apresentado como proposta de trabalho para o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe). Este painel propõe o diálogo entre pesquisas e pesquisadoras na temática do trabalho docente na área da saúde o qual enfatiza que há no modo de produção capitalista uma ênfase fetichizada da subjetividade individual, aparentemente desconexa. Essa subjetividade

emerge da unidade material do ser em que as diferentes instâncias se inscrevem e carecem de inteligibilidade, pois *não é dedução abstrata de: prescrições autônomas* da pura razão prática; incondicional vontade criadora; mera sondagem afetiva dos contrastantes labirintos interiores. Esta subjetividade apresenta-se como comportamento, em que todo o condicionalismo material e social de determinação, nas relações sociais cotidianamente experienciadas manifesta-se, seja no seu sentido teórico ou prático. (MACHADO; PONTE; LOPES; PEDROSO, 2009, p. 8, grifos nossos)

A subjetividade, portanto, não existe sem a objetividade. Uma objetividade reificada, fetichizada, produz uma subjetividade também dentro dessa perspectiva ou crítica a ela, tendo em vista que a consciência não é um reflexo mecânico da realidade objetiva, mas um reflexo criativo, capaz não apenas de representar as dimensões fenomênicas do mundo objetivo, como também as dimensões essenciais, como salienta o Professor Doutor Augusto Nivaldo Silva Triviños nos Seminários sobre o método dialético de pesquisa.

A segunda referência é de Barata-Moura (1998, p. 57). No livro *Materialismo e subjetividade*, o autor desenvolve um tópico chamado “o lugar da subjectividade”. Seus estudos estão apoiados em Marx. Barata-Moura critica as abordagens dualizantes que separam a subjetividade e objetividade como aspectos estanques. O autor afirma que “*o materialismo combate, sim, a pretensão que alguns manifestam de instituir a subjetividade, segundo toda uma diversidade de figuras, em uma instância primordial incondicionada*”. Mas, entretanto, ao exclui a subjetividade.

---

<sup>24</sup> No item 3.1 da dissertação, retomaremos este ponto.

A subjetividade dos sujeitos pesquisados tem uma base material, concreta e é esta que procuramos pesquisar, considerando que suas práticas se dão nas relações de formação sobre as quais realizamos nossas perguntas. Consideramos assim como Barata-Moura que “*pensar a subjetividade no seu quadro material concreto de formação, desenvolvimento e exercício efectivo constitui decerto objecto íntimo de diversa investigação filosófica*” (p. 57). A Subjetividade existe, portanto, em ligação com a objetividade, ainda que possa representar o real de maneira aparente. Como já citado neste trabalho partimos do princípio que a subjetividade, assim com “*a responsabilidade do individuo por relações, das quais ele continua sendo, socialmente, criatura, por mais que, subjetivamente, se julgue acima delas*” (MARX, 2006, p. 18)

Conforme as entrevistas foram ocorrendo, refletimos que houve grande similitude entre os ditos dos entrevistados, ainda que muitos desses não se conhecessem. Foram elementos comuns, básicos presentes na grande maioria dos relatos.

A partir do material coletado nas entrevistas, realizamos as transcrições<sup>25</sup>. Buscamos em cada entrevista encontrar categorias que representassem a empiria de nossa pesquisa. Após, organizamos um “copiã” reunindo nossas anotações de campo, projeto inicial, entrevistas e textos próprios, totalizando 380 páginas. Deste material, buscamos coesão, coerência e ideias fundamentais para constituição do relatório final aqui apresentado.

Em nossa dissertação, não destinaremos espaços específicos do texto para metodologia utilizada, nem mesmo a teoria que nos auxilia na interpretação do processo histórico estudado. Tampouco iremos dispor de momentos isolados para explicitar a voz das trabalhadoras entrevistadas. Nos lançamos ao desafio de dialogar teoria, metodologia, falas das entrevistadas, estudo dos documentos do curso, leis, poesias, contos, entre outros aspectos, por compreender que tudo constitui um só corpo complexo. É possível que o tempo e os recursos restritos para elaboração da pesquisa não nos permita atingir alguns de nossos anseios. Ainda assim consideramos válida a ousadia deste trabalho que não se limita nesse relatório. A dissertação é datada. Precisamos entregá-la e concluí-la, mesmo que em sua inconclusão. Entretanto, temos largas esperanças em suas proporções de continuidade e diálogo com os sujeitos pesquisados e outros trabalhadores/estudantes no campo da formação docente.

---

<sup>25</sup> Neste processo contamos com o auxílio muito expressivo de dois colegas e amigos: Bianca e Roberto, bem como a ajuda da colega e amiga Graziela.

Reunimos, a partir das entrevistas, nossas descobertas em sete categorias empíricas, conforme Apêndice E. Estas categorias se encontram desenvolvidas ao longo do texto, pois procuramos dar a elas um caráter científico de análise a partir do referencial teórico no qual nos apoiamos e estamos nos alfabetizando.

Os aspectos fundamentais e prioritários na pesquisa é o trabalho. Por ser esta a relação determinante para as demais categorias. Destacamos, ainda, que a presença de participação política como um processo coletivo é algo contingencial na vida das trabalhadoras/alunas no curso – o que dificulta sobremaneira uma leitura crítica de mundo bem como a organização para reivindicar direitos – seja no espaço de trabalho, seja na universidade.

Luiza, Beatriz, Ligia, Iolanda, Luciana, Ana, Isabella e Tom foram os sujeitos entrevistados. É possível encontrar outros nomes ao longo do texto fazendo referências a conversas e as anotações de campo a partir delas, bem como os escritos nos questionários. Esses últimos irão com a referência “Q” indicando que foram escritos pelos alunos, os quais alguns não se identificaram.

A dissertação, de modo geral prima pela estética, no sentido da etimologia do termo, *estesia* (do grego, *aisthesía*) que significa sensibilidade. Em nossa perspectiva, a arte da classe trabalhadora tem um papel político fundamental: criar estesias, desnaturalizar o que historicamente foi sendo absolutizado em discursos que “é impossível mudar a história”. A função da estética das poesias, músicas, contos que aqui fazemos referência não procuram outra coisa senão criar possibilidades concretas de *inéditos-viáveis* no enfrentamento à an(estesia) social reprodutora das relações de expropriação e opressão.

No trabalho encontram-se quadros, anotações, textos e algumas histórias. Esta maneira de expressão é influência, principalmente, da amiga e colega Ana Lucia Gonçalves Marcelino, escritora de histórias do cotidiano, causadora de *estesias*, ampliadora de sensibilidades na direção de indignações com injustiças sofridas pelas classes populares.

No segundo capítulo, *trabalhadora que estuda, estudante que trabalha: o prioritário na pesquisa* desenvolvemos propriedades que consideramos prioritárias na pesquisa: o trabalho das alunas. Esta categoria empírica, em nossa compreensão, condiciona os processos de estudo, portanto, de formação das trabalhadoras do setor de serviços, como Pedagogas. Este critério de escolha não foi aleatório, ocorre que em nossa perspectiva, as necessidades materiais precedem as intelectuais, o trabalho é condicionante para a realização do estudo. Em seguida explicitamos os vínculos empregatícios e as condições de trabalho dos sujeitos. A

divisão entre trabalho manual e intelectual, na coleta de informações se revelou como um aspecto fundamental para compreender as dificuldades das trabalhadoras estudarem bem como o argumento que institui a universidade como um espaço burguês tendo em vista que aqueles que estão sendo preparados para exercer o trabalho intelectual, na divisão social do trabalho, não poderiam se dedicar ao trabalho manual. De maneira breve ressaltamos que as origens históricas da separação entre trabalho e estudo se mantém viva até os dias de hoje. Consideramos esse último aspecto um ponto chave para problematização e reivindicação dos trabalhadores tendo em vista que a condição do não acesso ao conhecimento elaborado se mantém como uma condição material adequada para manutenção da exploração e da opressão da *classe-que-vive-do-seu-trabalho*.

O terceiro capítulo, “*Da concepção ao processo de concretização do curso*” realizamos um estudo dos documentos do curso e suas dimensões históricas, as quais explicitam as diretrizes de como se deve processar a formação em Pedagogia. A teoria do capital humano cumpre um papel importante na argumentação que afirma a o acesso dos educandos à universidade como um processo de “democratização” como condição para diminuição das desigualdades sociais. Este ponto é por nós duramente criticado tendo em vista que esta teoria se compromete com um projeto de sociedade individualista, exploradora, por isso mantenedora dos abismos entre trabalhadores e apropriadores do trabalho alheio. Neste capítulo explicitamos algumas contradições entre o prometido e o feito no processo de formação em Pedagogia, tendo em vista que o curso é organizado, desde suas diretrizes a partir da Resolução do CNE/CP 01/2006 como um processo formador de alunos idealizados.

“*Os papéis do curso de Pedagogia na formação das trabalhadoras/alunas*” é o quarto capítulo. Nesse ponto, retomamos nosso problema de pesquisa no qual os resultados explicitam um duplo movimento: o curso cumpre, mesmo que em grandezas quantitativas muito diferentes, um duplo papel na formação: desde o controle político e social, enquanto mantenedor do senso comum das alunas – propondo leituras fragmentadas, desconectadas da realidade concreta – até a criação de condições adequadas para leitura crítica das condições da vida, do trabalho, da formação como professores. A formação crítica de leitura de mundo para compreender as relações sociais de exploração na cidade, no Brasil, na América Latina e no mundo é contingencial no processo de formação em Pedagogia, pois depende da influência de vivências políticas externas à Universidade ou de alguns professores que trabalham leituras significativas nessa perspectiva.

O quinto e último capítulo: “*Trabalhadora/es: universidade para ti?*” traz apontamentos, problematizações, sugestões sobre o processo histórico pesquisado no qual a Universidade que oferta o Curso de Pedagogia à noite, ainda que tenha como alunos sujeitos trabalhadores, na sua grande maioria, o curso não é pensado para receber alunos dessa natureza. Nas palavras dos entrevistados “a Universidade não é feita para o trabalhador”. De modo geral estamos de acordo com essa afirmativa, pois como referenciado em Álvaro Vieira Pinto (2006), a universidade tem sido um espaço burguês no qual cumpre, entre outras coisas, o papel de realizar a separação entre educação e trabalho – trabalho manual e intelectual – designando quem pode e quem não pode integrar este espaço, tendo como critérios as características elencadas como “espaço elitizado de excelência acadêmica”. Neste ponto debatemos um texto de Gramsci e outro de Miguel Arroyo sobre o ensino noturno, os quais nos possibilitam pensar uma formação na perspectiva dos trabalhadores. Para tanto, a pergunta fundamental que dá sentido social popular ao nosso trabalho é: se a universidade se constitui como um espaço burguês, na sua maioria, se ela não é feita para o trabalhador, como podemos então, fazer para seja um espaço de formação crítica das classes populares? Formulando de outra forma, o que nos move a pesquisar nesse campo é: se a universidade, como está organizada, não é feita para o trabalhador, como fazê-la?

Bem-vind@s ao desafio!

Chico é estudante de Educação Física em uma universidade particular. Trabalhador, iniciou o curso aos 27 anos, após conseguir suprir necessidades fundamentais por meio de seu trabalho. Passou no vestibular para o curso noturno. No quinto semestre do curso, chegando perto da sala de aula que frequentava todos os dias – costumava chegar na Universidade se dirigindo direto para a aula – avistou uma mensagem em um mural que lhe chamou atenção: “Estão abertas as vagas para a constituição de um grupo de iniciação científica para acadêmicos da Educação Física. Os interessados podem realizar inscrições na sala C do pavilhão 7”.

No dia seguinte, Chico chegou um pouco mais cedo na Universidade. Procurou a sala, avistou o professor para inscrever-se. Conversa? Os clássicos pedidos de informações sobre o grupo e os fazeres. Tão logo não chegou nem saber do que se tratava exactamente. Dizia o professor:

– Se trabalhas fica muito difícil. Tens que optar pelo estudo ou trabalho. O estudo é prioridade, é o que vai te dar futuro...

A resposta do rapaz não tardou, pensou, pensou, antes de voltar-lhe as costas:

– Foi um prazer conhecê-lo, Professor.

(Das histórias ouvidas e anotadas. Elen, janeiro de 2010)

## **2 TRABALHADORA QUE ESTUDA, ESTUDANTE QUE TRABALHA: O PRIORITÁRIO DA PESQUISA**

*Eu não sou um estudante que trabalha. Sou um trabalhador que estuda. A FURG tem que entender que não é a única prioridade de nossas vidas. (Cartola)*

A expressão acima é de um aluno do curso de História. Indignado com as demandas da Universidade e a contradição dessas com o tempo que dispunha para o estudo, ele proferiu tal dito. Chegado a nós por meio de contos de alguém que o identificou como “um sujeito para nossa pesquisa” e que seria interessante entrevistá-lo. Embora não constituísse a população selecionada, por se tratar de um aluno de outro curso, não nos foi possível realizar a entrevista, mas sua palavra se manteve e nos fez pensar: o que é o prioritário em nosso estudo? O que nos diz o que é ou não prioritário? Por onde iniciar nossa dissertação?

Neste capítulo encontram-se o elemento que consideramos condicionante a todos os demais: os processos de materialização do trabalho nos sujeitos pesquisados. As condições de trabalho e seus vínculos, a divisão do trabalho no modo de produção capitalista (MPC) que por sua vez encontra na divisão do trabalho intelectual e manual uma orientação fundamental tendo em vista que a universidade, como um espaço privilegiado de formação intelectual encontra uma população de alunos que vivem a materialidade de trabalho o qual não lhes permite dedicação exclusiva às demandas acadêmicas.

Nosso exercício de apreensão deste prioritário se consistiu da seguinte maneira: compreendemos que há dois principais aspectos do movimento do real que constituem nossa pesquisa: 1) a formação no curso de Pedagogia, noturno, organizado sob a Resolução do CNE/CP 01/2006; 2) os papéis da universidade na formação, como professoras, das estudantes que trabalham e não dispõem de tempo integral para as atividades propostas pelo curso.

Deste modo, o que se apresenta, na prática, como prioritário, determinante frente aos demais aspectos?

Citamos dois trabalhos de tese e dissertação defendidos no PPGEDU-UFRGS, Linha de Pesquisa TRAMSE que, entre outros, falam sobre a escolha do prioritário. O primeiro é a tese intitulada “A formação do técnico e do tecnólogo no Curso de Viticultura e Enologia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves - RS e a educação profissional: um estudo de caso”, de autoria de Magda Colao (2005). Em seu estudo (p. 120), o fenômeno prioritário foi o estágio, explicitando o currículo como elemento essencial no processo estudado. A autora escolheu o estágio dos alunos como base para desenvolver seu trabalho. Segundo ela, a escolha do prioritário foi apoiada na teoria, pois entende o estágio como uma

forma de prática capaz de avaliar todo o processo. Deste modo seu objeto de estudo estava definido, como afirmou.

O segundo trabalho é a dissertação de Walter Lippold (2008, p. 98) intitulada “A África no curso de licenciatura em história da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: possibilidades de efetivação da Lei 11.645/2008 e da Lei 10.639/2003: um estudo de caso”. O autor explicita que o prioritário “possibilita através da abstração tenha início a construção de uma totalidade concreta, que reproduza na consciência – de modo lógico e histórico – o desdobramento do fenômeno estudado”. Afirma com base nos estudos realizados que o “fenômeno prioritário é o “ente objetivo”; dentre as propriedades – através de sua comparação – vê-se que o currículo cumpre um papel condicionante das demais propriedades”. É a Lei 10.639/2003<sup>26</sup>, portanto, o objeto de estudo na pesquisa de Walter que precisa ser conhecido desde sua origem e desenvolvimento.

Estamos de acordo com a autora Magda Colao que o estágio é uma forma de prática. Entretanto, em nossa pesquisa não temos tempo de avaliar o processo deste modo, pois a primeira turma que será egressa deste Curso que pesquisamos fará seu estágio em 2010, iniciando depois da defesa desta dissertação. Por isso não nos foi possível apreender este aspecto em nosso estudo. Também acordamos com Walter Lippold que o currículo cumpre um papel condicionante às demais propriedades.

No conjunto de organização e reorganização compreendemos que o currículo do curso de Pedagogia está condicionado à Resolução do CNE/CP 01/2006, que está ligada, por sua vez, à Lei maior da Educação no Brasil: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBen), nº 9.394/96. Ponderamos, também, que todas essas leis sofrem modificações de acordo com a organização social para que servem. Neste caso, encontramos na história recente influências da reestruturação produtiva do Capital a partir das décadas de 1970 e 1980 com seus princípios de formação de profissionais flexíveis e polivalentes – aspectos que desenvolveremos nos capítulos posteriores.

Portanto, dependendo da organização do trabalho teremos um ou outro tipo de currículo para atender tal demanda. Cada tipo de organização do trabalho exige um tipo de formação que se encontra presente na elaboração curricular. O currículo – no sentido amplo – está ligado aos interesses políticos, sociais e econômicos (indissociáveis) de sua época. “Não

---

<sup>26</sup> Esta Lei altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (2002, p. 43) disse Paulo Freire. É neste sentido que, em nosso entendimento, não há processo social a ser pesquisado fora das relações sociais que o geraram.

A escolha do elemento prioritário que constitui esta pesquisa, não é uma opção individual, de uma subjetividade descolada do real, mas um processo de abstração do real que se manifesta à nossa consciência.

Consideramos que quando se trata de formação de professores, o currículo é um elemento condicionante aos demais. Nos perguntamos se este pode ser o prioritário quando se trata de formar professores num curso em que a grande maioria dos alunos não dispõe do tempo integral para o estudo, justamente porque na lógica social capitalista é preciso à classe trabalhadora para sobreviver trabalhar para *si* e para os que se *apropriarão* do produto do seu trabalho. Encontramos neste processo um elemento importante: o trabalho. A necessidade viver do *seu* trabalho para sobreviver e manter-se na universidade.

Buscamos outra importante referência que trata do ensino noturno e que aborda a realidade brasileira dos jovens estudantes/trabalhadores de nossos tempos. É o artigo de Janes Siqueira (1999), o qual é o resumo de sua dissertação intitulada *O jovem que estuda e trabalha: o caso do Brasil e da Argentina*, cuja pesquisa foi realizada entre os anos de 1996 e 1997 em Porto Alegre-RS e na província de Buenos Aires, Argentina. A autora enfatizou a necessidade de conhecer as condições de trabalho a fim de conhecer as condições de educação da população pesquisada que neste caso, tratava-se dos jovens que trabalhavam em supermercados nos países citados.

Siqueira (1999, p. 148) afirma que pode desvelar em sua pesquisa que:

[...] o estudo e o trabalho nem sempre são conciliáveis para a classe trabalhadora. O trabalho se transforma no elemento predominante na vida desses alunos e o que sobra de tempo é dedicado ao estudo e à escola que, por sua forma de organização interna, não contribui com os alunos trabalhadores, ignorando o mundo do trabalho e a estrutura social em que o mesmo está inserido

Siqueira nos auxilia a compreender que há na relação entre trabalho e estudo, o trabalho é o elemento predominante. O trabalho, portanto, condiciona o estudo e não o contrário. É a partir da organização do trabalho no século XXI que o Curso de Pedagogia se organiza como veremos no capítulo seguinte. Este curso, organizado a partir da Resolução do

CNE/CP 01/2006 é fundado numa perspectiva de formação de professores polivalentes. Isso se dá justamente para atender a demanda das exigências das atuais organizações de trabalho.

A Universidade não existe como Instituição desapegada da realidade social. Ao mesmo tempo em que a Universidade contribui na produção de ciência e tecnologia para aprimorar a lógica em que vivemos, as políticas internacionais impõem adequações de acordo com as exigências de mercado. Em última instância não é a Universidade que diz como a sociedade deve se organizar, mas ao contrário. Justamente porque a Universidade é uma instituição do Estado com todas suas contradições, disputas e correlações de forças.

É neste sentido que em nossa pesquisa a contradição entre trabalho e estudo se manifesta como uma relação fundamental para compreendermos as condições de trabalho dos alunos do Curso de Pedagogia noturno da FURG na qual esses sujeitos ocupam espaços concretos. Consideramos essa uma questão fundamental para abstrairmos os limites e possibilidades da realização do curso de Pedagogia, tendo em vista que este se encontra condicionado pelos processos de trabalho de organização da sociedade de modo geral. Entender as condições de trabalho é compreender relações sociais que educam essas alunas e porque, em muitas vezes, as leituras e disciplinas do curso tem pouco significado para as alunas, já que se encontram distanciadas das condições concretas vividas por esses sujeitos.

É de acordo com o trabalho dos sujeitos-trabalhadoras-alunas que encontramos os limites para suas presenças na Universidade. É o trabalho que, ao mesmo tempo, os aproxima

A materialidade....

“Vivi a violência de tu saberes que o teu salário aumentou R\$ 30,00 e não dá nem para comprar o creme do teu cabelo do mês. Eu sabia que não podia fazer nada sofrendo aquilo ali, mas o que eu posso fazer? De saber que eu era assaltada e se eu morresse eles fariam o que fizeram com meu tio que é dar o caixão e o velório. Então eu sofria ali e sabia que estava sofrendo. Usava uma roupa que eu detestava, uma roupa que era fria, passava frio, lá é frio. Porque eu tinha que usar aquela calça que a gente dizia que era calça de papel, era de Oxford. Colocava um monte de meia calça e bota. Aquela camisa branca ficava encardida a noite. O ônibus lotado e eu de pé. Então para que usar a camisa branca? Para que usar essas calças tão frias? Eu colocava blusão e jaqueta por baixo. Era muito frio. Eu ganhava um uniforme, mas se eu quisesse mais, eu tinha que pagar. O que eu faço com um uniforme – uma calça e uma camisa? Davam um no inverno e um no verão. Mas eu trabalhava todos os dias, não trabalhava um dia por semana. Era uma camisa por dia.

(Luiza, sobre das condições de trabalho em uma empresa que trabalhou durante anos.)

e distancia da universidade – impondo-se em todos os espaços como o condicionante principal para a realização do estudo. É por isso que começamos nossa análise pela materialidade do tópico que segue.

## 2.1 Das condições de trabalho das trabalhadoras/alunas

*E ai eu fico pensando: não somos só nós, é um monte de gente. A gente não consegue mais ter uma vida social boa, a gente não consegue ter lazer na nossa vida por causa desse sistema que não permite isso (Ana)*

Ana refere-se à condição do trabalhador-estudante que se vê sugado pela falta de tempo para a família e o lazer. E nós, dizemos ainda: o pensar. Do trabalhador-estudante oriundo da realidade material precária, de baixos salários, longas jornadas de trabalho e estudo são roubados quase todos os tempos de lazer e (re)criação: “*a gente não consegue ter lazer na nossa vida por causa desse sistema que não permite isso*”. O sistema a que Ana se refere é o capitalismo, que enquanto sistema (no sentido de relação<sup>27</sup>) expropria os trabalhadores de quase todo o seu tempo.

O Estado do Rio Grande do Sul, de acordo com o senso do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2009, tem 496 municípios. De acordo com a Fundação de Economia e Estatística (FEE) do Rio Grande do Sul em 2007, a cidade de Rio Grande tem o 7º maior Produto Interno Bruto (PIB), se comparado aos 496 municípios do Estado<sup>28</sup>. O que esperar das condições de trabalho em um dos municípios mais financeiramente abastados do Rio Grande do Sul? Certamente boas condições para a grande maioria da população. Afinal, Rio Grande é a cidade que detém o único porto marítimo do Estado do Rio Grande do Sul, o PIB per capita de Rio Grande indica um valor de R\$ 22.870,00. Isso significa que o PIB dividido por habitante, supõe que cada riograndino teria uma renda mensal, em média, de R\$ 1905,83, o que culminaria na renda anual de R\$ 22.870,00<sup>29</sup>. Será que esses valores expressam a materialidade dos salários da maioria da população riograndina?

Ocorre que Rio grande é uma das cidades de maior PIB do Estado do RS, mas também segundo pesquisas do IBGE em 2003, ocupa o 67º lugar nos índices de maior pobreza se comparada aos municípios do Estado. Segundo a FEE em pesquisas de 2006, em índices de educação Rio Grande se encontra na colocação 153º. A educação no município só não é pior que a saúde, a qual se encontra nos últimos lugares, se comparado aos demais municípios: 484º lugar.

<sup>27</sup> Ver Barata-Moura (1997), capítulo 1: O sistema como relação. Marx.

<sup>28</sup> Disponível em [http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/estatisticas/pg\\_pib\\_municipal\\_destakes\\_texto.php](http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/estatisticas/pg_pib_municipal_destakes_texto.php)

<sup>29</sup> Ainda mais se pensarmos nos investimentos que vêm ocorrendo com a ampliação dos molhes da barra, dique seco que fora utilizado pela Petrobrás para a construção de plataformas. Ver sobre em: [http://www.riograndeemfotos.com.br/site/index.php?template=ler\\_noticia&noticia\\_id=924](http://www.riograndeemfotos.com.br/site/index.php?template=ler_noticia&noticia_id=924)

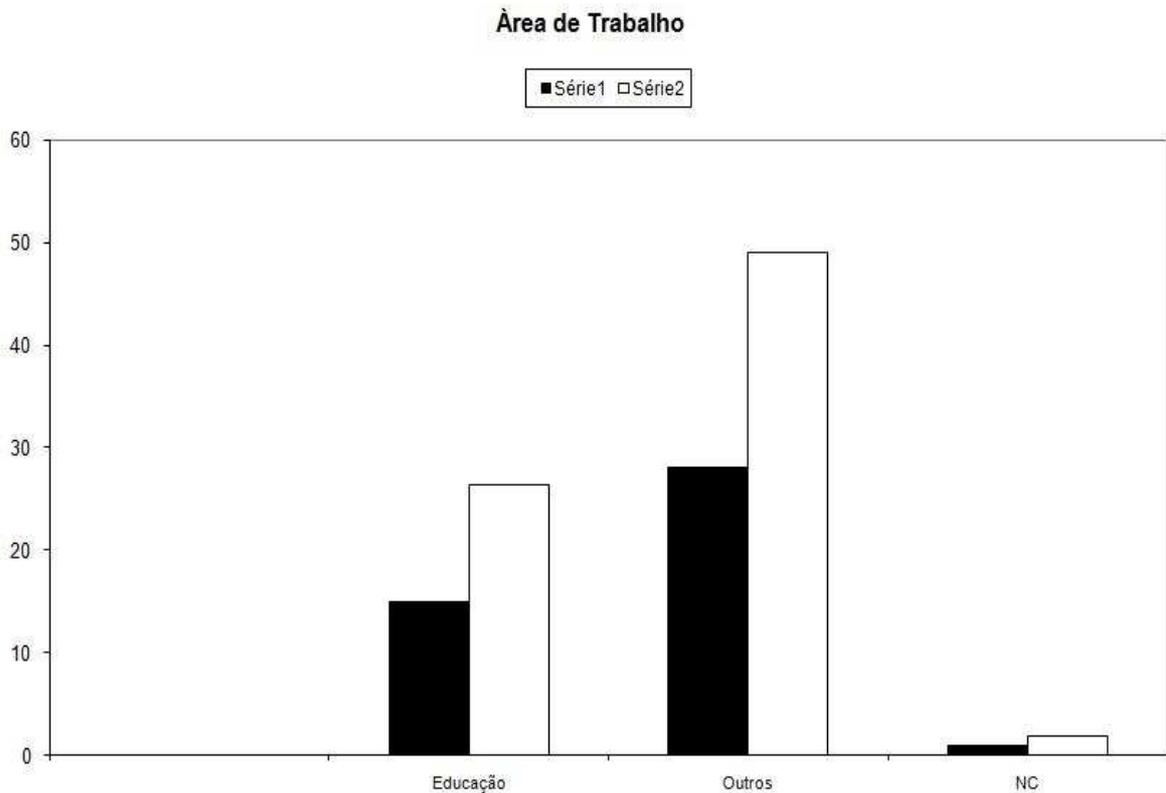
Uma das cidades mais ricas é também uma das mais desiguais. Mas, afinal, o que essas informações do IBGE dizem sobre os sujeitos pesquisados? Sabemos que Rio Grande é o berço de antagonismos no qual nasceu a grande maioria dos sujeitos trabalhadores/alunos da Pedagogia, noturno. Mas isso é uma informação caótica. Que pouco nos diz, senão informações gerais sobre a cidade.

Esta análise lembra-nos o que diz Marx (2008, p. 256): *“parece-nos mais correto começar pelo que há de concreto e real nos dados”*. Em nosso caso seria começar pelos dados concretos da cidade. Entretanto, para o autor, esse método é falso. *“A população é uma abstração se deixo de lado as classes que a compõem. Essas classes são, por sua vez, uma palavra sem sentido se ignoro os elementos sob as quais repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital, etc.”*. Por isso, o senso do IBGE, embora represente números, esses não são outra coisa senão o que Marx chama de *“elaboração caótica do todo”* (2008, p. 256)

Trazer à tona as condições trabalho, assim como afirmou a Professora Janes Ciqueira é uma condição fundamental para apreendermos as condições de educação desses sujeitos e os papéis que o curso em questão vem cumprindo na formação, como professoras, destas trabalhadoras.

Começaremos com o setor em as trabalhadoras/alunas da Pedagogia trabalham, na sua maioria no setor de serviços, como podemos ver no gráfico:

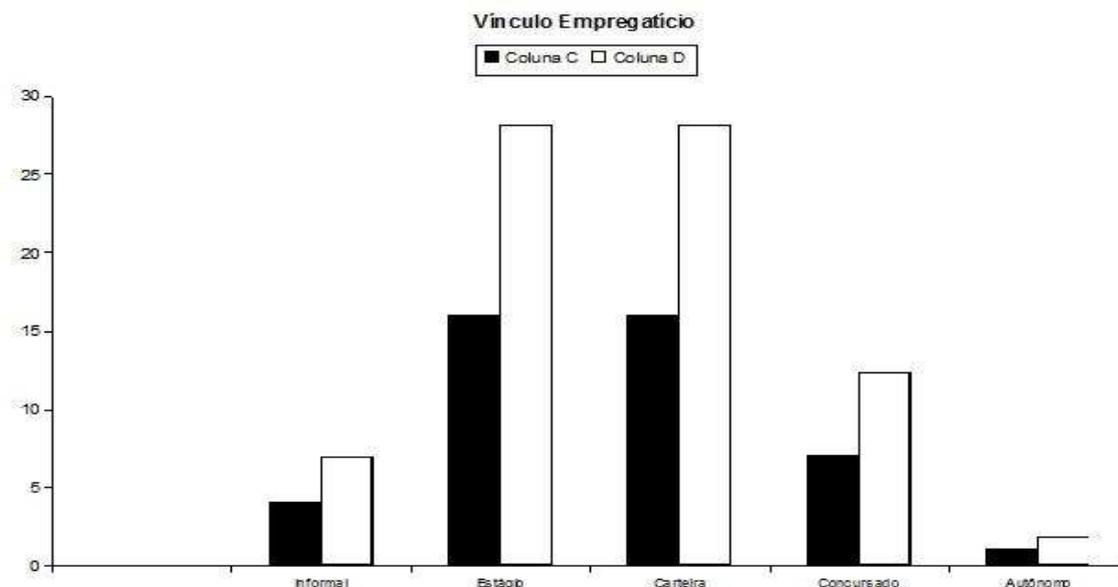
GRÁFICO 7 – Área em que as alunas trabalham



Fonte: TAVARES, E. M. Curso noturno de Pedagogia: Universidade para trabalhadoras/es? FURG, 2009.

Quinze alunos trabalham no setor da educação. Entre esses, a grande maioria trabalha em escolas de educação infantil, como veremos posteriormente. Entretanto, 49,1% da população, quase metade, vive do trabalho em outros setores. De acordo com o questionário estes outros setores são, principalmente, como empregados do comércio da cidade. Essas afirmativas podem ser verificadas no complemento do próximo gráfico.

GRÁFICO 8 – Tipos de vínculos empregatícios



Fonte: TAVARES, E. M. Curso noturno de Pedagogia: Universidade para trabalhadoras/es? FURG, 2009.

É possível que se nossa pesquisa tivesse sido realizada há algumas décadas atrás, com alunos trabalhadores, teríamos um número consideravelmente menor de contratos com vínculo de estágio, como podemos observar, se iguala ao número de contratados com regime de carteira assinada. Ocorre que em essência as diversas formas de vínculos empregatícios não são transformações no campo do trabalho, as consideramos como diferentes formas de manifestação da relação capital-trabalho no qual o capital encontra diferentes maneiras de apropriação do trabalho vivo.

Entre as trabalhadoras/alunas entrevistadas havia quatro formas de vínculos: estágio, carteira de trabalho assinada, concursado e informal. Analisamos este ponto por suas partes, considerando que neste aspecto tem, ao mesmo tempo, pontos singulares e comuns às condições de trabalho, de modo geral.

### 2.1.1 Dos vínculos de estágios

Os contratos de estágio muitas vezes precarizam a vida das trabalhadoras, como veremos no item 2.3 desse capítulo. Eles se apresentam, principalmente a partir da década de 1990 com as políticas de abertura do Estado para o mercado, como uma aparente face inovadora capaz de superar as distâncias entre o ensino e o mercado de trabalho.

Em nossa população encontramos dois tipos de estágios: 1) os realizados em escolas da rede privada de Rio Grande ou setores do comércio de Rio Grande, no qual o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) cumpre o papel de organizar um banco de dados de estudantes interessados, bem como fazer o mesmo com os empresários que buscam estagiários para trabalhar em suas empresas, servindo de mediador entre empresa e estudante; 2) os realizados na FURG que trabalham em troca de bolsas no regime de trabalho ou pesquisa. Embora sejam da mesma natureza, veremos que ambos são bastante diferentes quando se trata de abrir possibilidades para os alunos estudarem.

No site do CIEE<sup>30</sup> do Rio Grande do Sul, local onde a grande maioria dos trabalhadores-estagiários que pesquisamos foram contratados pelo setor privado por meio do seu cadastro, deixa explícito as intenções do estágio do ponto de vista do mercado. O discurso do CIEE é pautado na apologética às relações de produção vigentes. O mito de que há uma igualdade na troca entre a empresa e o estudante é o que fundamenta o argumento de convencimento aos estudantes procurarem o CIEE. Os empresários estariam abrindo as portas da empresa para os estudantes terem o primeiro contato com o mercado de trabalho. *“O estágio é um excelente instrumento de integração do jovem estudante ao mundo do trabalho, possibilitando um exercício prático da teoria aprendida em sala de aula, aperfeiçoamento técnico, social, cultural, científico e de relacionamento humano”*, afirmam. O estágio seria uma oportunidade do estudante *“ampliar conhecimentos teóricos através da vivência em situações reais do exercício de uma futura profissão”* (CIEE- item Informações). Questionamos, portanto: a que projeto social está ligado esses interesses?

Uma leitura crítica desse aspecto demonstra que aparentemente o estágio seria uma troca justa entre empresário e estudante. Porém, em essência não modifica as relações de expropriação a qual a classe trabalhadora está condicionada. Luciana, que vive a concretude de nossas afirmações diz que o estágio na educação infantil *“é uma questão de exploração. Exploração de mão de obra. [...] Tu trabalhas tanto quanto um professor, tu é cobrado tanto quanto um professor e vai receber para eles lucrarem”*.

As Escolas de educação infantil da rede privada de Rio Grande encontram nas estudantes do magistério e da pedagogia um terreno fértil para construir a sua riqueza. É o que denuncia Ligia:

---

<sup>30</sup>Disponível em: <http://www.ciee-rs.org.br>

Os alunos do magistério são os mais chamados e na verdade é por causa disso, pela falta de maturidade, *porque não conhecem os seus direitos e mão de obra barata*, porque fazem bastante, porque o curso de pedagogia é ótimo, mas o magistério te dá muita base de cartazinhos, essas coisas que na verdade a gente vê que não tem se for uma boa professora de que que adianta um cartaz bem feito se não tiver um estudo, um fundamento? E no magistério a gente aprendia a fazer muito isso. E essas escolinhas era isso que queriam: eram cartazes bem feitos para mostrar para os pais os filhos bem bonitinhos. (Grifo nosso)

Mesmo com a lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 a qual dispõe sobre o estágio dos estudantes as condições concretas dos estagiários mudam passos muito lentos. Na prática a grande maioria dos estudantes desconhece a lei. A necessidade de trabalhar unida a falta de informação sobre os direitos permite que ocorram ocasiões como a relatada por Beatriz:

A gente chegou lá e a dona da escola falou o que a gente ia fazer. No primeiro dia a gente trabalhou das 14h às 17h. Ela nos falou: “você vão ficar de auxiliar dos outros professores”. Só que a professora que eu fiquei não era nem professora. Era uma guria que estava no segundo ano de pedagogia. [...]. Ai ela [a dona da escola] disse, por exemplo: “a organização ‘da sala de aula é com vocês, a limpeza não porque tem uma menina que limpa’”. Tudo muito bonito [ironia]. [...] A gente ganhava R\$ 130,00 [...]. O primeiro dia foi bonito. O segundo dia foi bonito. Ai o terceiro dia ela disse assim: “gurias vocês podem vir as 13h que ai vocês saem às 16h, porque eu não quero atrapalhar o horário de vocês ai vocês podem ir em casa tomar café”. E ai a gente foi às 13h e que horas a gente saiu? Às 19h. [...] Ela disse: “ah é assim se vocês quiserem. Agora o horário de vocês passa das 14h às 18h30min”. Ela mandava a gente limpar as salas que não eram nem da gente. Tipo assim tinha um aniversário. Ela chegava, como a gente era auxiliar, na porta da sala com um balde e com uma vassoura, com pano: “Ah, limpa aquela sala, limpa lá o banheiro”. E ela assim: “porque se tu não queres trabalhar, tem muitas que querem trabalhar”.

Esta é a parte que o CIEE não conta. Certamente porque quando as estagiárias entram em contato com o Centro as únicas informações que dispõem, segundo elas é que os acertos de horário devem ser feitos com o dono do estabelecimento, seja de ensino ou de comércio.

A realidade do trabalho de quatro horas e meia por um salário de R\$ 130,00 demonstra a precariedade das condições de vida e expropriação dessas trabalhadoras. O horário até às 18h30min impossibilitava Beatriz de estudar e chegar a tempo do início das aulas marcadas para às 18h50min: “eu chegava sempre atrasada na FURG”.

Estas condições salariais não são muito diferentes das vividas por Ligia durante um período de estágio em outra escola de Educação Infantil: “*na época recebi R\$ 200,00 e trabalhava seis horas por dia*”. Hoje Ligia trabalha noutra escola, com vínculo de estágio e as condições não são muito diferentes:

Lá onde eu trabalho mesmo eu vejo claramente porque quem trabalha muito, muito, muito, são as estagiárias porque os pais deixam as crianças lá às 13h. Eles pegam às 13h30min ai eles ficam lá soltos e a gente tem que tomar cuidado porque qualquer coisa que aconteça com eles quem se responsabiliza é a escola, mas quem tem que cuidar são as estagiárias – no caso eu e as gurias. Ai a gente corre, cuida... Quem fica ajudando a professora de educação física, monitorando, ajudando a professora em sala de aula... Quem fica mais tempo com o aluno são as estagiárias porque a gente fica desde as 13h até as 17h30min. A gente passa muito tempo com eles. E quem recebe menos lá? Nós recebemos menos que a mensalidade de um aluno. A mensalidade de um aluno é R\$ 348,00 fora os... Um aluno paga o nosso salário. Um aluno e ainda sobra dinheiro... Meu Deus do céu! Eu vejo que eu trabalho mais do que a regente da turma. Ela pega o plano de aula (PA) pronto que vem lá de Curitiba.

É interessante observar que Lígia ao contar sobre sua condição de trabalho em uma escola na rede privada de Rio Grande, acaba por se dar conta o quanto é explorada. Pois de sua experiência ela sabe que mesmo sendo estagiária, passa mais tempo com os alunos do que as professoras da escola. Entretanto, dá-se conta que a mensalidade cobrada para atender um aluno é o suficiente para pagar o seu salário do mês, como estagiária. Sendo que ela atende durante as tardes muitos alunos. Ocorre, que mesmo sendo a escola um espaço diferente da fábrica, a lógica tácita que marca é a expropriação do trabalhador. Tal como afirma Arroyo (1996, p. 55): “a única educação que tem sentido é a formação e produção da mercadoria trabalho”, no qual o trabalho do professor, mesmo como estagiário, cumpre uma mediação fundamental.

A realidade das trabalhadoras que pesquisamos está muito longe dos apontamentos de renda per capita de acordo com o PIB riograndino. Um exemplo disso está nas palavras de Ligia quando expressa:

Agora mesmo teve esse concurso do magistério. Tu vê e eu concorri com 660 pessoas para ganhar um salário de R\$ 407,00 que está lá no edital. É menos que um salário mínimo, mas todo mundo quer. E é um absurdo um professor do município estar ganhando R\$ 407,00 seja o nível que seja, porque nenhum nível é melhor do que o outro. E o professor de nível dois vai ganhar quinhentos e poucos reais. É um absurdo.

A questão salarial que envolve o trabalho dos professores bem como dos estagiários no campo da educação remete à precarização na qual esses trabalhadores, assim como muitos outros, ficam restritos ao mínimo necessário para sobrevivência – ou menos que isso. Condicionando ao estado de “muito difícil” a formação continuada, pois entre comer e comprar livros, morar e participar de seminários, a escolha está dada pela sobrevivência.

Deste modo, o acesso à cultura socialmente elaborada e diversa, à ciência, de modo geral, fica restrita, na sua maioria, aos professores universitários ou aqueles cuja condição de vida permite custear o investimento em formação. Nessas condições muitas são as análises que tendem a justificar os problemas da educação à “desqualificação” docente. Essas perspectivas rasas pouco ou nada perguntam sobre que sistema é esse que quer manter professores na condição de ignorância?

Além dos contratos temporários, os trabalhos informais, que em nossa população constitui a vida de quatro trabalhadores, totalizando 6,9% de nossa amostra é uma dura realidade. Muitos de nossos entrevistados viveram a experiência do primeiro emprego muito jovens (entre 13 e 16 anos). Essa experiência, na maioria das vezes, devido à menor idade e outros fatores, é no campo de trabalho informal, ou seja, sem vínculo empregatício, sem seguridade de direito trabalhista algum.

Beatriz trabalhou durante vinte cinco dias em uma escola de educação infantil. Quando perguntamos qual o vínculo, ela responde: “é direto com ela”. Ela é a dona da escola que contratou Beatriz para ser cuidadora das crianças. As condições da escola, mesmo que localizada no centro da cidade é essa: “*pelo que eu sei eles não tem nem alvará de escolinha*”. E os teus direitos trabalhistas como que ficam? Perguntamos. “*Hum? Ham?... (risos). Nada. E agora eu sai. Eu fui lá e disse “Tá, quando é que eu posso passar aqui para receber?” Porque eu trabalhei 25 dias lá. “Ah eu não sei se vou te pagar”*” disse a dona da escola.

Diferente das condições das bolsas que vinculam os estagiários à rede privada são as bolsas oportunizadas pela FURG para os estudantes. A diferença não é salarial, mas consiste na possibilidade de abertura dos alunos para a realização dos seus cursos em nível superior. As bolsas da FURG, seja como bolsa de pesquisa, ou bolsa para assumir um posto de trabalho<sup>31</sup> aproximam os alunos do processo de formação mesmo que estes não estejam desenvolvendo atividades diretamente ligadas ao curso que realizam. Luiza, uma das entrevistadas que foi durante anos empregada de uma empresa privada em Rio Grande, largou o emprego para assumir uma bolsa na FURG. Agora, destaca que o emprego na empresa, “*é bem diferente do que eu vivo aqui. Aqui o meu vínculo é como estagiária*”. Na FURG, a prioridade é a formação, na grande maioria das vezes. Os coordenadores e responsáveis pelos

---

<sup>31</sup> A FURG oportuniza bolsas de trabalho para muitos estudantes, principalmente em laboratórios de informática, biblioteca, organização do vestibular, entre outros lugares. Essas bolsas ao mesmo tempo que possibilitam muitos estudantes permanecerem na universidade, próximos dos professores e das atividades acadêmicas, elas representam uma dimensão da precariedade da Universidade Pública, tendo em vista que estagiários, por vezes, assumem atividades que deveriam ser realizadas por funcionários públicos concursados. E o fazem com salários de, em torno de R\$ 150,00 a R\$ 300,00 em média.

setores onde estão os estagiários, possuem uma concepção, na sua maioria, bastante diferente do setor privado.

Das estagiárias entrevistadas que trabalham no setor privado, nenhuma consegue liberação para estudar ou realizar atividades pertinentes ao curso durante o horário de trabalho. Quando isso ocorre, são cobradas ou descontadas pela ausência no trabalho. Já na FURG os estudantes geralmente são liberados para participar das atividades da vida acadêmica. Luiza, compara a diferença entre a FURG e uma empresa privada, como espaço de trabalho:

tu vê a diferença, tu vê o espaço que te abre mais [da FURG]. Se tu vais apresentar um trabalho, fazer alguma coisa, tu vê que as pessoas te dão apoio. Não é um apoio que é porque a lei diz. Eles te dão apoio porque querem que tu faças aquilo ali, porque acreditam que tu vais crescer diante disso. (Luiza)

O mesmo diz Iolanda contando do seu tempo de bolsista na FURG e o comparando com as condições de trabalho no setor público, após ser concursada:

na bolsa era super bom, porque se eu precisasse estudar, qualquer coisa eu ia para lá, levava minhas coisas, ou ficava em casa, era super tranquilo, eu viajava para apresentar trabalhos. Então quando eu comecei a trabalhar o estudo morreu. Sabe o que é assim, você apresentar trabalhos, participar de grupos de pesquisa estar sempre estudando, e depois você começa a trabalhar e não tem mais isso.

Iolanda largou a bolsa por ter se classificado em um concurso público no município de Rio Grande. Diferente das condições de Luiza e Iolanda, porém, outros alunos, não conseguem viver com os valores pagos para os estágios pela FURG, pois o setor privado, ainda que pague valores bastante parecidos com os da Universidade, às vezes menores, inclusive, aqueles estagiários e empregados com carteira assinada que vivem do seu trabalho e contribuem com a renda familiar não conseguem largar seus empregos pela bolsa, embora o desejassem, como em muitos casos. É que o nos diz Ligia: *“ser bolsista é 10h, só que é pela tarde né. Só que é R\$ 200,00. Para mim não compensa porque é muito pouco. É menos do que eu recebo lá”*, referindo-se ao lugar em que trabalha.

Além dos trabalhos como estágio e informais, entrevistamos estudantes que tem suas carteiras assinadas, assim como concursadas. Mas será que a condição de exploração é muito diferente nessas modalidades? É o que veremos no tópico que segue.

### 2.1.2 Dos contratos por carteira assinada

Na entrevista:

*Elen: e os teus colegas de trabalho conhecem as leis trabalhistas?*

*Isabella: olha eu acho que não conhecem. A única lei que eles conhecem lá é sorrir e ser bem simpático com o cliente. Como disse o meu encarregado numa reunião: “O cliente é o protagonista, é o principal da novela. Vocês são o que mexem a cabeça”*

A carteira assinada, do ponto de vista do trabalhador garante algumas seguranças trabalhistas (férias, décimo terceiro, seguro desemprego, etc). Entretanto, as relações de exploração se mantem, seja por via legais – no tempo de trabalho acertado, seja por outras vias, as não ditas em contratos escritos: *“alguém me falou, só não lembro quem era. Batia o ponto e voltava para não ter que pagar. Não acredito que tenha alguém que faça isso. Olha, a pessoa tem que estar muito necessitada mesmo”* (Isabella).

A materialidade da carteira assinada assinala situações como as de Luciana:

Trabalhava quatro horas e trabalhava sábado e domingo, só que sábado eu trabalhava das 17h30 as 21h30, durante o dia não trabalhava. E no domingo, eu ganhava folga uns dias antes. Ganhava folga terça, ou quarta, ou quinta-feira antes do domingo que vai trabalhar. E sempre assim, ganhava uma folga para trabalhar no domingo. Quando tu trabalhas quatro horas, trabalhar nos domingos não te incomoda tanto. O valor que eles pagam por domingo é R\$12,00 (Luciana sobre o trabalho num supermercado da cidade)

As trabalhadoras, como Luciana, que ocupam na divisão social do trabalho um espaço no setor de serviços – terciário – em um supermercado – não são produtores diretos de mercadorias. Entretanto, as mediações que compõem o que Marx chama de “trabalhador coletivo” delega a este setor o papel de distribuição das mercadorias no conjunto das relações entre produção, distribuição e consumo. Esta relação é mediada por um conjunto de expropriações dos trabalhadores. Luciana, com a experiência de trabalho como caixa operadora de um supermercado afirma que: *“em média, trabalhando sete horas, passa 100 pessoas. Uma média de 4 mil reais em dias normais, em dias de movimento, vai a seis mil. Em véspera de Natal vai a muito mais”*. Isso indica que durante alguns turnos de trabalho, possivelmente, Luciana já pague o seu salário.

Ser trabalhador, condição que coloca muitos estudantes em situação de desvantagem para alguns professores, para outros pode ser o tema gerador, ou a situação geradora, de um processo educativo na perspectiva da criticidade. É um campo de possibilidades de trabalho com uma riqueza incomensurável. Tom, que teve experiência de trabalho em uma fábrica na qual chegou a trabalhar 36 horas seguidas enquanto era aluno da Pedagogia afirma que: *“Foi*

*interessante trabalhar ali porque a gente vê como o sistema é ordinário*". Sua angústia nessa época era com relação às ausências no curso de Pedagogia: *"depois que eu entrei para a Pedagogia eu aprendi a gostar de estudar. Eu não queria estar fora das coisas"*.

A condição de trabalho dos trabalhadores de carteira assinada aponta que os empresários, de modo geral sugam as forças dos trabalhadores. É importante destacar que muitas alunas relatam que nos seus caminhos encontraram "bons chefes", sensíveis a questão da formação na universidade e, por isso, liberavam e auxiliavam como podiam para a continuidade dos estudos dos funcionários. Aqui precisamos explicitar uma importante ideia: quando criticamos os regimes de trabalho, partimos desde o princípio que podem existir chefes, patrões, gerentes sensíveis. Isso é vivenciado. O que ocorre é que não pessoalizamos nossas críticas. O mais importante e que não esquecemos nessa relação é: sensíveis ou não eles precisam extrair de seus funcionários o sobretrabalho, a mais-valia para sobreviver no mercado capitalista. A única diferença é que muitas vezes a exploração se dá com gentileza nas palavras e nas ações e outras não. Mas é inevitável a extração de mais-valia.

---



---

*Empresa, eu digo: empresário visa o dinheiro. Pessoas não existem, pessoas são o suporte, a alavanca que eles tem para ter esse dinheiro. Se tu estás doente ou se tu não tens mais vinculo com a empresa, eles estão pouco se lixando para ti. (Luiza)*

---



---

### 2.3 Dos concursados

*Ele é intransigente. Ele diz assim: "Qual a reivindicação deles? Vocês prestaram o concurso, dizia no edital o salário que era R\$ 380,00 e é isso". Até hoje ele diz para as nossas colegas: "Ta achando ruim? Sai! Tem uma lista de espera com pessoas que vão ser chamadas". E as pessoas se submetem a isso. [...] eles aproveitam a situação das pessoas que é difícil, o ensino que eles exigem é o Fundamental. Então qual é o emprego que te paga mais que um salário mínimo, com vale alimentação e tal e com Ensino Fundamental? Então eles se aproveitam da situação para não pagar bem. (Iolanda)*

O intransigente, na expressão de Iolanda é o prefeito da cidade, Fábio Branco. A população concursada constitui 12,3% o que corresponde a sete alunos. Desses, em média, quatro tem vínculo com a carreira militar e na sua maioria procuram o curso de pedagogia

para fins de obtenção de título para seguir carreira. Os demais são concursados no município em setores como educação e serviço de saúde.

Iolanda tem experiência com um programa de saúde. Na visita as famílias que moram nas vilas do município constata que *“a condição emocional na da população é terrível. [...] A maior parte deprimida. São as pessoas idosas com depressão, as mulheres e até homens, tudo. É uma comunidade que não tem lazer”*. Essa se apresenta como uma experiência interessante para pensar a formação em Pedagogia tendo em vista a empiria que Iolanda e outras alunas tem por meio de seus trabalhos e poderia ser trazida para a universidade a fim de problematizar e compreender a luz da teoria. Porém, o trabalho dos entrevistados é quase nada considerado em termos de experiência para dialogar com a teoria, ponto que trabalharemos nos dois últimos capítulos.

O concurso representa certa estabilidade para as trabalhadoras – condição diferenciada da provisoriedade de vínculo das trabalhadoras em regime de estágio, informal e carteira assinada os quais entrevistamos. Entretanto quando se trata das condições salariais dos funcionários públicos municipais em questão, por exemplo, as condições não mudam muito. Também não é muito diferente a falta de liberação dos entrevistados para o estudo.

Não obstante as características que diferenciam os vínculos empregatícios, quando se trata das condições de trabalho, além da precarização das condições de vida da maioria dos trabalhadores que sofrem com os baixos salários e o excesso de trabalho há uma nota constante, aspecto comum presente nas experiências de trabalho das alunas do curso de pedagogia, noturno presentes tanto nas entrevistas quanto nas conversas informais: a ausência de vivência de um processo coletivo de reivindicação. Com raras exceções, como é o caso de Iolanda e Ana que viveram no trabalho um processo de greve, as demais estudantes não participaram de sindicatos e associações de organização dos trabalhadores. Esse aspecto será mais amplamente discutido no capítulo 4, mas aqui, essa característica se apresenta como um condicionante fundamental no processo de trabalho e estudo dos sujeitos entrevistados.

Em um espaço, cujas relações de trabalho são vividas coletivamente para fins de atividade de produção e individualmente quando toca os interesses de reivindicação – seja por salário, condições concretas de trabalho ou possibilidade de formação – contribui, de maneira geral, para a manutenção das condições de precariedade do trabalho: baixos salários, carga horária acima do previsto no contrato de trabalho, não pagamento de salário (quando se trata

dos vínculos informais), entre outros aspectos que influenciam diretamente o tipo de presença que os alunos terão no Curso de Pedagogia e, muitas vezes, causam ausências e desistências.

As condições de vida, a rotina estressante do trabalho e do estudo pode levar a processos de adoecimentos. Há de se fazer menção neste ponto ao projeto de dissertação de Ana Lucia Marcelino Gonçalves, colega de linha de pesquisa e orientação e amiga. Seu trabalho tem por tema o “adoecimento docente”. O conceito de adoecimento no qual Ana se apoia é para além da doença diagnosticada, tendo em vista que muitos professores só se sabem e assumem doentes quando a condição é de internamento ou obrigatoriedade de afastamento do trabalho. Ana pesquisa o cotidiano escolar, cujas relações de repetição, excesso de trabalho e burocratização adoecem os professores em rotinas e que, muitas vezes, eles sequer se dão conta disso.

Por meio da experiência com nosso campo de pesquisa reconhecemos que é possível que o processo de adoecimento docente, fruto das relações de trabalho fundadas na exploração e opressão, inicie antes do trabalho no âmbito escolar, ou seja, já no processo de formação de professores. Essa formação presente no curso noturno impõe aos alunos que trabalham, principalmente, rotinas por vezes insuportáveis. Estes são os aspectos presentes nas falas sobre a realidade concreta do trabalhador que estuda. Nossas perguntas eram direcionadas para saber de seus cotidianos, como pode ser visto no roteiro de entrevistas. Mas os assuntos que tocam o adoecimento emergem como uma realidade concreta, vivida e sentida por aqueles que procuram manter-se na universidade – que historicamente se constituiu como um espaço que privilegia quem tem dedicação exclusiva.

As vezes almoçava, às vezes não porque ficava caro ir almoçar então eu lia alguma coisa que não tinha conseguido ler no ônibus, digitar algum texto. Eu organizava meus trabalhos no final de semana, porque não tinha Cotista, não tinha FURG. Eu deixava quase tudo que eu tinha que fazer para o final de semana porque dia de semana dava era para ler, mas para fazer trabalho e digitar (Luiza)

A má alimentação, a falta de condições adequadas para o sono, falta de lazer e tempo para si desencadeiam, muitas vezes, processos de adoecimento:

Teve uma época que eu fiquei doente porque eu sempre fui uma pessoa estressada eu gosto de fazer as coisas bem feitas. Então eu me cobro muito. Agora, nos últimos meses trabalhando eu tava uma pilha. Eu fui no médico apavorada. Eu cheguei no médico e disse assim: eu preciso de um atestado. Aí o médico me olhou com dois “olhões”: o que tu tens? Aí eu comecei a falar com ele. Aí ele disse: Ah, eu achei que tu queria um atestado frio. Claro que eu te dou. Ele me deu três dias de atestado, porque eu não aguentava

mais. Porque eu não conseguia dar conta nem do serviço e nem da faculdade. Então eu ficava assim... não servindo para nada, nem para uma coisa nem para outra” (Luciana que trabalhava sem vínculo algum - como empregada informal)

Muitas têm medo inclusive de adoecer, pois podem ser facilmente substituídas em seus postos de trabalho. E mesmo nas condições de enfermidade não contagiosa procuram o médico quando podem, mas não se ausentam de seus trabalhos: “*eu não boto nem atestado normal para não me encrencar*” (Isabella). Mesmo que isso signifique trabalhar folgando apenas em dias da semana e um domingo por mês, como é o caso de alguns entrevistados que tiveram experiência de trabalho no mesmo local: “*Eu ganho R\$ 300,00 para fazer quatro horas. Trabalho três domingos para folgar um.*” (Isabella que ganha um acréscimo de R\$ 12,00 por domingo trabalhado).

O trabalho nos domingos e feriados, a falta de organização política para reivindicar melhores condições tanto no espaço de trabalho, quanto no espaço de estudo, contribui para que cada aluno, no âmbito individual, “dê o seu jeito” para atender as demandas do Curso de Pedagogia e do trabalho:

essa noite eu fiquei até as 5horas fazendo trabalho. Nas 5 horas da madrugada, eu pegava da uma às cinco né, daí eu peguei e me levantei um pouquinho mais cedo porque tenho que arrumar a casa. Minha mãe trabalha muito mais cedo ainda. Arrumei a casa, tomei banho e fui direto. (Isabella)

As condições concretas de trabalho vividas pelos alunos – sujeitos dessa pesquisa, demonstram que esses sujeitos ocupam determinados espaços no conjunto das relações sociais riograndinas que é diferente dos espaços ocupados pelos filhos da classe detentora do capital. Isso é o que chamamos de divisão social do trabalho. A divisão social do trabalho, em nosso ponto de vista é uma propriedade que amarra os sutis fios da concretude dos espaços determinados pelo trabalho vivido na concretude das relações capitalistas.

### A divisão hierárquica do trabalho e a *estesia* da arte...

O açúcar

O branco açúcar que adoçará meu café  
nesta manhã de Ipanema  
não foi produzido por mim  
nem surgiu dentro do açucareiro por milagre.

Vejo-o puro  
e afável ao paladar  
como beijo de moça, água  
na pele, flor  
que se dissolve na boca. Mas este açúcar  
não foi feito por mim.

Este açúcar veio  
da mercearia da esquina e tampouco o fez o Oliveira, dono da mercearia.  
Este açúcar veio  
de uma usina de açúcar em Pernambuco  
ou no Estado do Rio  
e tampouco o fez o dono da usina.

Este açúcar era cana  
e veio dos canaviais extensos  
que não nascem por acaso  
no regaço do vale.

Em lugares distantes, onde não há hospital  
nem escola,  
homens que não sabem ler e morrem de fome  
aos 27 anos  
plantaram e colheram a cana  
que viraria açúcar.

Em usinas escuras,  
homens de vida amarga  
e dura  
produziram este açúcar  
branco e puro  
com que adoço meu café esta manhã em Ipanema.

“O açúcar” (Ferreira Gullar. Toda poesia. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980, pp.227-228)

---

## 2.2 Divisão do trabalho no modo capitalista de produção

Sobre a divisão do trabalho no interior das relações capitalistas nos valeremos, inicialmente, três referências provocativas: ditos de Ligia e Luiza, sujeitos de nossa pesquisa,

e um escrito Eduardo Galeano, uruguaio, cujos escritos denunciam as opressões e explorações vividas na América Latina.

Começamos com Eduardo Galeano:

Dia após dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças. (2009, p. 11)

Seguimos com Ligia que trabalha em uma escola da rede privada em Rio Grande e relata que:

Eles [os alunos] estão preparando desde o primeiro ano para [mandar] porque o primeiro ano não tem obrigação de alfabetizar. É uma turma de seis anos e tem uns que entraram com cinco. Eu estou com um primeiro ano com seis anos e todos eles sabem ler e escrever. Todos! Os que não sabem ler e escrever, sabem que esse é o A, esse é o B... aí tu vais numa escola normal e eles não sabem porque não é obrigação. Está na lei porque no primeiro ano não é obrigado a se alfabetizar. E eles preparam desde o primeiro ano para isso. Eu acho que é para o vestibular, sei lá... eles preparam eles muito bem preparados para alguma coisa, para prova, para tudo [...] mas que infelizmente são os que vão passar em medicina, são os que vão passar em direito, são os que vão tirar os primeiros lugares em concursos... infelizmente...

Nossa terceira referência: Luiza, ao relatar as relações vividas em uma comunidade na qual quase todos seus membros vivem da pesca e do trabalho braçal como peões de lavoura nos conta que os filhos dos pescadores só tem escola até a 3º série do Ensino Fundamental. Se “quiserem” continuar os estudos precisam percorrer 63 km até a escola mais próxima. E todos os condicionantes da realidade vivida fazem com que os filhos da comunidade, na sua maioria, não completem nem o Ensino Fundamental. Afirma Luiza: *‘Porque tem todo um discurso de família. Não que um pai pescador diga ao filho: “tu vais ser pescador igual a mim”. Ele não diz isso. Mas ele representa isso. Eles vivem isso. É uma cultura muito forte’*.

Eduardo Galeano, Ligia e Luiza apresentam diferentes versos de um mesmo soneto: as maneiras pelas quais a sociedade, na sua relação vai educando seus membros, desde muito jovens, para ocupar determinados espaços na divisão social do trabalho.

O descontentamento de Ligia na expressão “infelizmente” se dá porque ela entende que da formação das crianças da pequena burguesia é amputada os sentidos de solidariedade, amor, humildade, entre outros valores os quais considera importantes para um tipo de relação baseado na igualdade e na cooperação. Do mesmo modo que é retirado dos filhos dos pescadores o acesso ao conhecimento elaborado. Até mesmo porque, a comunidade da qual Luiza se refere diariamente os pescadores vivem exploração dos proprietários das lavouras de arroz e para esses últimos quanto menos críticos forem os peões, mas fácil é de dominá-los.

Muito diferente dos filhos dos pescadores da cidade são as interiorizações vividas pelos filhos da pequena burguesia – daqueles que Ricardo Antunes (1999, p. 103) chama *de altos funcionários do capital*, os quais respondem pela manutenção e crescimento do capital do capitalista. Os filhos da pequena burguesia, alunos da escola a que Ligia se refere, vivem o que Eduardo Galeano chama de educação para se comportar como o dinheiro se comporta: impessoal, frio, anestesiado socialmente. Até mesmo porque dinheiro não é gente, tem um cheiro padrão, assim como os shoppings que independente da cidade ou país são, o que Frei Betto em um encontro em Gravataí-RS ocorrido em 2009 chamou de “cidades voltadas para si”, no qual suas populações, de modo geral, têm a ilusão de estarem seguras entre suas paredes que escondem o lixo humano produzido pelo capitalismo.

A divisão social do trabalho da maneira como hoje se configura não é algo presente desde sempre na sociedade. Nas comunidades primitivas a divisão do trabalho se processava de acordo com a divisão de tarefas. Entretanto somente com o advindo da propriedade privada, a partir da sociedade escravista é que a divisão do trabalho passa a se processar como uma divisão de subordinação e verticalidade.

A divisão do trabalho que se processa na sociedade capitalista é, portanto, substancialmente diferente da divisão do trabalho que ocorre entre outras comunidades presentes na história da América Latina, considerando as diferenças entre sexo e idade (Marx, 2006, p. 406-7). Pois a divisão presente nas comunidades tribais supõe um regime de cooperação sem exploração. Não há, nesse sentido, a centralização dos meios de produção e apropriação privada do produto do trabalho, tal como ocorre no capital, cuja lógica de produção é antagônica a forma de organização das comunidades tribais.

A divisão do trabalho desenvolvida pelas relações fundadas no capital, a qual Mészáros (2007, p. 87) chama de “divisão *vertical/hierárquica* do trabalho”, tem a função de “*proteger os interesses vitais do sistema, assegurando a expansão contínua da extração do*

*sobretrabalho baseada na exploração máxima praticável da totalidade do trabalho*". Gera o processo de separação das classes sociais atribuindo a cada uma delas, e dentro das mesmas, papéis específicos na sociedade. Cada atividade, somada, compõe um "trabalhador coletivo".

Com a divisão de classes, divide-se a sociedade entre aqueles que "mandam e os que obedecem". O mesmo ocorre com a educação já que não é possível ver a educação sem as relações de trabalho e vice-versa, tendo em vista que nenhuma organização de trabalho se constitui sem uma série de medidas educativas e conformativas. Muito embora haja de se considerar como uma relação de grande importância para compreendermos este processo que a divisão social não se dá apenas entre classes, mas também no seio de uma determinada classe. A divisão do trabalho, portanto, "no seio da produção pressupõe a concentração dos meios de produção como propriedade privada exclusiva do capitalista" (BOTTOMORE, 2003, p. 113)

Para Marx, (2006, p. 406) a divisão manufatureira do trabalho e a divisão social do trabalho "constitui o fundamento geral de toda produção de mercadoria"<sup>32</sup>. E constitui a "limitação dos indivíduos a esferas profissionais particulares".

Tom Bottomore (2003, p. 113) no Dicionário do Pensamento Marxista, no tópico desenvolvido sobre a divisão do trabalho afirma que

A divisão do trabalho no seio da produção é proclamada como a organização que aumenta a força produtiva do capital, e o confinamento dos trabalhadores, para a toda a vida, às operações parciais que tolhem e deformam as suas possibilidades humanas é convenientemente ignorado.

Enfatizamos destes escritos três aspectos: 1) no capitalismo a divisão do trabalho, segundo o ponto de vista da burguesia, aumentaria a produtividade, tendo em vista que cada trabalhador se especializaria em algo e poderia produzir com mais destreza; 2) a divisão do trabalho, fundada no modo de produção do capital, aos trabalhadores é delegada operações parciais, fragmentadas; 3) as possibilidades humanas, como *inédito-viáveis* na direção de uma formação omnilateral são ignoradas em virtude da necessidade de manter o sistema vigente.

A partir da sistematização de Bottomore, fundamentada nos estudos de Marx, destacamos que há propagação de uma ideia que tende a naturalizar as relações de exploração. Segundo esse ponto de vista cada um, dentro da sociedade, ocupa o lugar que fez por merecer.

---

<sup>32</sup>É preciso lembrar que para este autor que "o fundamento de toda divisão do trabalho desenvolvida e processada através da troca de mercadorias é a separação entre cidade e campo" (Marx, 2006, p. 407)

Só que aquilo que a história fetichizada<sup>33</sup> não conta é que o merecer não se dá na ação direcionada para algo. Como na referência de Galeano, Ligia e Luiza, em nossa sociedade, algumas pessoas são educadas em todas suas relações para merecer o “sucesso” e outras educadas para merecer a miséria – ainda que os mecanismos midiáticos tragam o exemplo dos “raros” casos que individualmente “alcançaram seus sonhos”. Não estamos de acordo com concepção de meritocracia. Com isso não desmerecemos esforços individuais que certamente existem, mas compreendemos que a divisão do trabalho fundada na verticalidade proporciona a relação de subordinação e exploração de uma classe sobre a outra e que os “sucessos” no âmbito individual não mudam a subordinação no sistema enquanto relação. Isso significa que em nosso modo de compreender a sociedade, a meritocracia não explica a divisão do trabalho.

A divisão social do trabalho, como já afirmamos, pressupõe a divisão social da educação. Uns são, desde jovens, educados para mandar, outros obedecer. Diria a ideologia burguesa que esta é a ordem natural das coisas. A burguesia para se estabelecer como burguesia precisa não apenas explorar, mas também universalizar seus interesses. Convencer os explorados de que não há alternativa a não ser a realidade dada. Entre eles, retomando a referência que fazemos a Bottomore é que uns nascem para pensar e outros executar. Essa é a divisão de águas que justifica a universidade como um espaço que ensina a pensar. “Para pensar é preciso tempo”. Como fazer formação com quem não dispõe de tempo para formar-se “intelectual”? Será mesmo que os trabalhadores enquanto trabalham não pensam? A divisão do trabalho criada desde o berço dos antagonismos de classe se faz, também, na divisão entre pensadores e executores.

A negação do conhecimento historicamente elaborado, na qual a Universidade é um dos espaços possíveis de acesso a cultura, é algo presente quando se trata das diversas discriminações vividas por alunos que não dispõem do tempo integral para o estudo. No curso de Pedagogia, embora funcione no período da noite, há uma demanda de leituras, visitas em escolas, estágios o qual só ocorrer durante o dia, na maioria das vezes.

A universidade, mesmo como um espaço que reúne uma pluralidade de perspectivas teóricas ligadas (explicitamente ou não) a projetos societários, se mantém como um espaço que privilegia a dedicação exclusiva ao estudo. Isso é processo histórico no qual relação entre trabalho e estudo no modo capitalista de produção se faz na dicotomia entre trabalho manual

---

<sup>33</sup>O fetiche, nas palavras de Carmen Machado se dá quando “a mercadoria e as relações materiais estão privilegiadas frente às relações sociais como valor superior ao homem-mulher”, produzindo “a coisificação do ser humano”. Assim, “como conceito o ser humano é substituído pelo de “coisa humana”. (MACHADO; PONTE; LOPES; PEDROSO, 2009, p. 3)

– trabalho propriamente dito – e trabalho intelectual – força de trabalho destinada a elaboração científica.

### **2.2.1 Trabalho intelectual *versus* manual**

*A ideologia burguesa tende a analisar a divisão de trabalho em termos da distribuição dos indivíduos por empregos segundo preferências e habilitações (sejam elas inatas ou adquiridas) (Bottomore, 2003, p. 113)*

“Uns nascem para pensar, outros para executar” segundo muitas representações cotidianas. O estudo, geralmente, costuma ser a justificativa para o divisor de águas. “Ela estudou, por isso venceu na vida”. “Ele nunca gostou de estudar, serve para mão de obra para trabalho bruto”. São interessantes as afirmações fundadas nas aparências que tendem a afirmar os espaços sociais como campos não apenas de privilégios para poucos, mas também como argumento de adaptação e coerção da grande maioria a quem são delegadas as maiores precariedades da vida.

A afirmativa de Bottomore citada na epígrafe deste tópico é explícita: a ideologia burguesa tende a justificar os espaços que cada um ocupa – seja por uma explicação apoiando-se no inatismo ou no processo de conquista (a meritocracia, neste caso).

O intelectual, nessa perspectiva, não significa o mais inteligente. Tampouco é o intelectual gramsciano. Do ponto de vista da divisão do trabalho, o intelectual é aquele que no conjunto das divisões sociais do trabalho, ocupa uma determinada posição se dedicando exclusivamente ao estudo ou a elaboração por meios de pesquisa. Entretanto, a Universidade que oferta cursos noturnos tem em sua população a grande maioria de estudantes trabalhadores. Isso não significa que nos períodos diurnos não existam trabalhadores. Mas consideramos o estudo à noite como um espaço prioritariamente de alunos que, na sua maioria, vivem de sua renda ou estão em busca de emprego.

Após as entrevistas com alunas trabalhadoras, sujeitos de nossa pesquisa, não foram raras as falas as quais sugerem que, de modo geral, há uma ideia de que se deve optar entre trabalho ou estudo. É aquilo que não é dito, mas é demonstrado por meio de ações e fatos que vão construindo este referencial: demanda de leituras que precisam ser realizadas fora do horário de aula, visitas a escolas que funcionam somente durante o dia, estágios curriculares

que não podem ser feitos à noite, devido à ausência de escolas de educação infantil que funcionem nesse horário, entre outros aspectos.

Partimos do princípio que a organização do trabalho em uma sociedade é determinante para a organização dos processos educativos: ocorram eles nos próprios espaços de trabalho ou para além deste – em ambientes de formais escolares.

Os alunos entrevistados e as conversas informais com as turmas demonstraram que a grande maioria dos alunos gostaria de se dedicar integralmente aos estudos. Ana manifesta, de certa maneira, o sentimento de muitos:

eu preferiria me dedicar cem por cento à FURG, só que eu tenho compromisso com o meu emprego. Só que é uma coisa que atrapalha os dois lados, eu não consigo trabalhar bem. Eu não estou trabalhando cem por cento, não estou trabalhando como eu deveria trabalhar e também não estou conseguindo me dedicar a FURG porque eu tenho esse compromisso.

O compromisso não é diretamente com o emprego, mas com as necessidades materiais de manutenção da vida, para a qual o emprego, dentro desse modo de produção, emerge como uma força necessária e única.

Na presente vontade de dedicação integral ao curso para os sujeitos entrevistados o estudo se apresenta com um duplo significado: de aprimoramento, *“Acho que a gente sempre tem que estar estudando, porque cada dia que passa acontecem coisas novas, as coisas mudam”* (Beatriz). E o significado de ampliar possibilidades de trabalho: *“é para o meu futuro, para eu ter mais oportunidades, para eu não ficar só a mercê do mesmo emprego, do mesmo patrão. Para ter outra possibilidade de trabalho”* (Ana).

Quando questionados sobre o significado do trabalho, Beatriz expressa que:

é muito importante, muito importante... para a gente crescer, para a gente se sustentar. Mas eu acho que não é tudo. [...] Porque se tu tens uma família que te apoia, tu não precisa te sujeitar a trabalhar em certas coisas. Mas se tu não tens, se tu dependes de ti e de ti mesmo, aí eu acho que o significado muda, porque tu vai ser obrigado a te sujeitar a trabalhar em coisas que são...

O trabalho, assim como o estudo, se apresenta com um duplo significado para os sujeitos entrevistados: ao mesmo tempo em que ele gera aprendizagem, do ponto de vista da socialização com os colegas, com as relações de aprendizagem de modo geral, o trabalho

apresenta seu significado etimológico *tripalium*<sup>34</sup> enquanto obrigação. Esta obrigação, muitas vezes, gera sofrimento. Isso se faz mais presente na classe trabalhadora mais atingida pela precariedade, a qual seus membros para sobreviver precisam se sujeitar a coisas tão indizíveis que Beatriz sequer completou sua frase, conforme podemos ler na referência acima.

A ideia de trabalho como obrigação para sobrevivência se apresenta nas concepções de Isabella e Iolanda, respectivamente: “no inicio eu gostava ai agora acho que é mais obrigação porque o negócio está muito ruim”. “Não tinha muito significado, porque era uma área totalmente diferente da minha função. Então era mais pelo financeiro”.

Tal como afirmamos nas primeiras palavras, capítulo 1 dessa dissertação, não nos limitamos a descrever as percepções dos alunos em si. Sua subjetividade e o filtro pelo qual eles representam o mundo é mediado por uma prática. Essa prática, de modo geral, é fetichizada. Nesse sentido, o significado do trabalho e do estudo para essas alunas, suas percepções, na sua maioria, reificadas do ponto de vista que trabalhamos. A subjetividade desses sujeitos, assim como todas as demais, são interiorizações a partir de suas vivências históricas, situadas nas relações sociais que vivem.

O significado de trabalhar e estudar se apresenta como um sofrimento para Ana, cuja representação do real é demonstrada com a seguinte afirmativa:

é uma coisa que não era para existir (risos). Era para termos a oportunidade de só estudar, mas nesse mundo que a gente vive não existe. É a realidade que a maioria das pessoas estão passando... não sei o significado disso. A experiência que eu estou tendo é que está sendo ruim. Porque eu preferiria só estudar. Nessa concepção que eu tenho que o estudante tem que ter uma teoria sólida.

Mas será que essas relações que dividem o trabalho e educação sempre foram assim? Qual a origem desta divisão?

Com o advindo da propriedade privada, desde o modo de produção escravista, como salienta o professor Demerval Saviani (2007) o tempo de estudo e o de trabalho se dão como processos distintos em tempos e espaços. Consideramos que o trabalho por mais manual que seja não exclui a atividade intelectual, assim como salientou Gramsci (1989, p. 7). Ocorre que no MCP a educação e o trabalho são direito de todos, entretanto, acesso de alguns.

---

<sup>34</sup>*Tripalium* (“tri” três “palium” paus), com diversas vezes nos lembra nosso colega e amigo Marner Silveira, era um instrumento de tortura usado para castigar os escravos. Consistia em três estacas fixas no chão, duas em formato de X com uma estaca vertical ao meio. Os escravos ficavam de braços e pernas esticados para sofrer castigos.

Trabalho e educação eram processos indissociáveis nas sociedades chamadas “comunismo primitivo”, nas quais a terra era propriedade comum. A educação não era “institucionalizada, mas levada a cabo pela comunidade inteira e transmitida de todos para todos”, na “educação da coletividade” não há “indivíduos incultos” como afirma Álvaro Vieira Pinto (2003, p. 74).

Na sociedade escravista, constituída por classes antagônicas, a educação passa a ser institucionalizada. Deixa de ser um acesso de todos. “Passa a ser oficialmente reconhecida como educação somente aquela que é cultivada pelos proprietários dos escravos”. (PINTO, 2003, p. 75). É daí que nasce o a escola como um espaço para aproveitar o tempo livre, ocioso, criativo. Todos dispunham desse tempo? Claro que não. Apenas os homens donos de escravos tinham direito ao mérito!

Na sociedade feudal, a educação institucionalizada continuava sendo um privilégio da nobreza. No capitalismo, modo de produção sob o qual impera a concentração dos meios de produção nas mãos de poucos, gerando uma desigualdade social como nunca visto na história, a educação e o trabalho permanecem sendo processos cujo acesso não é para todos.

A educação, por não se tratar de um ato neutro, segundo Álvaro Vieira Pinto (2003, p. 77), “reflete os interesses dominantes”. Estes interesses são os interesses daqueles que tem “a direção” da sociedade.

Neste sentido, a divisão do trabalho intelectual e manual cumpre, desde o modo de produção escravista, o papel de designar em uma sociedade papéis diferenciados.

Numa sociedade com princípios de autoritarismos revestidos de democracia estão presentes “*marcas da sociedade colonial escravista, ou da chamada ‘cultura senhorial’, sendo, portanto, ‘fortemente hierarquizada em todos os seus aspectos’*”, nas palavras de Marilena Chauí (2001, p. 13). Isso significa que o capitalismo com do trabalho assalariado e a extração de mais-valia, negou alguns aspectos das sociedades feudalista e escravista, mas ao mesmo tempo, conserva a propriedade privada e a hierarquização social.

As alunas trabalhadoras na universidade, portanto, em muitos aspectos gera preconceitos, já que esses sujeitos são pouco “enquadrados” no ideal social de aluno presente em nossa sociedade: o aluno com tempo livre.

A universidade, da maneira como está configurada, é o aprimoramento da etimologia do termo “escola”: o lugar do ócio. (PINTO, 2003, p. 75). A ideia de universidade como um lugar para quem tem tempo, quem dispõe de tempo integral para o estudo nos provoca

dúvidas: quem são os sujeitos que dispõe de tempo integral para o estudo? Os filhos dos trabalhadores apenas conseguem se manter na universidade com tempo integral quando tem bolsa. Mas como vimos anteriormente, os valores das bolsas para graduação no campo da educação são, geralmente, muito baixos para aqueles que precisam contribuir para a renda familiar – em nossa pesquisa, como já salientamos, são 68,4% dos estudantes do curso noturno de Pedagogia.

Em síntese, no escravismo, os intelectuais compunham um grupo privilegiado, constituído por filósofos que dispunham de tempo integral para os estudos; no feudalismo, os teólogos eram os intelectuais, também ideólogos do Estado feudal. No capitalismo, a divisão do trabalho intelectual e manual se mantém enquanto divisão entre elaboração e execução, ainda que o trabalho flexível nasça como argumento de superação dessa ambiguidade, como veremos no item 2.3. Os trabalhadores da construção civil executam as obras pensadas por engenheiros. Do mesmo modo ocorre, muitas vezes, no campo da saúde e educação. A divisão entre pesquisadores e professores – ainda que consideremos a inviabilidade da formação docente sem pesquisa, é comum encontrarmos essas divisões no seio do trabalho docente que distancia os docentes universitários (prioritariamente de universidades públicas) e docentes de escola. Há uma divisão entre os cientistas que ocupam altos cargos e melhores salários e os executores, que realizam o trabalho manual.

Machado (1996, p.8) afirma que “*é Taylor quem propõe a separação e a parcelarização de tarefas segmentando o trabalho intelectual e o trabalho manual em suas formas mais reduzidas de expressão*”. Segundo a autora, o desenvolvimento capitalista dicotomizou educação e trabalho de modo a temporalizar ambos em mundos diferentes: “*primeiro o indivíduo se educa, depois trabalha*” (1996, p. 168)

As exclusões advindas do processo de separação entre educação e trabalho, colocam a educação como uma mercadoria e conhecimento como uma força produtiva. E como tal, passa pelos interesses políticos e econômicos que são indissociáveis, ainda que, segundo Ellen Wood (2003), em *Democracia contra o capitalismo*, o capitalismo os separe como uma estratégia ideológica e política para se manter enquanto sistema produtivo.

Machado (1996, p. 169) enfatiza que “*desde o século XVIII a educação tornou-se sistemática e progressivamente uma mercadoria*”. É uma mercadoria cara, porque vem se afirmando uma “*nova dicotomia educação - trabalho, a segunda forma, onde a seqüência*

*temporal passa a predominar e onde só quem tem acesso à educação é que pode ingressar no mundo do trabalho” (1996, p. 169).*

Segundo o ponto de vista que divide as águas entre trabalho e estudo, presente na visão de mundo dos que defendem a exclusividade de dedicação, como é o caso de exemplos trazidos pelos sujeitos de nossa pesquisa, afirma que o trabalhador deve deixar de ser trabalhador para tornar-se estudante, integralmente. Formar-se enquanto estudante, para posteriormente ingressar no mercado de trabalho, como se referiu Machado (1996, p. 169).

Nesta perspectiva, aqueles que não dispõem da materialidade adequada para ser somente estudante e passam a realizar estes processos concomitantemente – ainda que em tempos distintos durante o dia – o trabalhador/aluno, muitas vezes, não chega a ter direito de ser reconhecido como aluno. Ele é menos que o aluno. Trabalha, não tem tempo para estudar. Assim como os que estudam, não podem trabalhar, porque precisam se dedicar a formação teórica com exclusividade. E deste modo o capitalismo torna-se o professor meritocrático que concede estrelas nos cadernos conforme a disponibilidade de tempo para as tarefas acadêmicas. Os que pouco dispõem de tempo são os Joãos e Marias que sentam no fundo e apenas levam bilhetes de reclamação para casa por falta de atenção. Poucos são os que se perguntam o que causa a falta de atenção. Afinal, o inferno quase sempre é o outro.

A provocação que fazemos é: a presença dos trabalhadores na universidade, formando-se como professores, não garante o enfrentamento às concepções e práticas elitistas nesse espaço.

A divisão do trabalho que se materializa no capitalismo como divisão do trabalho intelectual e manual, também encontra outra face que se fez presente no nosso processo de pesquisa: a divisão sexual do trabalho, propriedade que constitui a divisão do trabalho, mas dela também se diferencia. Veremos como!

---



---

### **Fora da cidade de Rio Grande...**

Em um Congresso Canadense do Trabalho das Mulheres, um administrador de uma linha de montagem em Taiwan explicava sua preferência por mulheres da seguinte maneira: "os trabalhadores homens são demasiados inquietos e impacientes para fazer um trabalho monótono sem perspectiva de carreira. Não se submetem à disciplina, sabotam as máquinas e inclusive ameaçam o supervisor. Mas as moças, quando muito, choram um pouco. (CARLOTO, s/n)

---



---

### **Em Rio Grande...**

Elen: eles contratam mulheres?

Luiza: é cultura deles, eles acham as mulheres mais cuidadosas, fazem a higiene do lugar...

---



---

## **2.2.2 Divisão sexual do trabalho**

As duas referências que utilizamos falam por si só. Partimos do princípio que a opressão machista vivida pelas mulheres é um fenômeno histórico. Compreender criticamente o capitalismo e seu metabolismo na América Latina requer, necessariamente, considerar os processos de colonização na qual o racismo e machismo cumprem papéis fundamentais na produção da desigualdade e da opressão.

A divisão sexual do trabalho não é um tema sob o qual nos debruçamos nessa dissertação. Temos como prioritário as relações de trabalho e, nelas, as relações de estudo. Entretanto, não podemos ignorar que a população que pesquisamos é formada, quase que completamente, por mulheres que sofrem a exploração tanto do sistema produtivo, quanto do reprodutivo, tendo em vista o mito da maternidade que tende a transferir as responsabilidades do Estado burguês para a mulher trabalhadora (TOLEDO, 2008, p. 69). Essa realidade vivida na concretude das relações de trabalho e estudo dos sujeitos de nossa pesquisa, afirma a jornada de trabalho elevada ao máximo. Nas palavras de Luiza que trabalha, estuda e precisa dar conta das tarefas domésticas, ocorre o seguinte:

Quando tu moras com a tua mãe, tem a comidinha pronta, quando tu chegas, tua roupa lavada, te dá um alívio né? Agora, quando tu és casada, tem que fazer isso, se tu queres alguma coisa tens que limpar, é difícil. Tem tudo isso... a gente que é mulher, trabalha fora e estuda, é casada, tem tua casa, não é assim. Ainda tens mais uma tarefa.

Cecília Toledo (2008) escreve um livro chamado “*mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide*”. Este livro foi publicado na série “Marxismo e opressão”, da Editora Sundermann. Seu estudo traz à tona a importância que a problemática feminista teve na história do marxismo – ainda que haja uma propagação comum de que este ponto não foi estudado pelos marxistas. Segundo a autora esse tema é de grande importância nessa corrente teórica, mas não é trabalhado de maneira desapegada da totalidade que compõem os processos de organização e reorganização da sociedade.

Toledo distingue dois aspectos: a exploração e a opressão. A exploração é “um fator econômico e dá origem à divisão da sociedade em classes” (2008, p. 16). A opressão é quando as características particulares que compõem a diversidade social servem para discriminar e inferiorizar um grupo, como por exemplo, as especulações em torno de o cérebro feminino ser inferior ao masculino. Esse argumento, segundo a autora, serviu como justificativa para apenas os meninos frequentassem as escolas, ou “*para que existissem cursos diferenciados para meninos e meninas*”. Entretanto, opressão e exploração ainda que sejam conceitos que representam diferentes universos no conjunto das relações de subordinação, estão em relação de dependência.

Quando começa a surgir a exploração econômica, esta tem a oportunidade de se combinar com diversas situações de desvantagem e de opressão preexistentes, além de abrir caminho para o surgimento de novas. Vai-se estabelecendo, desde o princípio, uma relação contraditória e mediada entre a exploração e as opressões, diferente em cada momento da história e da luta de classes. (TOLEDO, 2008, p. 17)

Para Toledo, não é possível pensar a emancipação da mulher no interior da sociedade capitalista, pois a emancipação feminina só poderá ser alcançada com a superação da sociedade de classes, tendo em vista que “*qualquer estudo sobre a condição feminina hoje, pois mais breve que seja, acaba por concluir, necessariamente, que o capitalismo foi o modo de produção que conseguiu descer ao mais baixo nível da escala humana*” (Toledo, 2008, p. 17). De acordo com esta ideia está também Stabile (1999, p. 157) afirmando que “*a libertação das mulheres – que inclui todas elas – é incompatível com o capitalismo*”

Marlene Ribeiro (1999), no livro chamado 'Universidade Brasileira "Pós-Moderna" (democratização x competência)' realiza um relato crítico da experiência que teve durante dez anos como professora da Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas. No subtítulo denominado "*Entre a profissionalização e a proletarização: a feminização do magistério*" situa pontos muito pertinentes para nosso estudo. Segundo a autora, as análises

que focalizam a *proletarização* e/ou a *feminização* do magistério mostram que a educação, ideologicamente identificada como "missão", "amor" e "sacerdócio", entregue às mulheres de que alguns "cientistas" afirmam ter capacidades (cérebros menores) inferiores aos homens, têm justificado a discriminação salarial e de cargos entre os homens e mulheres. (p. 275)

Esta justificativa acorda com a perspectiva de Toledo as quais expressam que a luta pela abolição das desigualdades precisa unir-se as questões que Wood (2003, p. 227) chama de relações *extra econômicas*, de gênero e raça. Para tanto, afirmamos a necessidade de sentirmos a unidade que cumpre a discussão indissociável de classe, gênero e raça<sup>35</sup>.

Nossas referências sobre este ponto se dão justamente para questionar os pontos de vista os quais reclamam para si a abordagem desses assuntos como fim da metanarrativa, da centralidade da desesperança.

A perspectiva marxiana também aborda lutas para além da luta de classes. Mas não abre mão das relações históricas das opressões. Seleccionamos uma passagem em Manifesto do Partido Comunista em que Marx e Engels tratam da presença da mulher no processo produtivo capitalista. Afirmam que "*quanto menos destreza e força exige o trabalho manual, isto é, quanto mais a indústria moderna se desenvolve, tanto mais o trabalho dos homens é substituído pelo das mulheres e crianças*" (2005, p. 93).

---

<sup>35</sup>Fazemos aqui referência a três trabalhos que agora nos vem à memória:

OLIVEIRA, V. R. R. Políticas públicas e ações afirmativas na formação de professores: cotas uma questão de classe e raça: processo de implementação da Lei 73/1999 na UFRGS". Dissertação de Mestrado. PPGEDU-UFRGS, orientada pela Professora Doutora Carmen Lucia Bezerra Machado. 2006

SANGER, D. S. Abolição das desigualdades: Ações Afirmativas no Ensino Superior. Tese de Doutorado. PPGEDU-UFRGS, orientada pela Professora Doutora Carmen Lucia Bezerra Machado. 2010.

LIPPOLD, W. G. R. A África no curso de licenciatura em história da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: possibilidades de efetivação da Lei 11.645/2008 e da Lei 10.639/2003: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. PPGEDU-UFRGS, orientada pelo Professor Doutor Augusto Nivaldo Silva Triviños. 2008

Estes três trabalhos podem ser integralmente acessados por meio do acesso digital na página [www.ufrgs.br/faced/pos](http://www.ufrgs.br/faced/pos) no item biblioteca digital-teses e dissertações.

As passagens de Ribeiro, Marx e Engels demonstram a precarização que as relações sociais capitalistas impõem para as mulheres. Na realidade riograndina, inserida historicamente no conjunto de opressões e explorações vividas pelos povos da América Latina, a discriminação sofrida por muitas mulheres se dá no duplo movimento: pelo regime de exploração a que estão submetidas enquanto membros da classe trabalhadora, e pela opressão de gênero, algo praticamente calado, intocado no processo histórico que pesquisamos. E quando se trata das mulheres negras da classe trabalhadora, as referências são mais expressivas, pois elas sofrem à duras penas o peso da opressão, da discriminação e da exploração.

Cabe neste ponto a cópia de um fragmento de anotação de campo:

Essa aula na Pedagogia é constituída por mulheres, na sua grande maioria. Tem uns três ou quatro rapazes na aula. Me causa horror ver o quanto, eles mesmo sendo uma minoria conseguem se impor à elas ideologicamente. O machismo tem suas sutilezas. Assim como a divisão do trabalho educa seus jovens para ocupar determinados espaços na sociedade, as mulheres são educadas, na sua maioria, para serem “cinderelas”, maternas e obedientes às grades sociais da sociedade burguesa. Na formação de professores o machismo também é sutil. Politicamente tende a adormecer as mulheres infantilizando-as, como se para ser professoras precisassem utilizar indumentárias de desenhos animados em suas camisetas e bolsas. Não tenho nada contra os desenhos dessas paredes, o que me incomoda é quando esses desenhos se tornam uma fuga para não discutir as relações políticas que envolvem a formação docente. Disse-me o Bruno [Silveira] em tom de ironia aos homens machistas: “cuidado, subversivas não arrumam casamento”. A sensibilidade dele é como a de Galeano quando fala do Medo global: “Medo da mulher à violência do homem e medo do homem à mulher sem medo”. Foi quando me perguntei: onde no curso de pedagogia se problematiza isso?

Em conversa informal as trabalhadoras-alunas do curso de Pedagogia noturno da FURG, organizado sob a Resolução do CNE/CP 01/2006, sujeitos de nossa pesquisa, surgiu a oportunidade: vocês se já conversaram, estudaram, leram algo sobre machismo, exploração, racismo?

no ano passado isso era muito falado nas aulas de sociologia. Era muito questionado, porque [...] [líamos] muito Paulo Freire, Pistrak então tudo isso era problematizado. Agora, do ano passado para esse ano, isso não foi mais tocado. Agora a gente está lendo o Miguel Arroyo e a professora [...], tem um pouco disso também, então às vezes a gente fala disso, mas tirando as aulas dela, isso não é problematizado. (Ligia)

As respostas, de pessoas que não se conheciam, na sua maioria, pareciam combinadas com a de Ligia: “*pouco, quase nada*”. O pouco se reduz a um ou outro professor que trabalha essas questões. É contingencial o trabalho sobre essas questões no curso de pedagogia. Esses

pontos ficam jogados à sorte da contingência de poucos professores que podem ou não assumir uma disciplina. Ou seja, **a diferença, a desigualdade, as origens históricas da discriminação, exclusão econômica, são pouco pontuados pelas alunas que mais vivem isso na prática.**

Em Rio Grande, em muitos lugares onde trabalham os alunos da Pedagogia, apreendemos que quando se trata de comércio, as mulheres lidam com o público enquanto os homens assumem cargos em setores administrativos, com salários mais altos.

Auxiliar agora tem bastante mulher, ali na frente de caixa. Mas, encarregado, tradicionalmente é homem. Gerente, não tem nenhuma mulher. Tem encarregada de padaria e fiambreteria que são mulheres, nesses setores tem. Confecções todas são mulheres. [...]. Essa relação homem-mulher lá dentro é bem claro. Eu acho que está mudando, como toda a sociedade, está mudando. Mas é a passos lentos. (Luciana)

Luciana fala sobre a experiência como trabalhadora em um supermercado de Rio Grande, no qual às mulheres são delegadas atividades de organização, limpeza, venda, entre outras tarefas com menores salários. Os homens assumem cargos de chefia mantendo a divisão do trabalho com o tom hierárquico machista.

A presença das trabalhadoras é crescente quando se trata de subcontratos ou contratos temporários que, na grande maioria das vezes, não garantem os direitos trabalhistas. As escolas de educação infantil da cidade, por exemplo, contratam estagiárias que, na sua maioria, sequer conhecem seus direitos, como é o caso de muitas de nossas entrevistadas e de suas colegas de trabalho.

Cássia Maria Carloto (s/d) escreveu um artigo intitulado *Gênero, reestruturação produtiva e trabalho feminino*. Este registro, dentro do referencial teórico no qual trabalhamos, tem nos ajudado a compreender e desnaturalizar a representação cotidiana de que a divisão social do trabalho que delega às mulheres papéis específicos na reprodução da vida, carregando esta ideologia com um conjunto de práticas e significados discriminatórios que vão desde as práticas mais sutis como o relato de Luciana cujo pai se incomodava que ela participasse de uma organização político-social de juventude: “*Meu pai era muito machista. Ele sempre achava que a gente voltava tarde para casa, a gente estava fazendo alguma coisa de errado*”, até as formas mais agressivas por imposição da força:

isso é uma coisa difícil porque elas não contam. Eu fico sabendo pelos vizinhos. Uma foi parar lá no posto com os dedos cortados e disse que tinha

se cortado não sei aonde... ai eu fiquei sabendo que foi o marido que estava drogado, chegou em casa e queria matar ela. (Ana)

*Eu fui discriminada. Eu não pude entrar numa escola porque eu estava com a roupa da empresa [...]. Não foi dito, entende? Eu fiz essa leitura. Eu tinha que fazer uma observação. Essa observação era dentro de sala de aula. Eu tinha que ver a brincadeira, ou no recreio ou no espaço de sala de aula. Eu soltei às 15h, peguei um ônibus e se eu fosse pra casa, quando eu chegasse eles já teriam soltado, final de semana criança não estuda. Como eu vou fazer? Dia de semana eu não tiro folga. Então eu cheguei com a carta de apresentação, com a proposta de trabalho e a diretora disse que eu não iria entrar porque aquilo não era trabalho que fosse “assim de qualquer jeito”. Eu disse:*

*– Inclusive, a outra menina do curso disse que eu iria vir.*

*– É, mas não é assim. Eu não posso chegar e te colocar numa turma, porque eu tenho que conversar primeiro com a professora.*

*– Se tu falares para ela que eu quero perceber a brincadeira dentro da sala de aula, então tu vais desmanchar o meu trabalho, porque eu não quero uma coisa pronta. Não quero que tu digas ‘tal dia tu terás que fazer uma brincadeira porque a moça vai vir olhar a brincadeira’.*

*Mas eu senti que ela me olhava muito, porque roupas da empresa “tal” se tu és aluna da Pedagogia? Que geralmente as pessoas tem uma noção de que quem estuda não trabalha. Como as professoras que terminam as 23:15. Eu não moro no centro e nem todo estudante mora no centro.*

(Luiza) Precedendo este tópico, temos as denúncias de Luiza.

A opressão se exemplifica nas palavras de Ana sobre o trabalho que desenvolve em uma comunidade na qual há mulheres que sofrem agressão física e moral dos homens.

Iolanda, que também tem experiência de trabalho com comunidades em Rio Grande e relata que:

tinha uma mulher que eu ficava 4 horas lá, eu só saía para ir para aula, porque eu tinha que ficar conversando com ela. Porque ela sentava, chorava, falava que estava sofrendo porque tinha problema de útero, e o marido dela tinha machucado ela, porque ele não aceitava que ela estava doente, que ele não entendia que doía, que ela sofria, mas ele queria manter relação (*sexual*). As consultas eram muito demoradas e levava seis meses para se operar.

É nesse sentido que reiteramos a indissociabilidade de classe, raça e gênero para compreender as relações presentes na América Latina, tendo em vista suas especificidades.

A precariedade do trabalho, a divisão social, sexual do trabalho na vida dos entrevistados, apontam, de maneira geral, à dois aspectos indissociáveis: 1) pensar as condições concretas do trabalho requer compreender seus vínculos, condições materiais, psicológicas, entre outras coisas; 2) essas condições apontadas como primeiro aspecto, tem uma tendência ao processo de flexibilização do trabalho que culmina na flexibilização proposta como formação em Pedagogia na FURG: assuntos de nosso próximo ponto.

No mesmo emprego para realizar as mesmas funções: os meninos contratados com carteira assinada e as meninas contratadas com regime de estágio. Lá pelas tantas perguntei:

- vocês sofriam algum tipo de preconceito por serem mulheres?
- não... não.

(Das anotações de campo, setembro de 2009.)

### 2.3 Pedagogia em tempos de flexibilização

Tendo em vista a organização a materialidade do trabalho vivida pelos sujeitos alunos do curso de Pedagogia da FURG, organizado sob a Resolução do CNE/CP 01/2006, apreendemos que a divisão social do trabalho (e nela a divisão entre trabalho intelectual

e trabalho manual, bem como a divisão sexual do trabalho) tocam o ritmo dançado pelas trabalhadoras-alunas.

A educação e o trabalho são processos interdependentes do ponto de vista da organização de uma sociedade. Questionamos, portanto: como se organiza o curso de pedagogia a partir das demandas da sociedade? Esta questão não pode ser respondida sem a leitura do próximo capítulo, entretanto este tópico é o elo que une nossa propriedade prioritária – materialidade do trabalho – para compreendermos a formação dos trabalhadores, como professores bem como vislumbrarmos processos de *estesia* e *inéditos-viáveis* nesse processo.

“Precisamos de profissionais flexíveis que se adaptem às diferentes necessidades do mercado”. Essa é uma exigência conhecida por muitos. Quando se trata da formação de trabalhadoras/alunas que almejam se formarem em Pedagogia, é notório que o curso oferece o que as exigências do mercado precisam: as habilitações oferecidas pelo curso, a partir da Resolução do CNE/CP 01/2006 são as pedagogias: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio na modalidade Normal, Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e outras áreas do conhecimento nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Art. 4). Em outras palavras esta é concretude das relações de trabalho vigentes orientando a formação de professores, enquanto trabalhadores do setor de serviços.

A flexibilização é um fenômeno recente na história. Mas, quais suas origens? Como este fenômeno influencia a formação no curso de Pedagogia organizado sob as diretrizes do CNE/CP 01/2006?

A resposta para tais questões apontam, em primeiro lugar sobre como se configura a organização do trabalho nos tempos atuais. Em segundo, a partir da primeira resposta compreenderemos como se configura a formação em Pedagogia para atender as demandas das políticas que orientam a elaboração dos cursos de formação de professores.

Há neste processo uma ênfase na formação do profissional *flexível*, capaz de atuar em diversas áreas. É notório o alargamento no que as Universidades chamam de “competências e habilidades”. Na Pedagogia, nosso fenômeno particular de estudo, tem-se como base uma única Licenciatura para formar seus egressos em cinco habilitações. Esse aspecto chamou-nos especial atenção no processo de coleta de informações. Muitos alunos sequer sabem para que seu curso os habilita. Veremos, no próximo capítulo que o curso de Pedagogia da FURG,

organizado a partir das diretrizes do CNE/CP 01/2006 tem uma ênfase tão grande em Educação Infantil e Anos Iniciais que diferentes alunos do curso explicitaram que a Pedagogia uniu Educação Infantil e Anos Iniciais, portanto os habilita para esses dois campos. Essa informação não revela a falta de conhecimento dos alunos sobre sua futura titulação, mas expressa, fundamentalmente dois pontos: o baixo nível de participação destes na elaboração do currículo e o quanto as três outras habilitações estão apagadas no processo prático do curso.

Esta formação, em sua aparência, pode sugerir uma possibilidade positiva para que aos alunos e alunas do Curso de Pedagogia seja possibilitada uma formação mais integral, considerando a totalidade de conhecimentos que propostos pelo curso. No entanto, quando *ad-miramos*<sup>36</sup> as raízes daqueles que preconizam esta formação, as coisas não se apresentam de forma tão ingênua e simples.

Mas, o que oculta, que relações estão implícitas nesta formação no Curso de Pedagogia? Que implicações a formação polivalente/flexível tem na formação dos trabalhadores? Será que possibilitará o trabalhador ampliar suas possibilidades no mercado de trabalho, tendo em vista a abrangência das habilitações que o título permite? O que pensam os alunos trabalhadores do curso de Pedagogia sobre a formação que estão tendo na Universidade?

Nas palavras de Ligia

eu acho que quando era só Educação Infantil, quando era só Ensino Médio, Séries Iniciais eu acho que talvez fosse melhor do que está agora porque era mais aprofundado. Tu tinhas fundamento, tu tinhas leituras que era tudo mais profundo. E agora está tudo muito superficial. Eu tive EJA mesmo, eu vi um pouco da EJA. Eu vou saber lidar com os alunos da EJA? Eu vou ter que fazer uma especialização em EJA? Se eu quiser trabalhar com Séries Iniciais eu vou ter que fazer uma especialização em Séries Iniciais? Será que é um curso? É uma Graduação? Porque no final a gente está vendo um pouquinho de cada coisa. A gente está ficando na rabeira. Para mim é isso. Eu tenho visto isso na prática. Educação Infantil mesmo, a gente está vendo um pouco da Educação Infantil. Séries Iniciais quase nada. No final, acho que nem para concurso a gente vai estar preparada, quanto mais para dar aula.

---

<sup>36</sup> A expressão *ad-mirar*, nesta dissertação toma um sentido freireano, de adentrar no processo e dele mirar para fora, ou seja, começa-se pelo fenômeno, adentra a ele e dele mira-se para as relações com os demais processos históricos. Afirma Paulo Freire (1981, p. 31) que “a operação de mirar implica noutra – a de *ad-mirar*. *Ad-miramos* e ao adentrar-nos no *ad-mirado* o *miramos* de dentro e deste dentro, o que nos faz ver”. É ir das partes ao todo e vice-versa: “*Ad-mirar*, mirar desde dentro, cindir para voltar a mirar o todo *ad-mirado*, que são um ir até o todo e um voltar dele até suas partes, são operações que só se dividem pela necessidade que tem o espírito de abstrair para alcançar o concreto. No fundo são operações que se implicam mutuamente”.

A formação ampliada, aberta a várias possibilidades de atuação no campo pedagógico não é um aspecto isolado, presente na educação. Compreender a ampliação nas possibilidades de atuar do pedagogo exige um esforço para ir além do campo de sala de aula e buscar as relações mais complexas que estão no próprio modo de organização da produção, distribuição e consumo de mercadorias; na maneira pela qual historicamente a humanidade tem se organizado enquanto relações de produção situadas, hoje, no capitalismo: uma relação de opressão unida a expropriação da vida do trabalhador.

Suzanne Vieira (2007), atual vice coordenadora do Curso de Pedagogia da FURG contribui no avanço para a compreensão dos aspectos que constituíram historicamente as políticas para as reformas nos cursos de Pedagogia. Sua dissertação, intitulada “*Diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?*” trata de uma crítica abordagem sobre a política de formação em pedagogia no Brasil, mais precisamente com relação às Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia aprovadas pelo CNE em 2006, considerando as políticas reformistas da década de 1990 em face da reestruturação produtiva do capital. Vieira (2007, p. 35) destaca o caráter alargado e flexível das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia. Segundo ela:

Os conceitos articuladores do curso, docência, gestão e conhecimento, se articulam e compõem o novo perfil do pedagogo, ocupando a docência posição hegemônica no interior do curso, não apenas por ser a sua base, mas por expressar uma nova concepção de docência. Desse modo, constatou-se que o perfil de pedagogo apresentado assume uma concepção de docência alargada e atende às demandas da sociedade capitalista ao tomar como princípios norteadores *a adaptabilidade, a polivalência e a flexibilidade* que corroboram com a Reforma Educacional implementada no Brasil a partir da década de 1990. (grifos nossos)

Vieira traz, nesta referência, um importante aspecto que caracteriza a formação de Pedagogos a partir das DCN: o caráter polivalente e flexível para a formação que dança no ritmo imposto pelas políticas implementadas a partir da década de 1990.

“Formar o profissional flexível para o mercado flexível” é um princípio defendido e orientado pelo atual mercado. Mas o que significa esta flexibilidade? A quem ela serve?

*Flexível* é uma característica contrária ao rígido. É usada para adjetivar aquilo que se adapta. Flexíveis são as pessoas se moldam às circunstâncias. Segundo o dicionário Michaelis da língua portuguesa, flexível é o 1. Que pode se curvar; 2. Que pode dobrar; 3. Fácil de dobrar ou curvar sem quebrar; 4. Maleável; e, finalmente 5. Dócil. Flexível, portanto, pode ser

usado como sinônimo de *dócil*. *Dócil* para o mesmo dicionário é usado, na língua portuguesa, como um adjetivo que significa: 1. Obediente, submisso; 2. Fácil de conduzir ou guiar.

Será mera coincidência a ferrenha defesa do atual modelo societário pela formação de profissionais *flexíveis* tendo em vista o significado deste termo? Tal questão poderia ser respondida como positiva de longe por muitos. Porém, em nossa compreensão, a neutralidade não é possível, senão para justificar a tentativa de legitimar um ponto de vista.

Toda ação pedagógica é um ato político, como sugere Paulo Freire em toda sua obra. O professor e amigo venezuelano Onías Gustavo Sánchez em uma conversa com alunas e alunos da Pedagogia da UFRGS em 2009 afirmou que falar de educação exige falar de política. Neste processo, por se constituir como uma atividade destinada a um fim, não há neutralidade. É como diz Luciana “*quando tu escolhes um texto para os teus alunos lerem tu passas a tua opinião*”.

Mas o que significa a formação polivalente e flexível nas atuais relações de produção?

Esta questão nos coloca o desafio de buscar a constituição histórica de como a flexibilização da formação veio se desenvolvendo a ponto de tomar conta de todos (ou quase todos) os âmbitos sociais. É neste exercício de leitura histórica que nos lançamos neste momento.

A acumulação Flexível (AF) é um tema desenvolvido por Naira Lima Lapis no livro: “Dicionário do trabalho e da tecnologia” (CATTANI; HOLZMANN, 2006, p. 22). Segundo a autora, a AF abarca não apenas o âmbito da produção direta de mercadorias, mas também os campos “econômico, político, social, psicológico e cultural”. Isto significa que o campo da educação sofre tantas influências das políticas reformistas da década de 1990, quanto às demais áreas sociais.

Segundo Naira Lima Lapis (CATTANI; HOLZMANN, 2006, p. 23), a AF teve seus primeiros anos na década de 1960 e 1970, quando os países chamados desenvolvidos experimentaram a crise (aumento do preço do petróleo, o fim da convertibilidade do dólar em ouro – 1971, por exemplo). Havia neste período uma forte pressão dos sindicatos e a crítica a dura divisão fordista entre trabalho intelectual e trabalho manual – entre “concepção e execução”. Os limites desta forma de organizar o trabalho e a produção eram sentidos pelos capitalistas por meio das greves e dos enfrentamentos dos trabalhadores organizados em prol da melhoria dos salários e condições de trabalho que, por outro lado, culminavam em perdas aos capitalistas que esbarravam em limites para explorarem a força de trabalho no nível que

gostariam. O capital precisava se reorganizar e encontrar medidas para bloquear as brechas que a classe trabalhadora vinha criando por meio de enfrentamentos às formas de exploração, como as greves e as organizações sindicais, por exemplo.

Os governos Margareth Thatcher<sup>37</sup> e Ronald Reagan<sup>38</sup>, na década de 1980, cumpriram o desmonte dos sindicatos e a tentativa de barrar toda e qualquer organização da classe trabalhadora que pudesse, de alguma maneira, ser barreira para a ampliação do capital e da exploração da força de trabalho. Tais medidas debilitaram o Estado de bem-estar social<sup>39</sup> e a responsabilidade do Estado com as políticas sociais começou a se desfazer (CATTANI; HOLZMANN, 2006, p. 23).

A flexibilidade “pode ser associada a uma rede cujos fios entremeiam-se e estendem-se por toda a sociedade: flexibilidade das empresas, da produção, dos produtos, do trabalho, dos trabalhadores, dos mercados, dos consumidores, do tempo e do espaço” (CATTANI; HOLZMANN, 2006, p. 23).

A imposição dos princípios de mercado flexibilizado no âmbito da formação de professores é, portanto, mais uma das formas de realização do capital flexível materializando-se principalmente a partir da década de 1990 e suas reformas. A educação é considerada uma instância fundamental para a reestruturação produtiva como um todo.

A flexibilização permite que ninguém esteja assegurado no mercado de trabalho. “Ninguém é insubstituível” ouvimos repetidas vezes quando se trata de conseguir um emprego; “se não queres, existem muitos na fila querendo”; “professor em educação infantil também tem que fazer higiene, serviço de secretaria e quando necessário varrer salas”. São discursos que mostram, no cotidiano, uma dimensão do que a flexibilidade pode trazer: o trabalhador polivalente, cujo conhecimento enquanto força produtiva é facilmente substituível, por isso precisa se reformular e ampliar para diversas áreas constantemente. Primeiro porque sua formação não requer um conhecimento especializado e segundo porque o desemprego estrutural causa a competição interna na classe trabalhadora, possibilitando a lei da oferta e da procura aplicadas à compra e venda da força de trabalho.

Vera Peroni (2003, p. 25-6) afirma que

O processo de acumulação flexível traz conseqüências diretas sobre os trabalhadores, pois, com o crescimento do desemprego estrutural, os

---

<sup>37</sup> Primeira-Ministra do Reino Unido. Seu mandato foi entre maio de 1979 a novembro de 1990

<sup>38</sup> Presidente dos Estados Unidos. Seu mandato foi entre janeiro de 1981 a janeiro de 1989.

<sup>39</sup> O Brasil não chegou a implementar com grande amplitude as políticas do Estado de bem-estar social.

empregadores exercem maior pressão sobre a força de trabalho, impondo regimes e contratos mais flexíveis. Além do desemprego estrutural, há uma redução do emprego regular e um aumento do trabalho em tempo parcial e temporário, assim como do subcontrato.

Neste sentido, a polivalência não se apresenta como uma formação *omnilateral*, no sentido marxiano, mas uma formação superficial que conhece um pouco de cada coisa, mas nada de forma aprofundada. É o que aponta Lapis:

Em face da incorporação dessas inovações tecnológicas aos processos de trabalho e produção, antigos postos desaparecem, e outros são criados, demandando um novo perfil de profissional. Novos saberes são exigidos e valorizados. *Saber ser, saber aprender, saber fazer* significam capacidades para identificar e resolver problemas e tomar decisões, aptidão para operar novos equipamentos, detenção de habilidades técnicas, motivação para o trabalho, níveis mais elevados de escolaridade, raciocínio lógico e capacidade de se ajustar à flexibilidade da produção, de se relacionar com colegas e chefias e de se comprometer com as metas da empresa. Polivalência, novos conhecimentos, trabalho em equipe, envolvimento e aperfeiçoamento permanente são atributos profissionais requisitados nos esquemas de seleção e recrutamento adotados. (CATTANI; HOLZMANN, 2006, p. 25)

Este trabalho flexibilizado ou polivalente que exige uma formação com os mesmos princípios é um aspecto do ajuste neoliberal, cujas principais características são apontadas por Lapis:

[...] O mercado como regulador da sociedade, em particular, da relação capital-trabalho; a abertura dos mercados nacionais para estimular a competitividade; a desestruturação do Estado de bem-estar social e o enfraquecimento de suas políticas públicas, com a fragilização da rede de proteção social; a privatização de redes estatais, da educação, da saúde e da previdência; a flexibilização da legislação trabalhista [...] (CATTANI; HOLZMANN, 2006, p. 25)

Ser aluno-trabalhador em tempos de flexibilização pressupõe dar conta de atividades para além do contrato de trabalho. Isso ocorre, com Luiza e Beatriz. A primeira, trabalhadora de uma empresa privada varre o chão a cada final de expediente, apesar de ter sido contratada para tomar conta do caixa. A segunda, contratada para ser monitora em uma escola de educação infantil, foi “convidada” pela dona da escola à limpar banheiros.

Os efeitos da agenda neoliberal são explicitamente notados no dia-a-dia sem necessidade de abstrações mais complexas, Lapis traz exemplos como:

[...] tecnologias poupadoras de mão-de-obra que elevam as taxas de desemprego, com empobrecimento crescente de diversos segmentos da população, diminuição do emprego formal e aumento do uso dos trabalhos temporários, subcontratado e em tempo parcial; e acentuada tendência de informalização e precarização do trabalho e desconstituição dos direitos sociais dos trabalhadores. Essas mutações operadas na esfera do trabalho atingem a dimensão psicológica dos indivíduos. A incerteza quanto ao futuro gera o medo tanto no empregado, que teme perder o emprego, como no desempregado, que receia não recuperá-lo. Instala-se o sentimento de ser descartável. [...] (CATTANI; HOLZMANN, 2006, p. 26)

É neste sentido que ocorre a formação do trabalhador facilmente substituível, sem exigência de *quesaberes*,<sup>40</sup>. Segundo Vieira (2007, p. 125) “o curso de Pedagogia não se restringirá à formação de professores, nem à formação de especialistas; a nova configuração do curso abrange essas duas áreas em uma formação única”. Esta formação, segundo a autora está de acordo com o modelo produtivo em vigência, formando profissionais que “tenham as características exigidas pelo sistema de produção capitalista, quais sejam: adaptabilidade, polivalência e flexibilidade.”

A crítica e o desvelamento, contidos na ideologia que defende a formação desse profissional polivalente e flexível denunciados por Vieira (2007), também são discutidas por Mézáros (2007, p. 141), no livro *O desafio e o fardo histórico: o socialismo no século XXI*. Ele aborda a “globalização do desemprego” imposto pelo sistema socioeconômico capitalista que “por sua própria necessidade perversa impõe sobre incontáveis milhões de pessoas a privação e o sofrimento que acompanham o desemprego”.

A flexibilização por mais inovadora que sua aparência lhe apresente, em nossa compreensão, não passa de impor à *classe-que-vive-do-seu-trabalho* elevadas formas de exploração, cujos princípios não permitem vínculos empregatícios de maior durabilidade. Essa realidade não faz apenas com que os trabalhadores não tenham seguridades trabalhistas como também não se organizem em coletivos reivindicatórios, seja em sindicatos ou associações. Essa característica, como já afirmamos, não rompe com a divisão hierárquica do trabalho, tampouco com a separação entre trabalho manual e intelectual.

Na defesa da formação flexível, há uma prática de fragmentação exacerbada da divisão social do trabalho. Como denuncia o autor: “a selvageria real do sistema continua firme, não somente expulsando cada vez mais pessoas do processo de trabalho, mas, com uma

---

<sup>40</sup> Quesaberes equivaleria ao *quefazer* freireano.

contradição característica, também *prolongando* o tempo de trabalho, sempre que o capital consegue fazê-lo impunemente” (MÉSZÁROS, 2007, p. 150).

### 3 DA CONCEPÇÃO AO PROCESSO DE CONCRETIZAÇÃO DO CURSO

Do título que compõe o terceiro capítulo de nossa dissertação de mestrado, queremos atentar para dois aspectos que consideramos importantes: 1) a concepção aqui é entendida como o conjunto de documentos que reúnem os elementos fundamentais que constituem o curso de Pedagogia da FURG, considerando o Projeto Político Pedagógico (PPP) como um projeto de formação, a Resolução do CNE/CP 01/2006, as leis que fundamentam o projeto; 2) chamamos de processo de concretização do curso porque não há, até a conclusão desde trabalho, turma formada sob a égide das diretrizes compostas na Resolução do CNE/CP 01/2006 que funda o curso sobre o qual nos debruçamos. Nossa intenção com este capítulo é socializar o estudo e análise que realizamos dessa documentação bem como explicitar algumas contradições entre o prometido e o feito no processo de formação em Pedagogia.

Perguntamos aos sujeitos entrevistados: Conheces o PPP do curso? Tu participaste, problematizaste o Projeto do curso em algum momento? As respostas foram, essencialmente, as mesmas:

Não. Eu não cheguei a olhar, mas na primeira semana, a professora levou uma documentação, se não me engano tem o projeto Político Pedagógico ali. Não teve nem um momento de problematizar a questão de ementas, a gente problematizou a questão da carga horária, de como era distribuída. Se faltassem quatro anos, por que não fazer quatro anos de disciplinas mais meio de estágio? Fazer a prática do estágio no quinto. Ah, porque um curso de licenciatura não pode ter cinco anos. Essa é a justificativa que elas dão: porque tem curso a distância de três anos e meio. (Iolanda)

Objetivamos com este capítulo possibilitar um diálogo crítico a partir dos documentos oriundos de relações que são as causas do curso de Pedagogia. É um capítulo no qual nos alongamos tendo em vista que nenhuma das alunas que entrevistamos conhecia os documentos que fundam o seu curso. Como afirma Ligia: *“Para ser bem sincera eu ainda não sei o que compõe o curso. Ao currículo assim... quando eu fui fazer matrícula eles deram a programação, mas não é bem esclarecido. Falta informação”*. Por isso, sentimos necessidade de desenvolver este ponto não apenas como parte fundamental integrante do processo

pesquisado, mas como uma possível contribuição para suscitar o debate sobre o tema entre as/os acadêmicas/os de Pedagogia.

Como está organizado o Curso de Pedagogia na FURG no turno da noite? Sob que perspectiva está baseada PPP Curso? Que teoria o fundamenta? Qual o projeto de formação que a FURG apresenta para a Pedagogia - noturno? Estas perguntas foram orientadoras quando começamos a realizar visitas de campo, em junho de 2008 bem como na organização dos instrumentos para coletas de informações.

A FURG, atualmente, oferece ao estudante que quer prestar vestibular para o curso de Pedagogia duas opções: o turno da manhã ou o turno da noite. O PPP não tem distinção por turno: tanto a formação, quanto as disciplinas, distribuição de carga horária, e demais aspectos são, aparentemente<sup>41</sup> idênticos. É utilizada a mesma Regulamentação<sup>42</sup>, Quadro de Sequencia Lógica (QCL)<sup>43</sup> e o mesmo PPP<sup>44</sup> para os dois turnos.

Seria o mesmo curso, se não fosse uma importante diferença: os alunos que o compõe. Durante o dia, a possibilidade de efetivação do prometido no currículo é uma. À noite, outra, devido ao quadro de horários ser extensivo se considerarmos a concretude das condições materiais, como veremos posteriormente. Estas propriedades, entre outras, em nosso entendimento, dão um movimento particular à realização do curso noturno.

Existem, portanto, nos dois cursos, manhã e noite, múltiplas determinações que contribuem para o cumprimento (para mais ou para menos) daquilo que nos documentos da Universidade está proposto. E são os papéis que o Curso de Pedagogia vem cumprindo na formação das trabalhadoras, como professoras, à noite, nosso foco principal de estudo.

A partir de março de 2007, entrou em vigor na FURG e outras Instituições de Nível Superior do Brasil, o Curso de Pedagogia – Licenciatura<sup>45</sup>. O curso está organizado a partir da Resolução 01/2006 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e regido, ainda, pela lei maior da Educação Brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 a qual, por sua vez, respeita a Constituição Brasileira de 1988. A elaboração de tais

---

<sup>41</sup> A palavra *aparência* aqui, intencionalmente usada, refere-se a algo que aparece de imediato, mas pode não condizer com o que realmente é.

<sup>42</sup> ANEXO B.

<sup>43</sup> ANEXO A.

<sup>44</sup> ANEXO C.

<sup>45</sup> Os demais cursos – Pedagogia – Anos Iniciais, Pedagogia – Educação Infantil que estavam em processo continuam vigentes até suas turmas serem formadas. Mas, via vestibular, hoje, só possível ingressar para o Curso de Pedagogia Licenciatura organizado sob a Resolução do CNE/CP 01/2006.

leis foram causas fundamentais na elaboração do curso de Pedagogia da FURG, considerando a interação de tais leis e a prática da Comissão que elaborou Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia na FURG.

Enquanto efeito das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o Curso de Pedagogia está organizado em face de um momento de reestruturação produtiva que resulta em mudanças fundadas nas políticas neoliberais que se impõem em todos os campos, como abordamos no capítulo anterior.

De acordo com o PPP e o Regimento do Curso, o regime de escolar é por *Disciplina*. Para cada turno são oferecidas 45 vagas<sup>46</sup>, uma turma por turno. Os estudantes classificados ingressam via vestibular que ocorre anualmente. De acordo com o QSL<sup>47</sup> do Curso, a duração deste deve ser de, no mínimo 8 semestres, e máximo 14 semestres.

A duração do Curso em horas/aula está assim disposta: disciplinas obrigatórias e optativas: 2955 h/a; carga horária de atividades complementares: 100 horas; carga horária de Prática Pedagógica: 400 horas; carga horária de Estágio Supervisionado: 300 h/a; Carga Horária Total do Curso: 3355 h/a.

A distribuição destes aspectos e distribuição destas horas está explicitada na regulamentação que entrou em vigor na FURG a partir do dia 22 de janeiro de 2008, após serem realizadas as reuniões e discussões do Colegiado da Comissão de Curso de Pedagogia, realizadas entre 06 e 21 de dezembro de 2006.

Segundo a *regulamentação do regime escolar* (FURG, 2007), a FURG sugere que a estrutura do Curso seja organizada por quatro núcleos de estudos. Um para cada ano, totalizando os 4 anos e 8 semestres reconhecidos como mínimos para a titulação.

Procuramos compreender a organização do curso de Pedagogia da FURG, qual teoria que fundamenta seu PPP bem como a presença das alunas/trabalhadoras na concretude do processo de formação dessas como professoras.

Partimos de três princípios no estudo e exposição deste tópico: em primeiro, consideramos que o PPP não é um documento imparcial. É atravessado por interesses

---

<sup>46</sup>O número de vagas para os cursos diurno e noturno estão distribuídos de acordo com a Deliberação nº 010/2005 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da FURG em 8 de julho de 2005. Esta Deliberação *dispõe sobre alteração de oferta de vagas dos cursos de Pedagogia*. Seu Art. 3º Altera a oferta de vagas do Curso de Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental (código 237 – noite) – de 40 vagas para 45 vagas. Esta oferta se manteve com a implementação do curso de Pedagogia em 2007.

<sup>47</sup> ANEXO A

políticos, que se apresentam na organização curricular formal (disposição dos núcleos de estudos, carga horária, créditos, disciplinas, ementas, objetivos do curso, perfil do profissional, a teoria que fundamenta a organização do curso – embora não esteja explicitamente expressada –, entre outros aspectos); segundo que é importante compreender as dimensões políticas e históricas na constituição da *Resolução do CNE/CP 01/2008* que institui as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, Licenciatura bem como da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/96*; em terceiro é que entre a elaboração do ideal de formação presente nos documentos tem se processado de maneira muito distante na prática, tendo em vista que as condições materiais criadas para essa realização são muito distintas da projeção ideal nos documentos.

Por isso dividimos este capítulo que está assim organizado: abordamos a concepção do curso descrevendo-a e, ao mesmo tempo, confrontando-a com a materialidade que encontramos. A exposição dessa materialidade permeia todo o texto, mas encontra com maior expressão nesse e nos dois últimos capítulos.

### **3.1 Projeto Político Pedagógico do curso: O que é isso?**

O PPP do curso de Pedagogia da FURG é um documento onde estão registrados de forma sistemática o ideal intencional de formação da FURG para Pedagogia. Nele está a teoria que fundamenta legalmente o projeto de formação do curso bem como os planos para alcançar esse objetivo.

A Comissão elaboradora do Projeto Político Pedagógico foi Rita de Cássia Grecco dos Santos Rinaldi, Gabriela Medeiros Nogueira – que na época eram coordenadora e Coordenadora Substituta, Ana Cristina Coll Delgado, Ana Lúcia Souza de Freitas, Ana Maria Wurdig Fonseca, Carla Imaraya Meyer de Felipe, Carlos Roberto da Silva Machado, Cleuza Maria Sobral Dias, Méri Rosane Santos da Silva, Susie Enke Ilha.

Estes professores elaboraram um projeto considerando a Constituição Federal de 05 de outubro de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, as DCN para o curso de Licenciatura em Pedagogia na Resolução do CNE/CP 01/96, levando em conta, também, o PPP da FURG.

O documento está organizado em três momentos: o primeiro explicita os interesses gerais da universidade para com a formação dos alunos; o segundo, menciona alguns

interesses em torno da formação no curso de Pedagogia, Licenciatura, considerando as dimensões legais de caráter nacional; e o terceiro, se refere às especificidades do curso, considerando a sua organização.

O documento, enquanto um fenômeno material linguístico será analisado considerando os três momentos em que está sistematizado. Não é intenção fragmentar o PPP, mas tentar compreendê-lo em suas partes e a conexão interna dessas, os outros processos sociais com os quais está ligado e relacionado bem como a materialização deste na formação, como professoras, das alunas/trabalhadoras.

### 3.1.1.1 Das intenções gerais da FURG

As intenções gerais do PPP que orientam a organização do Curso de Pedagogia fundamentam-se no PPP da FURG, citando um fragmento desse último:

*A sociedade contemporânea exige mudanças na estrutura da universidade. Assumindo que nessa mudança é necessária a adoção de uma nova abordagem que enseje aos egressos a capacidade de investigação e de aprender a aprender, a formação profissional precisa contemplar a apropriação dos modos de produção de saber nas diferentes áreas, de modo a criar condições para o processo de educação permanente. (Projeto político-pedagógico da FURG, 2004, p. 8, grifos nossos).*

Na busca de melhor compreender este parágrafo e os motivos que o levam a integrar a epígrafe do PPP do Curso de Pedagogia da FURG, de acordo com a orientação teórico-metodológica marxiana, há que se distinguir algumas partes do processo estudado, para que possa decompô-lo e retomá-lo com uma visão mais rica que tinha anteriormente.

Em primeiro, destacamos a afirmativa trazida no PPP da FURG a qual sugere que “*A sociedade contemporânea exige mudanças na estrutura da universidade.*” Concordamos com essa afirmativa. Porém ressaltamos a necessidade de explicitar o entendimento dessa afirmativa a partir de duas perguntas: 1) Quem é a sociedade contemporânea? Como ela se organiza? Que mudanças são essas que a sociedade exige na universidade?

Em nossa compreensão, sem responder essas questões, essa afirmativa fica caótica, *sloganizada*. Remetemos esta ideia a Eduardo Galeano, quando escreve “a linguagem, as coisas e o seus nomes”<sup>48</sup> utilizando um conjunto de metáforas para dizer que a ideologia

<sup>48</sup> Disponível em: [http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia\\_id=15966](http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=15966)

burguesa tende a substituir “aquilo que não se pode dizer” por palavras aceitáveis publicamente. Portanto, sociedade contemporânea é sociedade capitalista, profundamente desigual. As mudanças? É a agenda neoliberal se impondo em todos os espaços. O que ela exige da universidade? Que FURG se adéque ao mandos das políticas internacionais que prevê para América Latina a mercantilização da educação, revestindo isso de um discurso que a universidade precisa se abrir, para isso deve oportunizar mais acessos, pois mesmo que ofereça uma formação superficial, está oferecendo algo, melhor que nada!

Estas defesas estão ideologicamente defendendo os interesses de uma minoria que pelo domínio do capital vêm universalizando e impondo seus interesses políticos e econômicos de dominação. Portanto, uma afirmativa em favor de uma formação para a “adaptação” social, pois quando se afirma que “*A sociedade contemporânea exige*”, “ela exige”, mostra-se como se fosse um “ela” fora até mesmo daqueles que a compõem. Partimos do princípio que “ela”, a sociedade, só se faz com os “nós”. Não há sociedade fora das relações sociais humanas. Pois, afinal, quem é a sociedade que exige? Qual é o sujeito da ação de exigir mudanças?

Em segundo, a FURG a partir de tal expressão, parece se colocar como uma Instituição que assume para si não apenas a necessidade de mudança frente às exigências da reestruturação produtiva, mas uma Instituição que irá contribuir para essa reestruturação, formando os alunos, na sua maioria, nos moldes vigentes. Isso é se faz explícito na seguinte afirmativa: “Assumindo que nessa mudança é necessária a adoção de uma nova abordagem que enseje aos egressos a capacidade de investigação e de *aprender a aprender*”. Aqui, há um aspecto que precisa de atenção. Não consideramos essa como uma expressão desinteressada. Pelo contrário: é a legitimação dos interesses de uma classe que dentro da divisão mundial do trabalho ocupa o espaço do *viver-do-trabalho-dos-outros*. Ao assumir que é necessário adotar a “nova abordagem” para que os egressos sejam capazes de “aprender a aprender”. Uma abstração crítica deste termo revela explicitamente a adoção do conjunto de princípios que foram sistematizados por Jacques Delors (2006, p. 90)<sup>49</sup>, que, por sua vez, aderiu e defendeu os preceitos do banco mundial para a educação nos “países em desenvolvimento”.

---

<sup>49</sup> Os quatro pilares (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser) são os que, entre outras orientações do Banco Mundial e as demais agências de financiamento multilaterais, sustentam a defesa dos interesses para uma formação que ludibria e mascara os reais confrontos de classe social em nossos tempos, os reduzindo à mera “diferenças” individuais. É uma perspectiva que defende, implicitamente, a meritocracia dos poucos vencedores tendo em vista a formação individualista que propaga. Sem contar na proposta de fundo que traz a defesa de um humano passivo e meramente moldável dentro do sistema capitalista. É um viés cuja crueldade se faz em discursos adocicados e se materializa nos condicionamentos para a vida

Por último, o fragmento do PPP da FURG que constitui a epígrafe do Projeto orientador do Curso de Pedagogia da mesma instituição, afirma que “a formação profissional precisa *contemplar* a apropriação dos *modos de produção de saber* nas diferentes áreas, de modo a criar condições para o processo de educação permanente”. Chamou-nos especial atenção o uso das expressões “contemplar” e “modo de produção do saber” e “educação permanente”.

A contemplação pressupõe um sujeito feuerbachiano<sup>50</sup>, reduzido à passividade. Contra a essência passiva do homem defendida por Feuerbach, Marx, escreve as *Teses sobre Feuerbach* a fim de rebater esta ideia que tende pôr a prática do humano numa dimensão desnecessária, num mundo que é imutável, quando Marx, pelo contrário afirma ser esta, a prática, o fundamento do conhecimento bem como seu critério de verdade.

Na primavera de 1845, o manuscrito original, traduzida para língua portuguesa por Marcelo Backes, demonstra as ácidas críticas de Marx às ideias de Feuerbach. São onze teses, das quais, cabe, neste momento destacar duas:

A tese 6, na qual Marx (2007, p. 28-9) afirma que:

Feuerbach dissolve a essência religiosa na essência *humana*. Mas a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade ela é o conjunto das relações sociais.

Feuerbach, que não chega à crítica dessa essência real, é obrigado, por isso:

1. Abstrair do processo histórico e fixar para si mesmo a índole religiosa, e pressupor um indivíduo humano abstrato, *isolado*.
2. A essência pode, por isso, ser compreendida apenas na condição de “gênero”, de coletividade interna, muda, que une muitos indivíduos de *maneira natural*. [como é possível observar na passagem citada de Feuerbach como nota de rodapé]

Esta tese citada representa uma crítica que pode se estender ao PPP da FURG que preconiza a formação de egressos contemplativos. Destaca-se ainda o conceito de essência humana em Marx, que “é o conjunto das relações sociais”. Em nosso ponto de vista há um

---

daqueles que se veem amordaçados pelos limites que o capital impõe a classe que não “aprende a conhecer”, nem mesmo “aprende a fazer”, e, por isso está “fadada” ao fracasso e à miséria.

<sup>50</sup>Feuerbach, ao escrever sobre “A essência do homem em geral”, exaltada a atividade teórica, atividade do pensamento, enquanto a prática é colocada num lugar pobre e medíocre do humano. Afirma ele: “Mas qual é então a essência do homem, da qual ele é consciente, ou o que realiza o gênero, a própria humanidade do homem? A razão, a vontade, o coração. Um homem completo possui a força do pensamento, a força da vontade e a força do coração. *A força do pensamento é a luz do conhecimento*, a força da vontade é a energia do caráter, a força do coração é o amor. Razão, amor e vontade são perfeições, são os mais altos poderes, são a essência absoluta do homem enquanto homem e a finalidade da sua existência. *O homem existe para conhecer, para amar e para querer*. Mas qual é a finalidade da razão? A razão. Do amor? O amor. Da vontade? O livre-arbítrio. *Conhecemos para conhecer, queremos para querer, para sermos livres*. A essência verdadeira é a que pensa, que ama, que deseja”. (2007, p. 35, Grifos nossos)

avanço do pensamento de Marx nesse sentido, pois defende uma essência que depende das relações sociais que se estabelece historicamente<sup>51</sup>, diferente da essência feuerbachiana que é meramente contemplativa delegando ao pensamento o critério de verdade e como uma força deslocada do real. Com isso, como vemos em na obra de Marx e Engels, em “A ideologia Alemã” não significa que o Marx desconsidere a subjetividade, como muitas leituras fragmentadas da obra do autor propagam. O que ocorre é que Marx e Engels não dão à subjetividade uma existência avulsa, separada da concretude, do movimento do real.

A segunda tese Marx, que aqui cabe uma referência sobre a crítica e a contraposição da formação contemplativa apontada no PPP da FURG, é a 11ª Tese, na qual o autor nos diz: “os filósofos apenas interpretaram o mundo diferentemente, importa é *transformá-lo*” (MARX; ENGELS, 2007, p. 29). É neste sentido que, desde onde escrevemos a teoria, o pensamento e a contemplação por si só não são capazes de mudar o mundo. Diferente da ideia dos Jovens hegelianos, para os quais a atividade era a atividade do pensamento, Marx, a atividade não exclui o pensamento, mas no entanto, também não delega a ele um poder exclusivo, dissociado da prática.

Outra expressão encontrada na citação inicial do PPP da FURG, referenciada no PPP do curso de Pedagogia dessa Instituição é o “modo de produção” aparecendo como modo de produzir saberes. É importante destacar que de acordo com a perspectiva que trabalhamos, o modo de produção do conhecimento está intimamente ligado ao modo de produção da vida material, sem o qual o saber humano não se produziria. Conceber o modo de produção do saber como um modo dissociado do modo de produção concreto, material, cuja base essencial encontra-se nas relações sociais de produção, é um retorno ao idealismo hegeliano, os quais “consideram sua atividade de pensar, tomada de maneira isolada, como suficiente [...]” (MARX; ENGELS, 2007, p. 36).

---

<sup>51</sup> A ideia de essência contida nas Teses é diferente da concepção que Marx (2007b, s/p) aponta nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, escritos entre abril e agosto de 1844. Nessa obra, escrita pouco antes de *A ideologia alemã*, (que começou a ser escrita na parceria com Engels em setembro de 1845), Marx afirma que a essência humana está no *trabalho*. No entanto esta essência não é possível realizar-se no modo capitalista de produção, devido ao trabalho ser, nesse modo de produção, sofrimento para a grande maioria da população que precisa trabalhar para sobreviver. Diferente da não realização da essência que seria o trabalho enquanto produtor de valores-de-uso. Nos Manuscritos, portanto, há uma dissociação entre essência e existência. É uma essência de caráter abstrato, pois só se realizará com o comunismo, onde o trabalho não será mais sofrimento e sim realização da liberdade. Já na tese escrita em crítica à Feuerbach, que integra a obra *A ideologia Alemã*, escrita pouco depois, a essência faz-se histórica, como *relações sociais* – o que significa um grande avanço do ponto de vista de compreender o humano na sua prática e nas suas possibilidades de mudanças e transformações.

A “educação permanente”, conforme salienta em suas aulas a Professora Doutora Marlene Ribeiro é uma proposta gestada desde 1970, primando por preparar o terreno para a flexibilização do trabalho e da formação docente.

A análise da referida passagem do PPP da FURG deve-se pelo pressuposto de que não sendo a educação um ato neutro, o mesmo se pode dizer da elaboração de um PPP que reúne as intencionalidades formais do curso bem como sua estrutura organizacional.

Em síntese, é possível que os preceitos que orientam o PPP da FURG sejam aqueles que vêm se impondo em quase todos os espaços. É a reestruturação produtiva do capital que se dá nas relações sociais mais amplas, se produzem e reproduzem apenas nessas relações.

O PPP do curso de Pedagogia, com suas intenções gerais, destaca o tripé ensino-pesquisa-extensão como aspectos indissociáveis e finalidades da Instituição. A FURG tem, segundo o documento, a missão promover uma formação geral que contemple a técnica e as humanidades (PPP do Curso de Pedagogia, p. 5). Nosso campo de pesquisa trouxe dúvidas para as quais ainda não encontramos respostas: o curso de pedagogia que fazemos referência em nosso estudo é centrado na docência. Onde está a pesquisa e extensão do curso?

Alguns alunos quando perguntados sobre o curso, as disciplinas, indagamos o que entendem por pesquisa. A resposta demonstrou o processo de interiorização que o curso os proporciona: pesquisa é vista como uma série de técnicas para escrever artigos, fazer resenhas, resumos e normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Questionamos: e a curiosidade onde fica? E a teoria? Os trabalhos que são impostos por muitos professores levam o nome, em nosso ponto de vista equivocadamente, de trabalhos de pesquisa. É possível que a pesquisa quando ocorra por imposição seja um trabalho para cumprir com a exigência acadêmica em troca de uma nota. Para tanto, muitos trabalhos o relato das alunas não tem quase voz. Suas experiências de trabalho são, na grande maioria das vezes caladas ao invés de serem tema gerador para chegar à teoria. De modo geral, os trabalhos chamados de pesquisa são textos copiados, devidamente citados, com as referências dos autores, mas não passam de cópias. Onde está a pesquisa nisso? É como diz Ana “*uma vez eu falei para uma professora que é uma coisa difícil a gente só poder falar o que o autor falou. Ai ela disse que é assim, nesse meio é assim mesmo*”.

Outro aspecto presente não apenas no PPP do Curso e no PPP da Universidade é a ênfase numa particular característica da FURG e sua localização geográfica: é o ecossistema

costeiro<sup>52</sup>. Deste modo “a FURG tem como vocação natural à compreensão das inter-relações entre os organismos, incluindo-se aí o ser humano e o meio ambiente. Assim, como forma de orientar o ensino, a pesquisa e a extensão, a Universidade assume como vocação institucional o ecossistema costeiro”. E, ainda, “formar seres humanos cultural, social e tecnicamente capazes; promover a integração harmônica entre o ser humano e o meio ambiente”. (PPP do Curso de Pedagogia, p. 5).

A FURG tem o ecossistema costeiro como uma característica importante devido à localização geográfica e os estudos sobre ela. Este aspecto chamou-nos atenção desde a elaboração do projeto de pesquisa que orientou esta dissertação, pois causou-nos especial curiosidade de saber como as trabalhadoras-alunas da Pedagogia se sentem frente ao ecossistema. Especialmente, o curso de Pedagogia dentro dessa perspectiva. Para nossa surpresa, embora essa não tenha sido uma pergunta que incluímos em nosso roteiro de entrevistas, foi interessante o que disse espontaneamente uma das entrevistadas, Luiza. Perguntamos qual a perspectiva após formar-se em Pedagogia. Como aluna que quer pesquisar uma comunidade de pescadores, em Rio Grande, ela responde justificando porque pensa em continuar seus estudos em outras universidades, lançando-se a novos desafios:

aqui na FURG é mais aberto para o pessoal de Oceano<sup>53</sup>. No laboratório, até as algas tem ar condicionado e lá na minha sala não tem... e as pessoas? Eu vejo a universidade mais voltada para esse pessoal. É uma crítica? É uma crítica. Mas eu sei que a identidade da FURG é essa. Eu me sinto um peixe fora d'água porque para mim o meu curso é importante porque não tem nenhum oceanólogo formado sem um professor. Para mim, o professor é a base. Eu não estou dizendo que tem que tirar o ar condicionado do laboratório das algas e colocar no Instituto de Educação. Não é isso que estou dizendo. Eu estou dizendo que deveria ter uma distribuição igual para todos.

O Relatório de Gestão: exercício 2008<sup>54</sup> afirma que “como complementação dos recursos recebidos em 2008 para manutenção da frota oceanográfica, foram obtidos R\$ 83.092,80” o que permitiu que “todos os serviços de docagem do navio e manutenção na lancha oceanográfica fossem concluídos”.

---

<sup>52</sup> Sobre este ponto ver epígrafe do capítulo 5.

<sup>53</sup> Refere-se ao curso de Oceanologia, considerado um dos cursos mais importantes devido a ser uma das únicas Universidades no país a oferecer esse curso.

<sup>54</sup> Disponível em: <http://www4.furg.br/paginaFURG/arquivos/menu/000000194.pdf>

O balanço do 4º ano de gestão sobre as obras concluídas em 2008, no tópico 5 destaca a “ampliação dos prédios do Instituto de Oceanografia (IO), com ampliação dos laboratórios de Ictiologia, Crustáceos Decápodes e Zooplanton, totalizando 259 m<sup>2</sup>”. O ponto 6 afirma a “Construção do prédio destinado à Reserva Técnica do Museu Oceanográfico, com 400 m<sup>2</sup>”; o 15, a “construção do prédio destinado ao Laboratório de Estudos de Oceanos e Clima, do Instituto de Oceanografia, no Campus Carreiros, com 502 m<sup>2</sup>”. O desempenho de 2008 indica 5 embarcações que compõem a frota oceanográfica.

Na licenciatura, o relatório destaca a construção do prédio destinado à Educação Física, licenciatura, (1ª etapa) com 510m<sup>2</sup>.

Não encontramos valores que expressassem quanto é investido nas licenciaturas da FURG. Sabemos que há investimentos, mas esses comparados aos valores investidos no campo da Oceanologia e cursos afins, certamente são bem menores. A Pedagogia, por exemplo, só é citada no relatório para referenciar seu conceito no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, lista de cursos oferecidos pela FURG e a modalidade Educação à Distância.

Na mesma linha de raciocínio de Luiza, está Ligia quando afirma, expressando certa indignação: *“tu vê, a universidade é voltada para o ecossistema costeiro, quem recebe maior verba é o curso de oceano, biologia... por que? por que não o de pedagogia? Por que não o de letras? E isso não é discutido...”*

A divisão social do trabalho pressupõe uma divisão social na formação. Letras, Pedagogia e outras licenciaturas, cujos investimentos vistos na prática parecem estar longe dos valores investidos nos cursos voltados diretamente para o ecossistema costeiro. Talvez isso se dê justamente porque não interessa a essa sociedade, dominada por interesses particulares, formar professores críticos e politicamente organizados

Mas, afinal, e o curso de Pedagogia, que aspectos deseja desenvolver nas Pedagogas egressas desse curso?

### **3.1.1.2 Das intenções específicas para Curso de Pedagogia da FURG**

No que toca a formação no Curso de Pedagogia “a implementação do Curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia capacita os integrantes do referido curso a atingirem um dos principais objetivos preconizados pelo Plano de Desenvolvimento Institucional da

[Fundação]<sup>55</sup> Universidade Federal do Rio Grande, que é a *democratização do acesso ao Ensino de Graduação*” (PPP do Curso de Pedagogia, p. 6, Grifo nosso). Este ponto, devido a pertinência de discussão quando toca a oferta de cursos noturnos será mais amplamente discutido no próximo tópico.

As reuniões da coordenação do curso de Pedagogia, organizadas junto ao Instituto de Educação (IE), vêm ocorrendo desde 1998 em torno dos debates e modificações nos cursos de Pedagogia, considerando as diferentes habilitações existentes antes da implementação do Currículo de Licenciatura após a promulgação da Resolução do CNE/CP 001/06, causa fundamental para a formulação do curso em vigência.

Outra importante causa da elaboração do Curso, como bem se refere o documento foi a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96), aprovada em 1996, trouxe em seu bojo mudanças significativas com relação à formação do profissional docente” (PPP do Curso de Pedagogia, p. 7)

O Curso, segundo o PPP, “tem como finalidade habilitar os estudantes para o exercício da atividade docente, capacitando-os, entre outras coisas, a: dominar os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento relacionados à docência e suas especificidades”. Além de “qualificar a aprendizagem dos alunos para a utilização de recursos informáticos; Criar uma cultura de redes cooperativas intra e inter instituições a partir do uso de novas tecnologias de comunicação e informação. (PPP do Curso de Pedagogia, p. 13)<sup>56</sup>.

Para tal, a Comissão defende “uma formação inicial de qualidade, justamente pelos pressupostos teórico-práticos que norteiam<sup>57</sup> nossas ações na educação, em outros cursos de

---

<sup>55</sup>Hoje, a FURG, apesar de ter mantido a sigla, não utiliza mais o termo Fundação. Apenas o mantemos por considerar que o PPP foi feito antes dessa mudança.

<sup>56</sup>No currículo, porém não estão explicitados os meios específicos para atingir estas capacitações, principalmente as questões dos recursos informáticos e as redes cooperativas, salvo uma disciplina optativa, com 2 créditos e 30h, que se chama “Educação a distância”.

<sup>57</sup>Aqui, cabe uma crítica ao uso do termo “nortear”, pois a Comissão que integra a elaboração do Projeto do Curso, há de saber que este termo é usado equivocadamente, inclusive do ponto de vista físico. Freire em substituição a “nortear”, passou a utilizar “sulear”. Sulear é um termo que não existe nos dicionários da língua portuguesa. Este termo foi utilizado por Paulo Freire para chamar atenção da ideologia implícita no termo nortear, comumente usado no Brasil para designar um horizonte, caminho, um “norte”. Mas o termo nortear não apresenta apenas uma dimensão ideológica, mas um erro crasso para fins de localização. Quem chamou atenção de Freire sobre este termo foi o físico Marcio Campos, pois “nortear”. O físico explica que nos materiais didáticos encontramos os globos terrestres, no qual a terra está representada com o pólo norte para cima e o pólo sul para baixo. Os mapas também respeitam essa convenção. Se o norte fosse para cima, como exemplifica Campos, no pico de cada montanha teríamos um norte. Quando toca a questão dos pontos cardeais, os problemas também são graves. Pois há uma confusão de conceitos. Nortear é uma regra que só se aplica para quem vive no hemisfério norte, pois lá há a Estrela Polar, polaris que permite o NORTEamento. No hemisfério sul, o Cruzeiro do Sul, permite o SULEamento. E ainda assim, a grande maioria das escolas continuam ensinando

Pedagogia oferecidos pela FURG”. (PPP do Curso de Pedagogia, p. 9)

A organização, segundo os pressupostos destacados no PPP do Curso de Pedagogia, propõe um currículo que contemple “a articulação entre ensino-pesquisa-extensão; a inserção no cotidiano escolar; a integração entre as diversas áreas do conhecimento; a vivência da práxis pedagógica; as situações de aprofundamento da relação pedagógica no nível afetivo, intelectual e utópico”. (PPP do Curso de Pedagogia, p. 8)

A Comissão elaboradora do documento explicita, ainda, uma constatação e tenta apontar as causas que julgam fundar esta constatação. É sobre a formação docente e sua relação entre o quefazer nas escolas e a formação acadêmica, ou vice-versa. Afirmam que:

[...] ainda é restrita a articulação dos conhecimentos produzidos nas pesquisas acadêmicas, e defendidos nos cursos de formação, com os conhecimentos construídos pelos professores, e defendidos por eles no cotidiano escolar [constatação]. *Esse pode ser um dos motivos responsáveis pela fragmentação da formação docente*” [possível causa da constatação] (PPP do Curso de Pedagogia, p. 9, grifo nosso)

Afirmar que “*um dos motivos responsáveis pela fragmentação da formação docente*” é a “*restrita articulação dos conhecimentos produzidos nas pesquisas acadêmicas com os conhecimentos construídos pelos professores*” no cotidiano escolar apresenta um ponto de vista que é da Comissão organizadora. Ainda que o apontamento da causa para a formação fragmentada não seja generalizado com o uso da afirmava “esse pode ser *um dos* motivos”, portanto, não sendo o único motivo, qual seria, segundo a comissão organizadora os demais motivos? Pensamos que centralização no professor como causa pela fragmentação da sua própria formação, localizando no indivíduo a produção das circunstâncias de seu “sucesso” ou “fracasso” seja uma questão importante tendo em vista as políticas de proletarização do trabalho docente.

Estudamos nas reuniões dos Seminários com o Professor Triviños, no PPGEDU-UFRGS, que a formação docente é um campo que integra uma totalidade maior: a formação humana, historicamente situada em um conjunto de relações políticas, sociais e econômicas que são indissociáveis, dentro do nosso ponto de vista. Neste sentido pressupor um humano que basta ser educado à margem das circunstâncias é um aprisionamento ao determinismo mecanicista, ou ainda, um retorno às defesas hegelianas, para as quais bastaria mudar as

---

equivocadamente a regra prática do norte, enquanto “criador”, e sul “imitador”, como afirma o físico. (FREIRE, 1992, 218-9)

consciências para mudar o mundo.

É justamente contra tal concepção que Marx escreve a 2ª Tese sobre Feuerbach<sup>58</sup>. Desta tese, observamos o humano, ao mesmo tempo, como produto e produtor das relações sociais. É comum ler as citações de Paulo Freire nos textos que envolvem os processos educativos e as relações de educadores e educandos as quais indicam que ambos se educam, tanto o educador ensina, como aprende e o mesmo com relação aos educandos. Mas, anteriormente a Freire, Marx já sistematizara tal ideia na referida tese, sugerindo que ‘na tarefa da transformação social, os homens não podem se dividir em ativos e passivos, por isso não se pode aceitar o dualismo entre “educadores e educandos”’, como afirma Vázquez (2007, p. 149):

Marx se opõe tanto ao utopismo que pensa que basta a educação – isto é, um processo de autotransformação do homem –, a margem ou com a anterioridade à mudança das circunstâncias de sua vida, para produzir uma mudança radical do homem, como a um determinismo rigoroso que acredita que basta mudar as circunstâncias, as condições de vida – à margem das mudanças na consciência através de um trabalho de educação – para que o homem se transforme. (p. 149-150)

A visão dialética de Marx é diferente do determinismo mecanicista, seja por meio dos jovens hegelianos, para os quais basta modificar a consciência, seja no outro extremo, como os materialistas franceses do Séc. XVIII “que o homem é produto das circunstâncias, do meio; é determinado por este (teoria de Voltaire na França)<sup>59</sup>” (VÁZQUES, 2007, p.147).

Para Marx, “as circunstâncias que modificam o homem são, ao mesmo tempo, modificadas por ele; [...] a mudança das circunstâncias não pode ser separada da mudança do homem”. Na concepção marxiana “os homens não só são produto das circunstâncias, como estas também são produtos seus” (VÁZQUEZ, 2007, p. 148-9).

Afirmar, portanto, que uma das causas da fragmentação da formação docente seja a

---

<sup>58</sup> A tese diz o seguinte: “A questão de saber se cabe ao pensar humano uma verdade objetiva – não é uma questão de teoria, mas sim uma questão *prática*. É na práxis que o ser humano tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensar. A controvérsia acerca da realidade ou não realidade do pensar – que está isolado da práxis – é uma questão meramente *escolástica*.”

A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Por isso ela tem de separar a sociedade em duas partes, das quais uma lhe é superior.

A coincidência do ato de mudar as circunstâncias com a atividade humana ou autotransformação pode ser compreendida e entendida de maneira racional apenas na condição de práxis revolucionária (*revolutionäre Praxis*)” (MARX; ENGELS, 2007, p. 27-28)

<sup>59</sup> “essa concepção da transformação da sociedade acarreta a idéia do homem como matéria passiva que se deixa moldar pelo meio ou por outros homens” (VÁZQUES, 2007, p. 148)

falta de articulação entre formação acadêmica e prática na escola pode ser uma tendência à legitimação de uma visão também fragmentada das relações que envolvem a formação de professores, ainda mais quando se trata de formar professores num curso em que os alunos são, na sua maioria, trabalhadores da educação e de outros setores. Caberia, então, a pergunta: se a causa da fragmentação for a desarticulação, o que causa a desarticulação? Talvez a resposta a tal questão levaria, dentro de um ponto de vista, à relações mais complexas do que a relação professor-aluno. Pois, nesse aspecto, estamos de acordo com Mészáros (2005, p. 43):

As determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influencia na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as *determinações educacionais gerais da sociedade* como um todo.

É neste sentido que a Universidade, no sistema capitalista, só consegue manter-se enquanto Instituição se sujeitando aos ditames do capital e, em sintonia com seus interesses.

O currículo proposto para o curso de Pedagogia está organizado em 4 anos, um núcleo para cada ano. O primeiro chama-se Núcleo de estudos básicos. Este

Situa o ser social no tempo e no espaço presente, diante de questões relevantes da educação, estabelecendo articulações com o passado e o futuro. Favorece o conhecimento da realidade em que se insere o processo educativo. Fomenta reflexões que possibilitem pensar proposições e perspectivas educativas desde o começo do curso. (PPP do Curso de Pedagogia, p. 15)

Este núcleo está organizado com as disciplinas de Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, entre outras.

No 2º ano, está o *Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos* que

Considera a atividade docente como um trabalho inserido num contexto de mundo e num cotidiano escolar. Analisa este cotidiano tomando por referência as práticas e metodologias educativas realizadas na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e na Gestão Educacional. Retoma as discussões contidas no Núcleo de Estudos Básicos articulando com o cotidiano pedagógico.

Este núcleo é onde está dedicado à maioria das disciplinas que se propõem a ser de cunho metodológico para trabalhar com Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ainda que

aponte como objetivo trabalhar com Gestão Educacional, a Gestão Educacional está contemplada em apenas uma disciplina de 60h, no 3º núcleo. Esta minimização também ocorre com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), para a qual está destinada apenas uma disciplina no 2º ano, com uma carga horária de 60h, e, caso o educando deseje e tenha disponibilidade, poderá fazer mais disciplinas optativas que abordem tal temática.

O 3º ano, *Núcleo de estudos integradores*

Discute as experiências na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, considerando a real situação deste nível de ensino através do seu histórico. Ressalta os desafios atuais no sentido de gestar proposições educacionais. (PPP do Curso de Pedagogia, p. 22)

Neste núcleo destacam-se as disciplinas dedicadas às metodologias nos Anos Iniciais, Educação Infantil, Gestão Educacional e início dos estágios. As intenções do núcleo preconizam a “discussão de experiências”, mas isso não fica explícito, pois os educandos ainda não tiveram experiências reais como docentes nesse nível de ensino. Na ementa que constitui às 60h dedicadas ao estágio (apêndice B) são visitas às escolas, participação de reuniões, entre outras.

O 4º ano<sup>60</sup>, *Núcleo de proposições e perspectivas educativas*

Discute propostas educativas a partir das reflexões e estudos feitos nos anos anteriores e analisa o fazer pedagógico. Propõe perspectivas de atuação do pedagogo, sua inserção no contexto de mundo, no cotidiano educacional e no trabalho docente, configurando-se em projetos educacionais. (PPP do Curso de Pedagogia, p. 26)

Além das disciplinas organizadas em torno da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, neste ano é quando os educandos farão o estágio nesses níveis de educação e ensino, respectivamente (120h para cada nível).

Uma leitura geral e busca de informações no PPP do Curso, foram abstraídas algumas características: a palavra *docente* e *docência* aparece 36 vezes, *pesquisa*, 21 vezes (sendo que dessas 5 no que se refere aos interesses gerais da FURG quanto ao ensino, pesquisa e extensão; 11 vezes, como se pode presenciar nas ementas das disciplinas, a pesquisa aparece como atividade de consulta na biblioteca; e apenas 5 sobre a formação de professores como pesquisadores); *Crítica* aparece 5 vezes. Já a expressão *trabalhadores* não aparece em

---

<sup>60</sup> Na FURG, em 2010 é quando haverá a primeira turma do Curso de Pedagogia, Licenciatura, que cursará o 4º Núcleo.

momento algum, assim como inexitem expressões como *assalariados*, *capitalismo* – o que causa um espanto quando se trata de um currículo que se faz como um documento formal com princípios e disciplinas a serem trabalhadas no curso noturno, no qual a maioria dos alunos são trabalhadores.

O tema trabalho/trabalhador não apenas está excluído do PPP do curso, como também da abordagem da grande maioria das disciplinas do curso. Em nosso ponto de vista, pensar um curso sem pensar os sujeitos concretos que o compõe contribui para uma formação cujas proposições se distanciam da realidade das alunas, tornando muitas leituras com um tom de obrigação com as quais os estudantes pouco se identificam.

Para Ana, as aulas de Filosofia, Sociologia e História da Educação foram importantes: *“foi a que mais tocou na gente, que realmente qual vai ser a função da educação? Para que a gente quer isso? Para que a educação vai servir? A gente tem que ter isso na cabeça. Não é só ir ali... tem que ter um objetivo tu vai estar formando... a gente leu bastante Paulo Freire...”*

Como pergunta elaborada em nosso roteiro de entrevista, questionamos se o tema trabalho/trabalhador já foi discutido. As respostas variaram de acordo com o núcleo no qual os estudantes estão matriculados. Lígia, por exemplo, diz que *“o próprio tema não é discutido, não é questionado”*. Ser trabalhador é uma condição dada. Todos sabem *“muitos alunos no curso da noite trabalham”*. Agora, o que leva uma classe a se constituir como classe trabalhadora, é uma leitura contingencial no curso, que fica a cargo de alguns professores que podem ou não dar aulas em determinados núcleos. A discussão e apreensão crítica desse tema ficam à sorte da visão de mundo e projeto societário dos professores. Isso é o que demonstra Iolanda: *“Sim, a gente discutiu um pouco isso com o professor de sociologia. A gente discutiu a questão dos jovens e adultos que é trabalhador também...”*.

O curso pensado nos documentos não menciona a realidade das alunas e a reflexão dessas sobre a vida. E isso é observado por Ana:

A gente vê que a escola tem que trabalhar com o contexto, com a interdisciplinaridade, mas aqui a gente também não vê isso. Cada professor estuda um assunto, um teórico, uma ideia separada. E ainda por cima cada professor trabalha coisas soltas. Num semestre a gente vê um pouco disso, noutro um pouco daquilo e nessas pesquisas eles querem que a gente junte isso, que a gente consiga no final fazer um apanhado de tudo, conseguir formar uma ideia de tudo que a gente viu. Só que eu estou vendo que está sendo tudo muito solto, está sendo trabalhado de forma fragmentada...

Ana menciona enfatiza que os conteúdos programáticos são impostos pelos professores, ainda que muitos desses dialoguem sobre a avaliação. Sobre estes conteúdos, os alunos se veem forçados a fazer relações que, muitas vezes, não existem, ou não encontram. O mesmo nos diz Isabella a qual gostaria que o curso tivesse:

menos trabalhos como memorização que é o que a gente está aprendendo, inclusive. Tu vais fazer aquele trabalho ali e as vezes não vai servir para nada. Um baita de um trabalho para ganhar uma nota miséria também. Enquanto tu poderias estar analisando um livro na aula, lendo um bom livro mesmo. Porque o único livro que eu li até agora é só esse da Pedagogia do Oprimido.

Isabella reclama não apenas das leituras de textos fragmentados, mas das leituras que não fazem sentido para a realidade. São as leituras denominadas “teóricas” num sentido que compreendem como caóticas e desconectadas da realidade de Rio Grande/RS.

É explícito a ênfase do curso nas disciplinas que tratam da psicologia (315h) cujo caráter estruturalista, muitas vezes, é enfatizado em detrimento à psicologia crítico-social – como a perspectiva trabalhada por Vigotski, por exemplo. A Educação Infantil é também uma característica marcante no currículo, tendo em vista que são 690h destinadas para essa modalidade; 765h para os Anos Iniciais, sendo que 645h são destinadas às metodologias dos conteúdos específicos desse nível.

Esta carga horária não atende os interesses de muitas alunas com as quais conversamos. Beatriz explicita, por exemplo,

no meu caso eu só vou trabalhar com Educação Infantil se for uma das minhas últimas opções. Mas eu acho que como eles juntaram todos esses cursos, eu acho que eles tinham que ter dividido melhor, porque o que adianta ter mais horas, mais matérias em Educação Infantil se tu não queres fazer Educação Infantil? Acho que se tu juntaste Educação Infantil, Séries Iniciais, Gestão, não sei o que... deve ter tantas horas para cada um, mas tem que ser a mesma coisa.

Quais as causas dessa distribuição de carga horária? Esta pergunta, fruto de curiosidades desde que organizamos o projeto que deu origem à pesquisa é algo que não conseguimos perseguir para além do âmbito de entrevistas com alunos e visitas de campo, pois não entrevistamos os professores. Mas não a deixamos de fazer enquanto um questionamento-base para compreender onde está participação das alunas na elaboração do PPP.

Quanto a resposta das alunas sobre os motivos das distribuições de carga horária é interessante: *“sinceramente eu não sei. eu não sei como isso foi feito. Eu acho que quem fez o currículo não sei se era formado em Educação Infantil...”* (Beatriz). Essa fala demonstra a situação de desconhecimento não apenas de Beatriz, mas como da grande maioria dos alunos do curso sobre os processos de elaboração do PPP bem como a distribuição de carga horária que ocorre sem participação coletiva dos alunos, salvo alguns, talvez por contatos de proximidade com professores ou representação discente no Instituto.

O mesmo ocorre com os processos de contratação e não-renovação de contrato com professores chamados “substitutos”, ou seja, os professores contratados<sup>61</sup>. Os alunos, quase sem exceção reclamaram das trocas de professores e descontinuidade nos trabalhos. Os professores substitutos, muitas vezes, tem seus contratos não renovados devido a não seguirem a mesma perspectiva de trabalho dos professores que coordenam as áreas, segundo entrevistadas e conversas informais com grupos de alunas. De modo sistemático é o que comenta Luciana:

Alguns professores são donos do campinho, erradas ou não, são elas que decidem como as coisas vão acontecer. Eu até estava comentando com as gurias [...] A gente enxerga que as coisas acontecem assim. A FURG escolhe quem são os professores que vão te dar aula. Porque tirar [uma professora] no meio do ano, não discutir se [ela] era ou não uma boa professora... [...] Mas ela não estava enquadrada naquilo que era o padrão.

A aluna critica as medidas autoritárias que ocorrem sem consulta ou participação das alunas partindo do princípio que se um professor não se enquadra dentro da perspectiva teórica do grupo que decide, este pode ter seu contrato não renovado.

Iolanda manifesta isso afirmando que gostava muito do trabalho desenvolvido por uma professora e

eles tiraram essa professora, que era a melhor professora e era contratada, e tiraram porque ela estava dando uma disciplina que ela trouxe autores tão bons e pelo que eu entendi a disciplina dela não poderia ir além e ela trouxe coisas que seriam trabalhadas em outras disciplinas e eu não entendi se ela deixou de dar coisas que estava na disciplina dela. E como a gente descobriu? Naquela reunião que a gente pediu uma maior integração entre as disciplinas ou um aumento do curso, a gente falava e ela foi uma professora em que era muito boa as aulas dela, a gente discutia. Sempre que a gente

---

<sup>61</sup>Não nos debruçaremos nesse ponto devido a falta de tempo, mas é importante salientar que essa forma de contratação contribui para a precarização do trabalho docente tendo em vista que esses professores não dispõem dos mesmos direitos que os concursados.

falava nela, algumas professoras torciam o nariz e o que aconteceu? As professoras contratadas iam perdendo o contrato.

Os embates sobre referenciais estão presentes na elaboração do PPP e nas relações de trabalho de modo geral. Se tratando de um curso de formação docente, estes não são apenas embates teóricos. São projetos de sociedade que confrontam e a teoria é perpassada por esses projetos. A distribuição das disciplinas e cargas horárias que a elas correspondem estão ligados aos interesses e forças entre os professores, os quais reivindicam cada vez mais cargas horárias para suas áreas. Mas é notório que neste embate as disciplinas que tratam de EJA, Gestão Educacional e Matérias Pedagógicas para o Magistério saíram prejudicadas. Principalmente esta última que se quer é tocada no quadro de organização de horários. São essas correlações de forças entre professores que decidem, por exemplo, que a educação popular fique praticamente esquecida dentro da organização geral do curso.

Outro aspecto que há de ser considerado como uma perda, do ponto de vista da formação crítica para leitura de mundo considerando a realidade dos trabalhadores, são as disciplinas que tratam das relações entre Educação e Trabalho, Educação Popular e Movimentos Sociais, Educação Profissional de Jovens e Adultos, Abordagens Didáticas em Educação de Jovens e Adultos e Questões Atuais da História da Educação Brasileira. Tais disciplinas são oferecidas como optativas com uma pequena carga horária, 30h cada.

É nossa compreensão que o aporte teórico das referidas disciplinas pode ser um eixo transversal no curso, sem a necessidade de destinar uma carga horária específica para o estudo. Porém, nos anúncios dos alunos, cuja representação social analisamos, esta perspectiva não aparece. Entendemos, portanto que quando se trata da formação no curso noturno isto se acentua, pois a maioria das trabalhadoras só tem disponibilidade de realizar disciplinas e estágios à noite e, conseqüentemente a farão em turmas de EJA, nos Anos Iniciais.

Há relação entre a reforma implementada pela FURG no Curso de Pedagogia com base na resolução do CNE/CP 01/2006 e o que Mészáros chama de “reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital (p. 26)”. Essas reformas cujo *marketing* as anuncia como novidades, para Mészáros não passam de ‘personificações “carinhosas” do capital’ (2005, p. 27).

Em nosso entendimento, é possível que a teoria que fundamenta o currículo do Curso de Pedagogia esteja muito mais relacionada à teoria do capital humano personificada por

termos freireanos, do que a perspectiva freireana propriamente. Isso fica explícito em duas passagens, principalmente. A primeira nos diz que:

O Ensino Superior é, em qualquer sociedade, um dos alicerces e vetores do desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, uma das mais importantes referências, no que tange à educação, ao longo da existência humana. Configura-se como espaço privilegiado de discussão, construção e de transmissão de experiências cultural e científica acumuladas pela humanidade. *No mundo da informação, o conhecimento é um fator de desenvolvimento*, talvez mais importante do que os recursos materiais. Ressalte-se, portanto, o papel e as responsabilidades das Instituições de Ensino Superior. (PPP do Curso de Pedagogia, p. 11)

Neste fragmento, a Universidade tem o papel de promover a educação em direção ao “desenvolvimento”, afirmando que no “mundo da informação” o conhecimento é um fator de desenvolvimento cujo discurso se afina com a teoria do Capital humano aplicados à educação. A questão do desenvolvimento chama-nos especial atenção, pois se educa para o desenvolvimento, a pergunta, no entanto é: desenvolvimento em que direção? Em seguida, a Comissão continua:

As novas tecnologias e o mercado altamente competitivo exigirão cada vez mais profissionais competentes, habilidades com estudos de nível superior, profissionais que não dominem apenas uma técnica específica e saibam executá-la, mas pessoas que consigam refletir sobre sua própria prática profissional em um contexto mais amplo. (PPP do Curso de Pedagogia, p. 11)

O currículo traz em pauta a qualidade do ensino no curso de pedagogia. É possível compreender um traço do conceito liberal de ensino de qualidade. O que significa isso?

O liberalismo, fundamentado na defesa da liberdade dos interesses individuais e da propriedade privada segundo Castanho (1989, p. 32) tem suas raízes no século XVII.

No âmbito da compreensão da educação e da escola, essa matriz liberal leva à ambigüidade: defende a escola pública, universal, gratuita e de direito de todos. A educação deve promover a igualdade social e está ligada a um projeto de sociedade mais justa. É uma proposta contraditória porque a lógica do sistema econômico-social que corresponde a esta ideologia, o capitalismo, revela que esse ideal é inexecutável. Ao mesmo tempo em que defende uma sociedade em que todos tenham o mesmo direito, os mecanismos sociais inviabilizam tal pretensão, excluindo inexoravelmente uma parcela da população [...] (CASTANHO, 1989, p. 33)

A qualidade do ensino tem como critério de verdade as políticas de mercado. Em síntese, o PPP do curso de Pedagogia é a sistematização de um pensamento que representa as

intenções de formação da Instituição que está encharcada de determinados interesses políticos e econômicos.

Consideramos o PPP não como um documento fechado, mas passível de mudanças desde que estas não firam as dimensões legais, de modo geral. Durante o ano 2008 os professores do curso realizaram reuniões. Dessas, pude participar da primeira, para discutir o PPP e as práticas que cada docente vem desenvolvendo com os educandos. É explícito que neste processo, projetos sociais e educativos se confrontam, assim como os interesses políticos presentes nesses.

Em 2009, durante a participação da Semana Acadêmica do Curso de Pedagogia ao lado da Vice coordenadora do curso, soubemos que há um interesse de modificar o PPP, tendo em vista que algumas disciplinas já foram retiradas.

Em síntese, reunimos nove pontos de nossas análises. Temos com isso o objetivo de fazer provocações para se pensar *inéditos-viáveis* no curso pesquisado:

1. A condição contingencial a que ficam delegadas as leituras sobre a temática trabalho/ser trabalhadora bem como a interpretação crítica da realidade concreta vivida pelas alunas prejudica uma leitura de mundo que compreenda as condições concretas e históricas de opressão e exploração que essa/es trabalhadoras/es vivem, bem como o vislumbramento possibilidades de organização coletiva para superar as *situações-limites*<sup>62</sup>;
2. A distribuição da carga horária entre as disciplinas é tomada como uma medida autoritária na universidade em que os alunos não participam das decisões; portanto, como formar professores para atender as demandas do *ecossistema costeiro* se estes, em seu processo de formação na universidade, não conhecem sequer as instâncias de participação no espaço de estudo e de trabalho?
3. As alunas desconhecem os documentos que projetam o próprio curso, desconhecem como são elaborados e como poderiam ser organizados de maneira diferente.

---

<sup>62</sup>É possível que *situação-limite* não seja uma expressão utilizada primeiramente por Freire, pois na nota 14 de rodapé da obra *Pedagogia do oprimido*, (1987, p. 90), este autor refere-se ao Professor Álvaro Vieira Pinto que realiza uma lúcida análise da “situação-limite”. Citando Vieira Pinto: “situações-limites” não são o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades; não são a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais”; mostrando, neste sentido, o caráter dialético, processual e de movimento dessa expressão.

4. Os estudos que os alunos realizam acerca da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, de modo geral, estão direcionados à um campo teórico e empírico no qual inexistem movimentos sociais populares no Brasil e na América Latina. A única realidade que os alunos acessam, de modo geral, são as restritas relações entre professor-aluno nos espaços privados, escolas e creche municipal.
5. Os estudos de história da educação compreendem a história de maneira geral, mas os alunos quase nada conhecem sobre as condições concretas da cidade de Rio Grande, sua história. Por isso questionamos: no curso de Pedagogia da FURG onde está a história da educação do Rio Grande do Sul? Onde está a história de educação de Rio Grande? Desde a constituição dos bairros e vilas dessa cidade, das ligas operárias, dos movimentos anarquistas e dos anos de ditadura? Se é possível as universidades elaborarem questões no vestibular que compreendam especificidades de sua localidade, por que os estudos na Pedagogia não compreendem a relações históricas de sua região tendo isso como um componente de estudo? De que adianta compreender as origens da educação na Grécia se não se compreende as razões que levam Rio Grande a ter o 7º maior PIB, e, ao mesmo tempo, observar que na prática as vilas só aumentam? Sabemos que à História da Educação tem um ementa que vislumbra o estudo da “história local” nos espaços formais e informais e educação e que a carga horária de 90h/a talvez seja pouco para este trabalho, mas o estudo que parte da história geral chega na história local de maneira caótica, como assinalou Marx na crítica sobre o método de pesquisa utilizado pelos economistas ingleses. Por que não esses estudos não partem do cotidiano afim de conhecer suas mediações?
6. As alunas não conseguem se organizar para participar das instâncias decisórias da universidade. Ficam, deste modo, na condição de adaptação às decisões impostas, inclusive sem saber se os professores que não têm seus contratos renovados é de fato por não se afinarem ideologicamente com coordenadores de setor;
7. Se os alunos são a grande maioria de Rio Grande e a FURG tem a proposta de formar para o ecossistema costeiro, porque não há no curso um estudo direcionado para compreender a poluição na lagoa dos patos, a repercussão educativa disso na vida dos pescadores e na produção dos analfabetos políticos?

8. O campo de trabalho dos alunos poderia ser um espaço rico de pesquisa. Cada aluno poderia fazer do seu espaço de trabalho um espaço de pesquisa para não apenas avançar na compreensão crítica do cotidiano como também para que o trabalho tenha significado e não seja mera realização para cumprir com obrigações curriculares. Desconfiamos que, com isso, muitos professores também aprenderiam bastante sobre o que é, hoje, o modo vida nas vilas de Rio Grande, para o qual educam futuros professores para trabalhar.

---

*“A culpa da pobreza no Brasil é que os pobres têm muitos filhos... quantos mais filhos, mais gente, maior a pobreza” (Anotações de campo de um dito)*

Eduardo Galeano, desfazendo o mito!

*“Excedentes populacionais no Brasil, onde há desessete habitantes por quilômetro quadrado, ou na Colômbia, onde há 29? A Holanda tem quatrocentos habitantes por quilômetro quadrado e nenhum holandês morre de fome. No Brasil e na Colômbia, um punhado de vorazes fica com tudo. Haiti e El Salvador, os países mais superpovoados das Américas, são tão superpovoados quanto a Alemanha”. (2009, p. 32)*

O que dizer de Rio Grande, com 69,77 habitantes por quilômetro quadrado?

---

Nos resta, ainda, um ponto sobre o PPP, citado no início deste tópico que se apresenta como uma base importante para compreensão das concepções sobre o curso. Citado na pág. 6 do documento, refere-se ao objetivo do Plano de Desenvolvimento Institucional da universidade que é que é a *democratização do acesso ao Ensino de Graduação*.

### **3.1.1 Trabalhador no curso noturno: problematizando a democratização do acesso**

O discurso da democratização do acesso à Universidade é um dos jargões mais conhecido quando se toca a defesa e a importância de oportunizar a um maior número de pessoas o acesso à educação. Esse acesso seria uma condição fundamental para que houvesse

trabalhadores mais “qualificados” e isso, conseqüentemente aumentaria o número de empregados e, com efeito, haveria maior igualdade na distribuição de renda. Será essa uma possibilidade? Que ideologia está ligada a esta visão de mundo?

A defesa da democratização do acesso em prol de uma ampliação das vagas no mercado de trabalho, bem como a redução da desigualdade proporcionada pelo aumento nos níveis de qualificação dos trabalhadores é tema central na teoria do capital humano.

A teoria do capital humano, embora não seja o principal tema de atenção neste trabalho, assume um papel muito importante quando se trata dos motivos que levam o trabalhador à Escola ou à Universidade. Por que voltam a estudar? No estudo de Spósito (1989), fundamentado pela crítica de Frigotto (2001) à teoria do capital humano e a influência desta na educação, assume um papel fundamental na propagação de que a educação poderá levar, quase como uma promessa messiânica, à melhoria da “qualidade de vida”.

Mas, o que é a teoria do capital humano e qual sua influência na educação?

Cattani (2006, p. 57) nos auxiliou na busca de algumas respostas. A teoria do capital humano<sup>63</sup> transfere aos “trabalhadores, a responsabilidade pela existência das desigualdades no mercado de trabalho”. Segundo este autor, a TCH se apresenta sob duas perspectivas: 1) a ideia de que a melhor capacitação do trabalhador levaria ao aumento da produtividade. A escola, portanto, potencializa o nível de qualidade da mão de obra e a capacidade para o trabalho e a produção. 2) numa dimensão individual, cada trabalhador avaliaria se o seu potencial empregado na sua formação pessoal, enquanto mão de obra está sendo compensado em termos de melhora na remuneração no mercado de trabalho.

No Brasil as ideias da TCH predominam em muitos âmbitos, principalmente na educação e na crença que a melhoria na educação levará, conseqüentemente, ao desenvolvimento social e econômico.

No que concerne à educação, essa versão do utilitarismo racional supôs que a formação aumentaria a produtividade. Quanto mais o indivíduo investisse na autoformação, na constituição do seu capital pessoal, tanto mais valor de mercado teria. Porém, os indivíduos são desigualmente dotados. Para alguns, a formação exigiria muito mais esforços que para outros, chegando ao ponto de gasto de tempo e de esforço serem superiores aos rendimentos no futuro. Continuar ou não os estudos seria, portanto, uma decisão pessoal. (CATTANI; HOLZMANN, 2006, p. 58)

---

<sup>63</sup> Esta teoria fora formalizada por Theodore Shultz, na década de 1960. Em 1979 Shultz ganhou o Prêmio Nobel do Banco Central da Suécia, conhecido, equivocadamente, segundo Cattani, como Prêmio Nobel de Economia.

Muitas das ideias propagadas pelos organismos multilaterais e das políticas neoliberais<sup>64</sup> estão encharcadas da TCH. São, neste sentido, ramificações e mudanças com enfeitados discursos que concernem à educação uma dimensão fundamental para o aprimoramento do sistema produtivo, pautando-se na ideia de que de que o desemprego estrutural, principalmente dos países chamados “em desenvolvimento” é fruto da falta de “qualificação” dos trabalhadores destes países, ou pior: no crescimento populacional.

Como afirma Cattani:

Em função de mudanças no gerenciamento do trabalho a TCH alcançou, nesses últimos dez anos, um grande prestígio. Ela se relaciona às práticas e aos debates que dizem respeito à segmentação do mercado de trabalho, à politécnica, à polivalência, à flexibilização e à qualidade total” (CATTANI; HOLZMANN 2006, p. 58)

É dada à educação institucionalizada uma visão de salvação como se a melhoria do Brasil dependesse do acesso à educação que geraria um maior número de empregos e a formação flexibilizada, como se refere Cattani. “Não há emprego porque não há qualificação dos trabalhadores”. Este é um jargão já bastante conhecido e que convence a grande maioria da população que tem nos meios de comunicação ligados aos interesses da burguesia (como a rede Globo de comunicações, por exemplo) uma verdade a ser seguida.

As conclusões da TCH, segundo Cattani (2006, p. 59) apresentam as seguintes premissas:

[...] A primeira é a de que as desigualdades sociais e as diferenças na distribuição de renda são de responsabilidade dos próprios indivíduos. Alguns investem mais na sua educação, garantindo rendimentos superiores, outros se acomodam em patamares inferiores. A segunda conclusão decorrente da primeira, é a de que o sistema educacional apenas responde às demandas individuais, não tendo como atribuição promover a igualdade de oportunidades. Legitimam-se, assim, as propostas neoliberais de dismantelar o setor público e de transformar a educação num negócio submetido à lógica do mercado. [...]

Tais características apresentadas por Cattani mostram a apologia ao individualismo, meritocracia, que tende a justificar a exploração de muitos por poucos. Como afirma Frigotto (2001, p. 196) destaca-se “o caráter de privilégio e o elitismo – elementos da essência discriminadora da sociedade burguesa”.

---

<sup>64</sup>Siqueira (1999, p. 151) explicita a idéia neoliberal de educação afirmando que “Para a concepção neoliberal (mais mercado, menos estado), a educação existe para garantir recursos humanos flexíveis segundo as necessidades do mercado e, também, para enfatizar a competitividade”.

Como afirma Spósito (1989, p. 13), na TCH:

[...] a educação passa a ser evocada com instrumento de modernização – fator determinante para a diminuição das “disparidades” regionais. O equilíbrio entre as regiões – subdesenvolvidas, não-desenvolvidas, em desenvolvimento e desenvolvidas – dar-se-ia mediante a modernização dos fatores de produção, especialmente pela qualificação da mão-de-obra

Esta ideia apresenta-se como se houvesse uma caminhada linear, uma trajetória pré-definida que quanto maior o nível de formação, maior seria a igualdade social não apenas de acesso à cultura, mas também as questões salariais. Tudo promovido pelo acesso à educação institucionalizada e a qualificação da mão de obra do trabalhador. Assim como Frigotto e Spósito não estou de acordo com o ponto de vista da teoria do Capital humano.

Um ponto de vista sobre a TCH é explicitado por Frigotto (2001, p. 27) afirmando que:

Mais de uma década e meia tem-se passado e o que se verifica concretamente é que, ao contrário da distribuição de renda, a concentração se acentuou; e, ao contrário de mais empregos para egressos de ensino superior, temos cada vez mais um exército de “ilustrados” desempregados ou subempregados [...]

A teoria do capital humano, assume uma “[...] função apologética quanto às relações capitalistas de produção [...]” (FRIGOTTO, 2001, p. 22) como únicas possíveis para a humanidade, mesmo quando as relações históricas fundadas na exploração se apresentam, nos dias de hoje, como destruição massiva dos recursos naturais em prol dos interesses particulares das multinacionais.

O grave equívoco de reduzir a educação à dimensão de formação formal oportunizada pelas instituições de ensino. Ou seja, apontar a educação uma função exclusiva: potencializar a produção capitalista.

Um exemplo de que a teoria do capital humano e os investimentos em educação escolar não são capazes de sozinhos, dar conta do aumento do emprego e a consequente diminuição das desigualdades de classes está na referência feita por Mészáros (2007, p. 142) ao quadro fornecido pelo Escritório Orçamentário do Congresso dos Estados Unidos, o qual afirma que “a renda do 1% mais rico da população é equivalente à dos 40% mais pobres” e que este quadro dobrou nas duas últimas décadas, ao invés de diminuir, conforme profetizou a teoria do capital humano aplicada a educação com seu discurso que mais investimento em educação, poderia diminuir o índice de desempregos. Para o autor: “independente do modo

como são avidamente distorcidas na santificada “flexibilidade”, pode esconder implicações dessa tendência para o futuro da expansão e acumulação do capital” (2007, p.142)

Segundo Mézáros (2007, p. 143), por mais que os países capitalistas avançados tentem esconder os altos índices de desemprego, “hoje não é mais possível esconder o temor em relação ao recorde de desemprego sempre crescente”.

Quando se trata do desemprego estrutural nos países capitalistas, quem sofre com o desemprego hoje não são apenas as pessoas com poucos níveis de escolaridade, mas também um grande número de trabalhadores altamente qualificados que disputam os poucos empregos disponíveis. Para ele tanto os trabalhadores ditos qualificados quanto os não-qualificados, constituem a *totalidade da força de trabalho* que vem sofrendo as conseqüências do capital. (MÉSZÁROS, 2007, p. 143)

Não há como dicotomizar a universidade dos movimentos mais amplos da sociedade. Por isso, os processos de formação nos cursos superiores estão intimamente ligados, correlacionados à totalidade social historicamente situada. “agir dentro da escola [ou da Universidade] é também agir na sociedade da qual ela não pode ser separada” (CASTANHO, 1989, p. 38).

Há, segundo FRIGOTTO (2001, p. 176), um crescente número de diplomados desempregados e isso contribui para que se desfaça “o mito de que o progresso técnico demanda crescente contingente de diplomados a nível superior e que tal diploma garante o exercício de um trabalho qualificado e mais bem remunerado”.

Neste conjunto de relações, portanto, como considerar o discurso de democratização do acesso afirmado no PPP do curso de Pedagogia?

Democracia é um tópico amplamente defendido sob muitos pontos de vista. E a democratização do acesso à educação institucionalizada é um termo que vem sendo empregado não apenas nas políticas educacionais, como também nos discursos que defendem à entrada de uma maior demanda de estudantes nas Universidades das redes pública e privada.

Ellen Wood (2003, p. 7-8), em *Democracia contra o capitalismo* realiza uma ampla discussão sobre este termo: *democracia*. Para a autora, quando se trata de discutir capitalismo e democracia existem duas visões de mundo distintas: de um lado aqueles que acreditam na compatibilidade entre o capitalismo e a democracia; do outro lado, na qual a autora se inclui, e com a qual estamos de acordo, os que acreditam que o capitalismo é incompatível com a

democracia, pois aquele “limita o poder do povo”. Não há como o capitalismo ser governado pelo poder popular, pois em sua essência é autoritário e totalitário.

Wood afirma que:

[...] um capitalismo humano, ‘social’, verdadeiramente democrático e equitativo é mais irreal e utópico que o socialismo. O capitalismo é estruturalmente antitético à democracia não somente pela razão óbvia de que nunca houve uma sociedade capitalista em que a riqueza não tivesse acesso privilegiado ao poder, mas também, e principalmente, porque a condição insuperável de existência do capitalismo é o fato de a mais básica das condições de vida, as exigências mais básicas de reprodução social, ter de se submeter aos ditames da acumulação de capital e às “leis” do mercado. (2003, p. 8)

A afirmativa de Ellen Wood supõe a impossibilidade de tornar “igualitário” um sistema que é desigual em sua essência. Portanto, o discurso de democratização só tem sentido, dentro do capitalismo ao passo que procura proliferar sua ideologia dominante: de direitos iguais à população, cujas bases materiais são, profundamente, desiguais.

Para Frigotto (2001), a desqualificação do trabalho escolar é uma mediação fundamental para a produção capitalista, não apenas prática, mas também ideológica ao passo que se mantém a reprodução da ignorância e a crença de que o único modo possível de produção da vida é o capitalismo. Afirma ele que “[...] Numa sociedade organicamente montada sobre a discriminação e o privilégio de poucos, não há interesse por uma escolarização que nivela – em quantidade e qualidade – o acesso efetivo ao saber” (2001, p.179). É nesse sentido que Frigotto, de certo modo, responde as indignações das alunas da Pedagogia com as largas diferenças de investimentos nos cursos de Licenciatura e nos cursos de oceanologia da FURG.

Frigotto chama atenção para que quando se falar em desqualificação do ensino é importante situar que isso não se constitui uma generalização, mas uma generalidade principalmente quando se trata da formação da classe trabalhadora: “concretamente, a questão da desqualificação da escola é, antes de tudo, uma desqualificação para a escola frequentada pela classe trabalhadora, muito embora isso possa sê-lo para a burguesia [...]” (FRIGOTTO, 2001, p. 165). A mesma ideia pode ser estendida à Universidade tendo em vista que “a massa chegou à universidade”<sup>65</sup>, como afirmou uma professora da FURG referindo-se à dificuldade

---

<sup>65</sup>Temos dúvidas se podemos acordar com tal afirmativa, tendo em vista que, a grande maioria da população brasileira sequer consegue concluir a Educação Básica devido a precariedade a que estão submetidos. Muito

que tem ao trabalhar com os alunos da Pedagogia à noite, em uma reunião realizada em 2008, que intencionava debater práticas dos professores com os alunos da Pedagogia da FURG e que pude presenciar.

Portanto, quando se trata da pseudodemocratização na materialidade de acesso dos trabalhadores à Universidade há de se considerar que:

- 1) As “formas de uma aparente democratização que esconde a seletividade ou a desqualificação do ensino no interior da universidade” (FRIGOTTO, 2001, p. 174);
- 2) O acesso não é garantia de uma formação que problematize as questões cruciais da sociedade vigente;
- 3) Democratizar o ensino requer não apenas garantir aos trabalhadores o acesso aos bancos Universitários, como principalmente o acesso ao conhecimento elaborado – o que, no modo capitalista de produção, é difícil, devido a separação entre trabalho intelectual no qual a flexibilização rompe apenas aparentemente, o conhecimento ser um força produtiva que apenas uma pequena parcela da sociedade detém (a exemplo das falsidade contida nos programas de inclusão digital que, na grande maioria das vezes, não passam de cursos que ensinam como usar a tecnologia. Entretanto, não ensinam como ela se produz, mantendo a hierarquização entre quem produz e quem usa a tecnologia)
- 4) Enquanto o trabalho não for democratizado não será possível a concretude da democratização da educação. A democratização – no sentido de igualdade de acesso e permanência – de trabalho e educação é incompatível com o capital.

### **3.1.2 Resolução do CNE/CP 01/06: questões para pensar o ensino noturno**

Como já foi destacado nos tópicos e capítulos antecedentes, o Curso de Pedagogia da FURG não é uma organização individual ou de vontade única de seus elaboradores. Seus princípios foram dispostos de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006 que institui as diretrizes nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

---

param de estudar muito cedo tendo em vista que as necessidades materiais de vida precedem qualquer necessidade de alimento intelectual, como muitas vezes lembrou o colega Giovanni Frizzo referindo-se à Marx.

Esta Resolução<sup>66</sup> é uma causa fundamental que orienta os cursos de Pedagogia – licenciaturas no Brasil, pois como sugere o Art. 9º dessa Resolução que:

Os cursos a serem criados em instituições de educação superior com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta Resolução.

A Resolução<sup>67</sup> do CNE/CP Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006 que institui as diretrizes nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura define princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados no planejamento e avaliação dos cursos de Pedagogia oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior no Brasil que estão explicitados no Parecer do CNE/CP 5/2005 aprovado em 13 de dezembro de 2005.<sup>68</sup>

O CNE é um órgão colegiado que integra o Ministério da Educação e foi instituído pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo como finalidade a elaboração de Políticas Nacionais para a Educação. As reformas educacionais atendem aos interesses das chamadas “melhorias” propostas por organismos como Banco Mundial e FMI<sup>69</sup>.

Desde sua criação, o CNE vem orientando, por meio de criação de pareceres, as reformas que influenciam na formação de professores. É o que ocorre no Parecer 01/96 aprovado em 08 de outubro de 1996, que faz *avaliação de sugestões de estratégias para atendimento das necessidades prementes de (re) qualificação profissional*, baseada na criação de competências estabelece princípios de organização e funcionamento da educação profissional; A Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997, que dispõe sobre os Programas

---

<sup>66</sup>Esta é uma sistematização, entre outras, dos estudos que realizamos nos Seminários Avançados com o Professor Augusto Nivaldo Silva Triviños da linha de pesquisa TRAMSE no PPGEDU da UFRGS.

<sup>67</sup>A Resolução n.º 01, de 24 de março de 1997 que dispõe sobre o funcionamento do Conselho Nacional de Educação e dá outras providências Publicadas no Diário Oficial de 1º/4/97 - Seção 1 - p. 6257, em seu Art. 2, C, situa o que entende por “Resolução”: “Resolução - ato decorrente de parecer, destinado a estabelecer normas sobre matéria de competência do Conselho Pleno ou das Câmaras, a serem observadas pelos sistemas de ensino.”

<sup>68</sup>Este documento contém um relatório com o histórico o Curso de Pedagogia, finalidade desse Curso, princípios, objetivo, perfil do licenciado, como deve ser a organização dos Cursos de Pedagogia nas Instituições (PPP, organização curricular, carga horária) os quais orientaram a elaboração da Resolução do CNE/CP 01/06

<sup>69</sup>A relação entre os pareceres do CNE e os interesses dos organismos multilaterais é denunciada por diversos autores que se contrapõem aos pareceres do CNE que vêm sendo aprovados, principalmente no que toca a formação de professores. É o que faz Kuenzer e Rodrigues (2006); Vieira (2007); Minasi (2008), entre outros.

Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio, a qual abre precedentes para a formação de professores na modalidade à distância, como afirma o Art. 8º: “A parte teórica do programa poderá ser oferecida utilizando metodologia semipresencial, na modalidade de ensino a distância, sem redução da carga horária prevista no artigo 4º”. Exige-se, nesse sentido, “o credenciamento prévio da instituição de ensino superior pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do art. 80 da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996”.

Destaca-se, também, a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, a qual fica estabelecido no Art. 1º que a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas<sup>70</sup>.

Estas reformas, não são fruto de um processo isolado, mas de acordo com Freitas (1999, p. 33):

O processo de elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, desencadeado pelo MEC e pelo CNE em 1997, insere-se no processo de “ajuste” das universidades às novas exigências dos organismos internacionais, em particular do Banco Mundial e do FMI, e visa adequar a formação de profissionais ao atendimento das demandas de um mercado globalizado

No que toca a formação de professores, de graduação, destaca-se, também, a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 que institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Esta resolução em seu artigo terceiro, afirma que “A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;”. Deste modo, a noção de “competência” orientará todos demais princípios para formação de professores no Brasil. Isso se apresenta também no Art. 4º:

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

---

<sup>70</sup>Diferente dessa Resolução, a Resolução 01/06 que institui as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia, Licenciatura, define em seu Art. 7º que “o curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico”.

- I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;
- II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Esta ideia de formar para “competências” é um princípio chave que orientará todos demais pareceres que estabelecem objetivos para formação de professores.

É o que ocorre no Parecer CNE/CP Nº 5/2005, aprovado em 13/12/2005, cujo assunto é as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Seu relatório afirma que

na organização curricular do curso de Pedagogia, [...] deverão ser observados, com especial atenção, os princípios constitucionais e legais; a diversidade social, étnico-racial e regional do País; a organização federativa do Estado brasileiro; a pluralidade de idéias e concepções pedagógicas; o conjunto de competências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes, previstas nos arts. 12 e 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o princípio da gestão democrática e da autonomia.

Estas diretrizes<sup>71</sup> situam, ainda, no Art. 8º, inc. IV que o *estágio curricular* a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica.

Kuenzer e Rodrigues (2006) problematizam o Parecer do CNE/CP 05/2005 que fora aprovado por unanimidade pelos conselheiros. Segundo as autoras a aprovação deste parecer teve, embora não explicitamente, dois critérios orientadores: o primeiro é a aprovação pela “maioria” que “nem sempre é sinônimo de verdade” e o segundo: “a racionalização burocrática”, a qual também não garante a “simplificação dos procedimentos” e nem mesmo garante corresponder “às demandas sociais” em sua essência.

---

<sup>71</sup> Este princípio está igualmente estabelecido nas Diretrizes do CNE/CP 01/06, também no seu Art.º, Inc. 4º.

É notável a ênfase da prática e o caráter empírico na proposta elaborada no Parecer CNE/CP 05/2005 bem como no Parecer do CNE/CP 01/2006 que segundo Kuenzer e Rodrigues (2006):

Esta gama de possibilidades abertas pela prática social e produtiva foi simplesmente fechada pela nova proposta, que reduz o pedagogo ao professor de educação infantil, séries iniciais, magistério em nível médio e cursos profissionalizantes para os técnico-administrativos das escolas e sistemas de ensino. Ao invés de flexibilidade para o experimentar de novas possibilidades, a redução pelo enrijecimento. Define-se *exclusivamente o pedagogo como professor*, limitado às qualificações profissionais já citadas.

Neste mesmo sentido de orientações para competências, nasce a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 que *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Os Cursos de Pedagogia, no Brasil, a partir dessas diretrizes devem sofrer reformas para se adequares às normas e princípios contidos nessa Resolução e com fundamento no Parecer do CNE/CP 05/2005.

O Artigo 4º da Resolução do CNE/CP 01/06 pontua as habilitações na quais os egressos poderão atuar:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

De acordo com Freitas (1999) “coloca-se como horizonte o aligeiramento da formação pelo rebaixamento das exigências e das condições de formação.” Pois se atribui uma gama de “competências” necessárias para a Formação do egresso do Curso de Pedagogia, mas, no entanto, criam-se mínimas condições para que estas habilidades tornem-se reais. Basta observar, por exemplo, no Currículo do Curso de Pedagogia da FURG, as 120h destinadas para cada Disciplina de Metodologia (do Ensino da Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Naturais, entre outras) e esperar que com essa carga horária, os egressos do curso “dominem” as categorias científicas da matemática e de outras áreas do conhecimento. É como afirmam as autoras:

A pedagogia, assim compreendida, se resume a observar e repetir até memorizar as “boas práticas” dos trabalhadores mais experientes, bastando inserir desde logo o futuro docente na situação concreta de trabalho, mesmo antes que ele se aproprie de categorias teórico-metodológicas que lhe

permitam analisá-la e compreendê-la para poder intervir com competência. (KUENZER; RODRIGUES, 2006)

A dicotomização entre teoria e prática é outra característica das Diretrizes do CNE para a formação no curso de Pedagogia, Licenciatura, muito embora defendam sua unidade. A fragmentação entre os processos de formação e de trabalho é a materialidade concreta da separação entre trabalho manual e intelectual pensados no interior do próprio curso: primeiro se tem uma formação teórica (ainda que em fragmentos) e depois se vai para a prática. Tal aspecto encontra-se tanto na Resolução do CNE/CP 05/05, como na Resolução do CNE/CP 01/06.

A prática é um aspecto defendido pelas diretrizes do CNE/CP 01/06. Mas quando se fala em prática, é pertinente citar a pergunta de Kuenzer e Rodrigues (2006): “de que prática estamos falando?”. A prática defendida pelas referidas Diretrizes tende a excluir a atividade de elaboração teórica. Esquece-se intencionalmente que “o ato de conhecer não prescinde do trabalho intelectual” (KUENZER e RODRIGUES, 2006). A teoria, neste sentido, se faz fundamental, tanto na apreensão crítica quanto na transformação qualitativa da realidade objetiva.

A atividade teórica, por outro lado, não é capaz de, por si só transformar a realidade. “O que não significa dizer que não seja fundamental a atividade teórica para a transformação da realidade; contudo, só a posse da teoria, só o pensamento sobre as transformações não asseguram a sua efetivação, ou seja, a transformação da realidade”. (KUENZER e RODRIGUES, 2006)

A teoria, de acordo com o ponto de vista de Kuenzer e Rodrigues (2006), com o qual estamos de acordo, é substituída pela prática imediata. E “a epistemologia da prática, contrapondo-se à concepção de práxis, desvincula a prática da teoria, que passa a supor-se suficiente; a prática, tomada em seu sentido utilitário, contrapõe-se à teoria, que se faz desnecessária ou até nociva”.

Para Kuenzer e Rodrigues (2006) a prática por si só não é capaz de ensinar criticamente, “a não ser através da mediação pedagógica. São os processos pedagógicos intencionais e sistematizados, portanto, que mediando as relações entre teoria e prática, ensinarão a conhecer. Não basta, portanto, inserir o trabalhador na prática, para que ele espontaneamente aprenda.”

A prática passa a ser a “base epistemológica da formação de professores para a educação básica” (KUENZER E RODRIGUES, 2006). Privilegiar a prática em detrimento da teoria passa a ser, neste sentido, uma estratégia ideológica para formar professores com base no senso comum, como se este fosse capaz de, por si só, dar conta dos desafios postos à educação em uma sociedade marcada pelas desigualdades. Segundo Kuenzer e Rodrigues (2006) esta ideia ao invés de unificar teoria e prática, desarticula-a “à medida em que condiciona os estudos teóricos mais avançados à prática, e o que é mais grave, a uma prática específica: a docência para crianças de 0 a 10 anos”. É a chamada “epistemologia da prática”<sup>72</sup> como dizem Kuenzer e Rodrigues (2006) ao referenciar autores como Schön, Tardif, Perrenoud. Este tipo de formação, segundo as autoras, cujo “caráter reducionista da formação assim proposta, restrita ao domínio dos conhecimentos escolares, com o que certamente se fragiliza ainda mais a formação docente.”

Freitas (1999) aponta o aligeiramento como uma característica proposta para formação a partir das diretrizes que instituem o Curso de Licenciatura em Pedagogia – uma formação que “rebaixa” as exigências para formação de professores. E, quando se trata da formação de trabalhadores que, na maioria das vezes, dispõem de pouco tempo para realização das atividades de estágio, (aqueles que só podem fazê-lo à noite) este processo se agrava, pois as “desculpas” de exclusão dos egressos tendem a individualizar a “falta de competência” ou o “pouco investimento” na formação acadêmica desses alunos. Trata-se do caráter individualista e a centralização do indivíduo das responsabilidades e atribuições do mérito ou fracasso por sua formação.

Vários movimentos como o FORUMDIR<sup>73</sup> e a ANFOPE<sup>74</sup>, se posicionaram contra essa proposta de formação aligeirada, como aquilo que Kuenzer e Rodrigues (2006, p. 5) chamam de “caráter instrumental de formação”. Freitas (1999) faz referência a posição da ANFOPE com relação às propostas oriundas das políticas neoliberais para a formação de professores:

A proposta mantém as dicotomias e as fragmentações na formação de profissionais da educação quando se dedica, em sua formulação, à formação de professores e não de educadores, enfatizando exclusivamente o conteúdo específico, as metodologias e o projeto pedagógico da escola, reforçando, portanto, a concepção conteudista, tecnicista do professor, reduzindo-o a um

<sup>72</sup> Segundo Kuenzer e Rodrigues (2006), a Epistemologia prática “do ponto de vista do pensamento filosófico [...] corresponde a pragmatismo, que, ao reconhecer que o conhecimento está vinculado a necessidades práticas, infere que o verdadeiro se reduz ao útil.

<sup>73</sup> Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas.

<sup>74</sup> Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

prático com pleno domínio da solução de problemas da prática cotidiana da escola e da sala de aula, alijado da investigação e da pesquisa sobre as condições concretas que geram esses problemas.

Este caráter tecnicista e reducionista do professor “a um prático” como denunciado nesta citação é explicitamente reconhecido na Resolução do CNE/CP 01/06, principalmente no Art. 6 que institui 11 orientações que devem ser respeitadas pelas Universidades brasileiras na elaboração dos currículos dos Cursos de Pedagogia. Essas orientações tem um caráter intencional eminentemente de adaptação passiva dos seres sociais às relações de produção vigentes. Dessas 11 orientações, 6 apresentam a ênfase na “aplicabilidade” e na mera “utilização” do que já está pronto:

- a) *aplicação de princípios*, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
- b) *aplicação de princípios* da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;
- c) *observação*, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- d) *utilização de conhecimento* multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;
- e) *aplicação*, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
- f) *realização de diagnóstico* sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas; (Grifos nossos)

As Diretrizes para o Curso de Pedagogia apresentam uma aparente flexibilização na formação, o que facilitaria um processo educativo mais amplo, em uma representação comum, cotidiana. Considerando relações mais complexas isso, possivelmente, não está contemplado na prática, pois explicitamente cabe ao formando “diagnosticar”, no sentido de contemplar e “aplicar” o que está posto. Por isso, de acordo com Kuenzer e Rodrigues (2006) “não é possível visualizar espaço no percurso curricular para uma formação teórico-metodológica que qualifique para a gestão e para pesquisa em instituições escolares e não escolares”, pois a proposta apontada nas Diretrizes “*amplia demasiadamente o perfil*, do que resulta a ineficácia praxica, pois o que está em tudo não está em lugar nenhum, constituindo-se desta forma uma aberração categorial: *uma totalidade vazia*”.

Este aspecto da “totalidade vazia” pode ser evidenciado, entre outros aspectos, na gama de competências que o egresso do Curso de Pedagogia, prescritivamente “deverá” ter, segundo as Diretrizes do CNE/CP 01/06. São, ao todo, 16 aptidões, apontadas no Art. 5º que incluem saberes para trabalhar desde a Educação Infantil até a Educação de Idosos da EJA, passando pela Educação Indígena, dos Quilombolas, Anos Iniciais, Gestão Educacional, conhecimentos científicos em todas essas áreas, “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (inc. VI), em síntese, um conjunto de saberes científicos que abarquem a totalidade da educação em todas as idades.

Cabe, neste aspecto, a crítica de Kuenzer e Rodrigues (2006) a qual nos diz que:

A gestão e a investigação demandam ações que não podem ser reduzidas à de docência, que se caracteriza por suas especificidades; ensinar não é gerir ou pesquisar, embora sejam ações relacionadas. Em decorrência desta imprecisão conceitual, o perfil e as competências são de tal modo abrangentes que lembram as de um *novo salvador da pátria*, para cuja formação o currículo proposto é insuficiente, principalmente ao se considerar que as competências elencadas, além de muito ampliadas, dizem respeito predominantemente a dimensões práticas da ação educativa, evidenciando-se o caráter instrumental da formação.

Não é por uma característica ingênua e neutra que as Diretrizes do CNE/CP 01/06 orientam as Instituições de Ensino Superior a elaborarem seu “Projeto Pedagógico”, ou seja, aquilo que antes constituía um Projeto Político Pedagógico exclui, agora, o “político”, para ser apenas um “Projeto Pedagógico”. Terá perdido a dimensão política com a exclusão da expressão? Ou terá se acentuado ainda mais a dimensão política autoritária?

Este documento representa as relações sociais de sua época. A época do capital na sua faceta neoliberal. A exclusão da expressão “político” dos projetos que as Universidades deverão elaborar, respeitando as Diretrizes, não despolitizam em momento algum o caráter classista do documento a ser organizado. As Diretrizes estão ligadas às políticas educacionais da década de 1990 e suas implicações nas políticas educacionais, como a LDB 9.394/96.

A educação durante esta década passa a ser uma estratégia fundamental não apenas para materialmente encontrar novas formas de exploração da força de trabalho, mas também como uma estratégia ideológica para convencer e legitimar a prática dessa exploração nos enfeitados discursos de “melhoria” e “qualidade” na educação.

O estudo mais detido das Diretrizes mostra a dimensão transformadora não passa de um véu falso que tenta ludibriar as velhas formas autoritárias das políticas educacionais, tal como a LDB em vigência. O que existe é uma proposta reformista que atinge apenas a superficialidade e efeitos secundários – não essenciais – na formação de professores no Brasil. As expressões “melhoria”, “competência”, “qualidade”, “equidade”, “competitividade”, “formação de qualidade” ocultam o que é essencial: a dimensão de classe que envolve os interesses dessa formação.

É como os anseios da ciência clássica, criticada por Kosik (1976, p. 99): “[...] Para a ciência clássica o problema assim se propõe: quais devem ser as qualidades do homem para que o sistema capitalista possa funcionar? Qual é o homem que o sistema capitalista exige e cria? [...]” – as mesmas perguntas se fazem implicitamente presente nas Diretrizes que orientam o Curso de Pedagogia.

As Diretrizes Curriculares tem uma dimensão política, intencional e ideológica no sentido de escamotear as dimensões de classe e as contradições que ocorrem no processo de formação, numa sociedade cujas relações sociais de produção precarizam cada vez mais o trabalhador em detrimento da concentração<sup>75</sup> e acumulação de capital nas mãos de poucos.

Sobre o autoritarismo imposto pelas políticas reformistas, bem como causa fundamental da Resolução a que o curso está ligado, é que recorreremos ao estudo da LDB 9.394/96 para ampliar nosso campo de análise.

### 3.1.3 LDB 9.394/96

A história da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96<sup>76</sup>, remonta as lutas por democracia nos anos 1980. É possível destacar dois momentos dessa história: o primeiro, a elaboração de um projeto que foi fruto de longos debates abertos a sociedade que fora apresentado na câmara dos deputados em dezembro de 1988 pelo deputado Octávio Elísio. E, o segundo momento, a partir da proposta que fora elaborada pelo Senador Darcy

---

<sup>75</sup> Aqui, concentração apresenta-se como um sinônimo ao termo utilizado por Frigotto (2001, p. 86) que é a *centralização*. Para ele, a “*centralização*, que não se confunde com acumulação e concentração, mas que delas resulta, define-se pela apropriação de capitalistas por capitalistas – a transformação de muitos capitais pequenos em alguns poucos grandes”

<sup>76</sup> Antes da LDB 9.394, houve a LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Essa LDB sofreu reformas pelas leis 5.540/68 e 5.692/71. Sobre a história desses processos ver: SAVIANI, D. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

Ribeiro, juntamente com Marco Maciel e Mauricio Correa apresentado ao Senado (SAVIANI, 1997, p. 36-131).

Esta última foi a proposta aprovada pelo poder executivo – uma proposta vista como ilegítima aos olhos dos elaboradores que buscaram a representação máxima da sociedade – “cerca de 40 entidades, havendo, dentre elas, representantes dos ensinos público, confessional e privado, que eram os grupos que apresentavam entre si os interesses mais conflitivos durante todo o processo” (PERONI, 2003, p. 79)

A proposta inicial da LDB foi elaborada a partir dos princípios contidos na constituição de 1988 (*DO ART 205 AO ART 217*) o deputado Octávio Elísio (PSDB-MG) apresentou o projeto de Lei, em dezembro de 1988 que fora despachado para Comissão de Educação. Esta comissão criou subcomissões, como o Grupo de Trabalho do Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, coordenado pelo deputado Florestan Fernandes (PT-SP). Esta comissão organizou audiências com a finalidade de elaborar um projeto que tivesse participação e representação de diversos setores da sociedade (PERONI, 2003, p. 79).

Segundo Craidy (1986, p. 59), a discussão da nova LDB começou antes mesmo da promulgação da Constituição de 1988 que atribuiria ao Congresso Nacional a competência para elaborar essa lei. No final de 1988, o deputado Otávio Elíseo registrou o projeto que transcrevia a partir das sugestões de entidades como Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e de Demerval Saviani que se empenhou em abordar os aspectos filosóficos, sociais e políticos que poderiam fundamentar o projeto. Para essa autora, as audiências públicas com depoimentos da sociedade civil, com representantes de diferentes segmentos da população efetivaram um processo participativo.

Saviani (1988 p. 6) apresentou um trabalho durante a 5ª Conferência Brasileira de Educação em 3 de agosto de 1988, em Brasília. Neste trabalho que fora posteriormente publicado sob forma de artigo, o autor explicita as intenções de formular uma LDB como contraposição à concepção liberal.

Saviani apresentou os fundamentos filosóficos, sociais, políticos e culturais que lhe pareciam necessários, a fim de articulá-los com a educação numa direção gramsciana de “uma ampla reforma intelectual e moral” para que o acesso ao conhecimento elaborado e um conhecimento de classe seja para todos, o que Saviani chama de “o caminho para a revolução social reclamada pelos nossos tempos” (p. 17)

O projeto substitutivo ao de Octávio Elísio foi o de Jorge Hage apresentado à comissão em 1989. Este texto fora negociado e aprovado em 28 de junho de 1990 pelo plenário da comissão. Logo, foi enviado para apreciação da Comissão de Finanças e Tributação, tendo como relatora a deputada do PFL-RJ Sandra Cavalcante, a qual era representante dos confessionais e tinha seu posicionamento contra a obrigação do Congresso elaborar a nova LDB “com o objetivo de esvaziar o processo que vinha ocorrendo na Comissão de Educação” (PERONI, 2003, p. 80-1)

Os trabalhos da Comissão continuaram no segundo semestre de 1990, que era o período eleitoral no qual se elegeu Fernando Collor de Mello. E, após a campanha eleitoral sabia-se que os quadros do Congresso Nacional seriam renovados. Ciente disso, a relatora Sandra Cavalcante reteve seu parecer até o último momento, tendo em vista que “os projetos não fossem aprovados até o fim das legislaturas seriam arquivados” (PERONI, 2003, p. 81)

As eleições de 1990 mudaram muitos aspectos do Congresso Nacional. Os deputados que participaram como relatores do projeto de lei da LDB, na sua maioria não foram reeleitos. Segundo Peroni (2003, p. 81) “o campo progressista perdeu muito na correlação de forças dessa nova composição do Congresso”. A relatora da Comissão de Educação passou a ser a deputada Ângela Amin (PDS-SC).

Durante este processo de tramitação da proposta do projeto apresentado à Câmara, o senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), tenta acelerar a aprovação de seu projeto na Comissão de Educação do Senado. (PERONI, 2003, p. 83) que no início de 1993 passou pela Comissão de Educação.

Em 1995 há novamente uma mudança nas correlações de força com a posse do presidente Fernando Henrique Cardoso. Peroni (2003, p. 85) destaca que as medidas provisórias do governo indicam a falta de apoio ao Projeto de LDB na Câmara. Um exemplo disto foi a medida provisória que regulamentou o Conselho Nacional de Educação (CNE) como órgão assessor do MEC. O CNE integrava a proposta contida no Projeto de LDB da Câmara. Mas de forma diferente ao decreto da Medida Provisória do Governo. Enquanto o projeto de LDB da Câmara propunha um CNE e o Fórum Nacional de Educação como instâncias máximas, com poderes deliberativos, a medida provisória fez do CNE um órgão com funções de supervisão.

Peroni (2003, p. 85-6) demonstra outro aspecto que indica a falta de apoio do Governo ao Projeto de LDB na Câmara. O senador Beni Veras (PSDB-CE) solicitou, por meio de um

requerimento, que o projeto de LDB retornasse para a Comissão de Constituição e justiça, mesmo já tendo sido aprovado pela Comissão de Educação. Logo, o senador Darcy Ribeiro foi nomeado relator e considerou o projeto inconstitucional. Assim, arbitrariamente, elaborou um projeto substitutivo, de sua autoria, ao projeto de LDB da Câmara que fora votado e aprovado em tempo recorde, dando origem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96.

A LDB 9.394/96 aprovada pelo senado é, portanto, considerada por muitos campos da sociedade brasileira, um ataque à democracia e ilegítimo tendo em vista seu caráter arbitrário e conservador. A LDB “não conseguiu esconder seu caráter autoritário, submetendo a escola à lógica do mercado” (SIQUEIRA, 1999, p. 152)

Para Minasi (2008, p. 31) as contradições sociais presentes nos interesses políticos existentes na década de 1960 e 1970 – como o convênio MEC-USAID e a Lei 5.692/71 – se desenvolvem e se apresenta na década e 1980 e 1990, por meio da LDB 9.394/96 e os interesses do BM e do FMI.

A aprovação da LDB 9.394/96 é fruto de um conjunto de propostas de reformas políticas e econômicas mundiais, assim como será abordado no tópico seguinte. Esta Lei foi propulsora de longos debates e reformas no sistema educacional brasileiro, e, não foi diferente a sua influência na formação de professores.

A formulação da Resolução do CNE/CP 01/06 que institui as Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia fundamenta-se diretamente na LDB 9.394/96, o Art. 62, segundo o qual o docente para atuar na educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) deverá ter sua formação em nível de graduação, em curso de licenciatura, em universidades ou institutos superiores de educação.

A FURG, por sua vez, ao ofertar cursos noturnos também está fundamentada na LDB 9.394/96. No Capítulo IV, que trata da Educação Superior, no Art. 47, Inciso 4 sobre a oferta de cursos noturnos na Educação superior está disposto que “as instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

A defesa do ensino noturno também se faz presente na Constituição de 1988. Art. 208 “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: VI - oferta de

ensino noturno regular, adequado às condições do educando”. A LDB 9.394/96 pode ser considerada uma ramificação da Constituição.

Em síntese, a LDB 9.394/96, cujo projeto Darcy Ribeiro foi aprovado arbitrariamente pelo Senado tem influência não apenas nas políticas que orientam a formação de professores e as reformas para esse nível de formação no Brasil, como também influencia na defesa e obrigação das Universidades oferecerem cursos noturnos. No entanto, deixa em aberto, ainda assim, as orientações sobre as especificidades da formação dos trabalhadores, não explicitando suas reais intenções.

### **3.1.4 As políticas reformistas da década de 1990**

*O mundo de hoje outorga o poder de decisão ao grupinho que o comprou.  
(Galeano, em O teatro do Bem e do Mal, 2008, p. 66)*

Que importância tem políticas da década de 1990? Em que base estavam fundamentadas? Qual a sua influência na reforma do Curso de Pedagogia e na vida dos trabalhadores/alunos em Rio Grande?

Uma contribuição para compreender esta influência foi trazida por Vera Peroni (2003, p. 15) que em sua tese doutoral, publicada com o título “Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990” enfatiza a necessidade de entender a educação, não como um fenômeno isolado, mas na totalidade que envolve as mudanças sociais, políticas e econômicas.

O capítulo 2, “Relação da política educacional dos anos 1990 com a redefinição do papel do Estado”, trata de analisar o modo como as políticas educativas foram se redefinindo de 1988 a 1998, o período da constituinte até o primeiro governo FHC (PERONI, 2003, p. 73)

Nos anos 1980 está em evidência à democratização da escola, universalização do acesso, a formação de cidadãos críticos e participativos. Este período é marcado por um sentimento de fervor político e manifestações contra a volta do regime da ditadura militar que havia se postulado no Brasil por 16 anos a contar do golpe militar de 1964. A década de 1980 foi uma década calorosa de produção intelectual e política e de organização em prol da democratização do Brasil. Mas, como lembra Peroni (2003, p. 74) ainda que tenha havido

neste período uma “reorganização do poder” esta não foi capaz de tirar do poder a mesma classe que mantinha os privilégios nos tempos da ditadura.

---



---

*Na época do esplendor democrático de Atenas, uma pessoa em cada dez tinha direitos civis. As outras nove, nada. Vinte e cinco séculos depois, evidencia-se que os gregos, em matéria de generosidade, abriam demais a mão.*

*Cento e oitenta e dois países integram o Fundo Monetário Internacional. Destes, 177 não piam nem apitam. O Fundo Monetário, que dita as ordens ao mundo inteiro e em todos os lugares decide o destino humano e a frequência do vôo das moscas e a altura das ondas, está nas mãos dos cinco países que detêm 40% dos votos: Estados Unidos, Japão, Alemanha, França e Grã-Bretanha. Os votos dependem dos aportes de capital: o que mais tem, mais pode. Vinte e três países africanos, juntos, somam 1%, os Estados Unidos, 17%. A igualdade de direitos, traduzida em fatos.*

*O Banco Mundial, irmão gêmeo do FMI, é mais democrático. Não são cinco os que decidem, são sete. Cento e oitenta países integram o Banco Mundial. Destes, 173 aceitam o que ordenam os sete países donos de 45% das ações do banco: Estados Unidos, Alemanha, Japão, Grã-Bretanha, França, Itália e Canadá. Os Estados Unidos, de resto, têm o poder de veto.*

*(GALEANO, em O teatro do Bem e do Mal, p. 67)*

---



---

Peroni cita importantes movimentos dessa época que deram atenção a educação, como a Comissão Afonso Arinos, a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a carta de Goiânia, formulada durante a Quarta Conferência Brasileira de Educação (CBE).

Já nos anos de 1990, como enfatiza Peroni (2003, p. 74), o discurso de formação do cidadão crítico e participativo, da democratização da escola pública, com acesso universalizado passa a ter menor ênfase. As defesas passam a ser sobre os discursos em da “qualidade do ensino” e as políticas apresentam-se de forma fragmentada. Essas políticas que surgem na década de 1990 são partes de um movimento maior da crise do capitalismo.

As políticas reformistas da década de 1990 tiveram como objetivo adequar a educação ao processo de reestruturação do capital em sua face neoliberal. E a disseminação dos documentos elaborados pelos organismos multilaterais são “uma estratégia que ao um só tempo destina-se a oferecer receituários ou agendas a serem seguidos, como também apresentar um conjunto de justificativas, com vistas a persuadir seus destinatários da “inevitabilidade do proposto”. (CAMPOS, 2005)

No Brasil, como enfatiza Peroni (2003, p. 15) o processo de reformas na área da educação nos anos 1990 deu-se em duas frentes: uma, por meio da apresentação de um projeto global para a educação – a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – e outra, que se constituiu na implementação de um conjunto de planos setoriais e decretos do Executivo.

É conhecida a expressão “Estado Mínimo” utilizada para designar o papel que o Estado passa a exercer na década de 1990. Peroni (2003, p. 15-6) faz uma crítica a este jargão que fala na reestruturação do estado na década de 1990 como Estado mínimo. Para ela, há uma contradição entre Estado mínimo e máximo, ou seja, uma questão mais complexa do que aquele jargão significa. Pois o Estado passa a ser mínimo para as políticas sociais, no entanto, é máximo para os interesses do capital.

O conceito de Estado, utilizado por Peroni (2003) está de acordo com aquele proposto por Marx “Estado histórico, concreto, de classe e, nesse sentido, Estado máximo para o capital, já que, no processo de correlação de forças em curso, é o capital que detém a hegemonia” (p. 22). Para ela (p. 21) o Estado tem a sua base na vida material dos indivíduos sociais, nas relações de produção destes.

Peroni (2003, p. 22) aponta a reestruturação produtiva, a globalização, o neoliberalismo e a pós-modernidade como processos distintos que fazem parte do mesmo movimento histórico.

Sobre a redefinição do papel do Estado, Peroni (2003, p. 22-4) remete-se ao movimento desde o período Pós-Segunda Guerra Mundial no qual as políticas estavam direcionadas ao crescimento da produção, o consumo de massa e a garantia do pleno emprego (o Estado de bem-estar social que fora implementado de diferentes formas nos países) até o acirramento competitivo entre as corporações que racionalizaram e intensificaram o controle do trabalho e cooptação dos sindicatos.

Nos anos 1990 há uma mudança nos interlocutores do Governo. Se no período de 1980 até metade da década de 1990 o governo tinha um diálogo com os setores organizados da sociedade brasileira, a partir de 1995, o governo federal passou a dialogar com outro interlocutor: o representante do capital. Segundo Peroni (2003, p. 87-8) o Instituto Herbert Levy é um exemplo destes interlocutores que apresentaram suas propostas para a educação no ano de 1992, a qual contou com o apoio do MEC, por meio da organização do “Seminário

Ensino Fundamental & Competitividade Empresarial”, promovido nos dias 3 e 4 de agosto daquele ano e propôs que a educação se inserisse na lógica da produtividade.

Este Seminário, conforme afirma Peroni (p. 88) tinha como objetivo elaborar uma proposta para ação do Governo. O evento gerou um documento que continha diagnóstico da situação da educação brasileira, na época<sup>77</sup>. E, segundo este documento, o problema das escolas brasileiras não seria a evasão e sim a repetência.

No documento está sistematizada a ideia que defende a importância da educação para a competitividade empresarial. Por isso, a necessidade dos empresários participarem ativamente da elaboração das políticas educacionais que gerem as escolas. (PERONI, 2003, p. 90). É neste sentido que o Estado, segundo a autora, “está privatizando ou passando parte de suas responsabilidades para a sociedade civil, mas, além disso, o que resta para ele é influenciado pela lógica do mercado” (p. 91). A autora chama atenção “para um movimento de correlação de forças, de hegemonia neoliberal, que, no nosso entendimento, é internacional, além de mostrarmos que os setores vinculados ao capital tem uma proposta de sociedade e de educação” (p. 93)

As políticas dos anos 1990 foram efeitos das intervenções dos organismos internacionais. O projeto neoliberal, por sua vez, foi retomado pelo presidente FHC, após o *impeachment* de Fernando Collor e a tomada de poder por Itamar Franco (vice-presidente da gestão de Fernando Collor). (PERONI, 2003, p. 94)

Peroni (2003, p. 94) cita o discurso de Murílio de Avellar Hingel<sup>78</sup>, que ao participar da Conferência de Educação para Todos, na China, reconheceu que o Brasil, até então não estava cumprindo com os acordos estabelecidos em 1990, em Jomtien. Sua declaração acorda em inserir a educação brasileira no compromisso assumido internacionalmente. É nesta totalidade de relações sociais que origina o Plano Decenal de Educação para Todos no Brasil. Um plano que teve como causa a intenção de tomar uma iniciativa considerada consistente pelo Ministro para inserção do Brasil nesta lógica mundializada.

---

<sup>77</sup> Segundo Peroni (2003, p. 91) as propostas contidas neste documento foram elaboradas com base nas reformas educativas ocorridas no Chile e Inglaterra, países considerados de ponta tendo em vista o ideário neoliberal. O *financiamento* (recursos) e a *avaliação* (controle “qualidade” vinculada diretamente à competição) são os aspectos que constituem os pilares das reformas educativas propostas as quais foram acatadas integralmente pelo Governo brasileiro.

<sup>78</sup> Ministro de Estado da Educação e do Desporto do governo Itamar Franco (de 01/10/92 a 01/01/95).

Como afirma Peroni (2003, p. 95) “é possível verificar-se que o Plano Decenal, mais do que um compromisso com a nação, foi realizado em um contexto em que o Brasil tinha de prestar contas à comunidade internacional acerca de seu fracasso na área da educação”.<sup>79</sup>

O plano que foi elaborado com a participação dos Estados e Municípios brasileiros considerando as diretrizes internacionais, em 1993, foi apresentado em uma reunião convocada pela UNESCO. O plano decenal brasileiro agradou os representantes desse órgão a tal ponto que em 1994, a Conferência Nacional e Internacional de Educação para todos ocorreu no Brasil.

A centralização na educação básica proposto pelos organismos internacionais, tem um explícito objetivo: “desenvolverem-se as habilidades básicas de aprendizagem, para que os trabalhadores possa satisfazer a demanda imposta pela acumulação flexível” (PERONI, 2003, p. 101).

Quanto aos documentos reformistas da década de 1990 Campos (2005) afirma:

esses documentos cumprem uma dupla missão: “diagnosticar” para corrigir os desvios, realinhando as agendas educacionais locais em função dos ajustes propostos pelas agências que as patrocinam e, apresentar legitimações que reafirmem suas proposições não apenas como sendo as melhores, mas também as mais justas.

A conferência mundial de “Educação para Todos”, financiada pela UNESCO, UNICEF<sup>80</sup>, PNUD<sup>81</sup> e o Banco Mundial que se realizou em 1990, em Jomtien (Tailândia) reuniu agências internacionais, educadores e empresários a fim de organizar diretrizes para assegurar a educação básica para todos. Esse encontro teve importante papel nas diretrizes das políticas públicas para a educação dos países chamados “em desenvolvimento”, entre eles o Brasil. Assim, o movimento de “Educação para Todos” desencadeou uma série de encontros coordenados pela UNESCO. (SHIROMA, 2002, p. 56-7)

Nos anos de 1990, o Banco adotou as conclusões da Conferência Internacional de Educação para Todos – da qual foi copatrocinador – e a partir delas elaborou suas diretrizes políticas para as décadas subsequentes que hoje as vemos materializadas nos currículos para a formação dos educadores no Brasil (SHIROMA, 2002, p. 72-3)

---

<sup>79</sup> Em seguida Ministro propôs que em Brasília se realizasse uma semana de educação para todos, a qual deu origem ao início dos trabalhos de elaboração do Plano Decenal (PERONI, 2003, p. 95)

<sup>80</sup> Fundo das Nações Unidas para a Infância.

<sup>81</sup> Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

O BM recomenda mais atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano atentando para a relação custo-benefício; propõe maior articulação com setor público-privado na oferta da educação. De acordo com seu ponto de vista, “a educação tem um papel decisivo no crescimento econômico e na redução da pobreza”. (SHIROMA, 2002, p. 74)

Para isto as “[...] prioridades fundamentais [do Banco é]: formar trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos sem dificuldades, atendendo à demanda da economia.” (SHIROMA, 2002, p. 74)

A educação, portanto, representa uma dimensão importantíssima para atingir os anseios da acumulação flexível. As relações de “interiorização” dessa organização social ocorrem na propagação mecanismos ideológicos de convencimento. Como afirma Mészáros (2005, p. 44) a intenção é que induzir os indivíduos “a uma aceitação ativa (mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados na sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas”.

Segundo Minasi (2008, p. 16)

As reformas educativas que têm acontecido desde o final da década de 1960, na América Latina e principalmente em nosso país, vêm confirmando, não gratuitamente, a necessidade de formar os profissionais da educação como elementos capazes de criar condições para a transformação da escola, da educação e da sociedade. Isso, porém, esconde objetivos como os de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva, pois a formação desses profissionais dentro das políticas educacionais neoliberais é fundamental para que a educação se constitua em elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista; por isso a formação de *professores tem ganho cada vez mais importância estratégica* para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica. (grifos nossos)

A “Declaração Mundial sobre Educação para Todos (i) e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (ii). *Aprovada pela conferência mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990*” mostra explicitamente as intenções denunciadas por Minasi na referência acima – de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva. É uma estratégia para adequar a formação dos profissionais, seja do campo da educação ou não, às políticas neoliberais.

O documento fala de uma sociedade que só existe no idealismo de seus elaboradores. Uma sociedade abstrata, na qual as desigualdades são reduzidas à diferenças quase que insignificantes:

Hoje, testemunhamos um autêntico progresso rumo à dissensão pacífica e de uma maior cooperação entre as nações. Hoje, os direitos essenciais e as potencialidades das mulheres são levados em conta. Hoje, vemos emergir, a todo momento, muitas e valiosas realizações científicas e culturais. Hoje, o volume das informações disponível no mundo - grande parte importante para a sobrevivência e bem-estar das pessoas - é extremamente mais amplo do que há alguns anos, e continua crescendo num ritmo acelerado. Esses conhecimentos incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender. *Um efeito multiplicador ocorre quando informações importantes estão vinculadas com outro grande avanço: nossa nova capacidade em comunicar.* (Conferência mundial sobre educação para todos, 1990, p. 1-2, grifo nosso)

A capacidade de comunicar-se substitui o trabalho, assim como o volume de informações, o conhecimento.

A educação é vista, mais uma vez, como formação de Capital Humano, capaz de diminuir desigualdades, romper barreiras: “a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (1990, p. 2)

O documento apresenta 10 artigos, os quais traçam objetivos a serem considerados por todos os países chamados “em desenvolvimento” para a elaboração de suas estratégias de adequação à lógica mundial e suas intenções políticas.

O Art. 4º mostra a necessidade de programas de avaliação e desempenho “educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem [...] Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho”. (1990, p. 4).

Ao mesmo tempo em que o documento propõe o acesso da Educação a todos, esse discurso se esvazia porque os próprios detentores do capital, no qual essas agências são representantes, são incompatíveis com a criação das condições adequadas para essa igualdade. Esta proposta é o que defende o Art. 5:

Todos os instrumentos disponíveis e os canais de informação, comunicação e ação social podem contribuir na transmissão de conhecimentos essenciais, bem como na informação e educação dos indivíduos quanto a questões sociais. Além dos instrumentos tradicionais, as bibliotecas, a televisão, o rádio e outros meios de comunicação de massa podem ser mobilizados em todo o seu potencial a fim de satisfazer as necessidades de educação básica para todos. (Conferência mundial sobre educação para todos, 1990, p. 5)

Para tanto questionamos: como é possível satisfazer as necessidades educacionais, sem satisfazer as necessidades de trabalho? É neste sentido que o discurso da Conferência de Jomtien se esvazia em meros *slogans* que pregam uma igualdade falsa, impossível de se realizar dentro do sistema capitalista que é o sistema mais desigual e de concentração de bens que já existiu.

A dimensão de defesa do neoliberalismo, no sentido da isenção do Estado de seus deveres, demonstra-se numa série de aspectos presentes nos artigos do Documento elaborado a partir da Conferência em Jomtien o qual demonstra um posicionamento explícito de seus organizadores: a defesa da inserção de empresas privadas no setor público. É o que revela o Art. 7:

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. *Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias [...] Quando nos referimos a "um enfoque abrangente e a um compromisso renovado", incluímos as alianças como parte fundamental.* (Conferência mundial sobre educação para todos, 1990, p. 5, grifo nosso)

O mesmo discurso que defende os direitos de acesso para todos à educação básica, propõe alianças público-privadas em nome de um compromisso fetichizado, que esconde as reais intenções contidas nos interesses por essas alianças: a privatização e o Estado mínimo para as políticas educacionais e máximo para o capital.

Com o argumento que o setor público é incapaz de gerir sozinho e contemplar as necessidades da Educação Básica é o que fundamenta a defesa da inserção de setores não

governamentais e privado. A privatização do público aparece como uma solução rápida e eficaz para os problemas dos sistemas educacionais dos países “em desenvolvimento” – privatização com o discurso de defesa a “urgente tarefa de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”<sup>82</sup>.

Por meio do referido documento organizado a partir da Conferência em Jomtien, os organismos multilaterais comprometem-se em cooperar, durante os anos 1990 com “os países menos desenvolvidos”, os quais, segundo eles, “exigirão atenção prioritária. (Art. 10, Conferência mundial sobre educação para todos, 1990). De fato isso ocorreu com Brasil, principalmente nas políticas do governo FHC que estavam em concordância com o proposto pelos organismos.

Por fim, a declaração de Jomtien traz um calendário geral que divide a execução das propostas em dois momentos: a primeira etapa está compreendida entre 1990 e 1995 e compreende o acompanhamento dos organismos nacionais (com ajuda dos organismos Internacionais) ao processo de implementação dos planos propostos no documento. Nesta etapa cabe ao Governo ajustar e realizar uma ampla revisão das políticas nacionais – esta etapa fora cumprida no Brasil, principalmente com a LDB 9.394/96. A segunda etapa (1996 à 2000), as agências de “desenvolvimento” deverão promover ajustes e avaliar as realizações até então efetivadas. Por fim, entre os anos 2000 e 2001 os Governos, unidos às agências deverão avaliar e empreender uma ampla revisão das políticas regionais relacionadas às políticas mundiais, a fim de uma maior adequação.

Desta maneira, é possível observar que as reformas ocorridas não apenas nos Cursos de Pedagogia, como também com grande influência em outras licenciaturas e outros campos das relações sociais, não constituem um fenômeno isolado, mas uma relação íntima entre os interesses políticos, sociais e econômicos de uma sociedade.

As reformas educacionais da década de 1990, portanto, estão engendradas em um processo não atinge apenas o âmbito das Instituições educativas, mas uma reestruturação produtiva do próprio capital que abrange todas as áreas. Neste sentido, a formação de professores sobre grande influência com a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação

---

<sup>82</sup> É o que afirma o Art. 9: “será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país. [...] Agora, mais do que nunca, a educação deve ser considerada uma dimensão fundamental de todo projeto social, cultural e econômico” (Conferência mundial sobre educação para todos, 1990, p. 6-7)

Nacional Lei 9.394/96, bem como as demais reformas cujos efeitos implicam uma porção de mudanças no próprio modo de internalização e reflexão do mundo propostos enquanto formação nos cursos de Licenciatura, em particular, dos trabalhadores que fazem Pedagogia. Mészáros (2005, p. 35) faz referência a este aspecto afirmando que:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade.

Mészáros, neste sentido, quando trata do modo em que a educação institucionalizada tem servido, nos últimos 150 anos, ao fornecimento de conhecimentos e valores que tendem a fazer com que a grande maioria das pessoas descredite que outras formas de sociedade é possível, o faz também mostrando com as políticas educacionais tem interferido nas relações sociais de modo a legitimar um não saber. Em outras palavras, o propósito dessas políticas é fazer com que: “a escola [seja] funcional pelo que nega, e subtrai” (FRIGOTTO, 2001, p. 209).

É nesse mesmo sentido que estamos de acordo com Frigotto (2001, p. 224) quando afirma que:

A escola também cumpre uma função mediadora no processo de acumulação capitalista, mediante sua ineficiência, sua desqualificação. Ou seja, sua improdutividade, dentro das relações capitalistas de produção, torna-se produtiva. Na medida em que a escola é desqualificada para a classe dominada, para os filhos dos trabalhadores, ela cumpre, ao mesmo tempo, uma dupla função na reprodução das relações capitalistas de produção: justifica a situação de explorados e, ao impedir o acesso ao saber elaborado e historicamente acumulado, quanto por negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida.

O mesmo ocorre com a universidade: as trabalhadoras/alunas que, na sua maioria, desconhecem as leis trabalhistas bem como as leis da educação não estão sendo mal formadas, em nosso ponto de vista. Pelo contrário: eles estão sendo bem formados para as exigências do mercado. O curso, da forma como está organizado, é chamado por muitos alunos como um curso “muito teórico”, mas afinal o que significa ser um curso muito teórico? Que teoria as alunas realmente estudam? Que teoria conhecem? Esse ponto, consideramos, como síntese chave desse capítulo.

---



---

*A canção que gera estesia!*

*“Ah, se ousássemos!”, como diz Vanessa G. Dias.*

---



---

*Eles me disseram tanta asneira, disseram só besteira  
 Feito todo mundo diz.  
 Eles me disseram que a coleira e um prato de ração  
 Era tudo o que um cão sempre quis  
 Eles me trouxeram a ratoeira com um queijo de primeira  
 Que me, que me pegou pelo nariz  
 Me deram uma gaiola como casa, amarraram minhas asas  
 E disseram para eu ser feliz*

*Mas como eu posso ser feliz num poleiro?  
 Como eu posso ser feliz sem pular ?  
 Mas como eu posso ser feliz num viveiro,  
 Se ninguém pode ser feliz sem voar?*

*Ah, segurei o meu pranto para transformar em canto  
 E para meu espanto minha voz desfez os nós  
 Que me apertavam tanto  
 E já sem a corda no pescoço, sem as grades na janela  
 E sem o peso das algemas na mão  
 Eu encontrei a chave dessa cela  
 Devorei o meu problema e engoli a solução  
 Ah, se todo o mundo pudesse saber  
 Como é fácil viver fora dessa prisão  
 E descobrisse que a tristeza tem fim  
 E a felicidade pode ser simples como um aperto de mão  
 Entendeu?*

*(Fragmento da canção “A Carta”. Composição: Djavan/Gabriel O pensador.*

### 3.2 *Estesia versus anestesia: a teoria e a prescrição moral*

*A sociedade não quer um aluno crítico (Iolanda)*

O título deste tópico tem uma dupla origem: como categoria empírica que emerge do campo pesquisado e como síntese de estudo da literatura que acessamos.

O curso de Pedagogia é muito teórico, afirma a grande maioria das alunas. Uma nota constante principalmente nas educandas que tiveram experiência de formação como alunas do magistério. É que o magistério dá a prática e a pedagogia, a teoria. Beatriz é uma, entre outras alunas que expressam que *“no curso falta alguma coisa. Acho que falta prática. Acho que deixa muito a desejar”*. Para muitas alunas, a Pedagogia esbanja a teoria e economiza na prática.

A medida e que essas afirmativas iam se apresentando como constantes nas falas dos alunos sobre o curso, realizamos a seguinte pergunta aos entrevistados: qual a teoria do curso? Para nossa surpresa, nitidamente se expressaram feições de certa confusão e embaraçamento dos alunos: *“ah, sinceramente... nem sei... ai acho que se perdeu um pouco... (risos)”*.

Nas palavras de Luciana *“tudo o que a gente vê aqui é muito bonito, tu vai mudar o mundo com a teoria que tu vê na faculdade”*. Mais uma vez repetimos: qual teoria? Após pensar, pensar, a resposta: *“que tu tens que respeitar o aluno, que tu tem que construir com ele a cidadania, ajudar a desenvolver nele outros sentidos e percepções de mundo...”*

Os diálogos nessa direção ainda se apresentavam de maneira caótica e a pergunta persistiu: o que faz com que o curso seja caracterizado por um grande número de alunos como um curso teórico? Deste modo, precisamos ser mais específicos em nossas perguntas: que teoria tu estudaste na pedagogia?

Para surpresa maior, a resposta:

Estudar como estudar a vida e a obra, estudar a fundo mesmo, não. A gente estudou vários autores, leu vários textos. Mas, estudar mesmo o autor, não. Tem outras leituras que os professores indicam, mas a gente não faz, pois não dá tempo. [...] Mas não lembro de nenhum livro inteiro (Luciana)

Logo perguntamos a alguns alunos o que leram de mais significativo no curso ou quais os conceitos centrais do lido e vimos que muitas vezes os alunos não sabiam. Isso mostra dois aspectos que consideramos importantes: primeiro que a leitura acadêmica desconectada com a

realidade, na grande maioria das vezes não tem significado para quem lê. E, segundo procuramos compreender porque os alunos caracterizam o curso de teórico sendo que, na sua maioria, não leem nem livros completos quanto mais teoria. Esse aspecto nos trouxe muitas dúvidas. Somente na reunião de orientação é que conseguimos, de certa maneira, avançar nessa questão. A pergunta que nos instigou é: qual o significado de teoria nessa relação? O que as alunas entendem por teoria?

A teoria aparece na crítica dos alunos ao curso como um conjunto de normas a serem seguidas. É por isso que elas, na grande maioria das vezes, não veem utilidade prática nos estudos: “*A teoria e a prática não caminham lado a lado. A teoria está muito distante do que é a prática*” (Luciana). Esta concepção de teoria permite textos recordados, leituras fragmentadas bem como o desapego com a prática.

É nesse ponto que retomamos duas palavras que constituem o título deste tópico: estesia e anestesia.

*Estesia* (do grego, *aisthesía*) significa sensibilidade. É a palavra que dá origem à estética. Como já referenciamos nas primeiras palavras. Portanto a estética não está apenas ligada ao belo ou à filosofia das belas-artes, tal como comumente é reconhecida.

A estética não exclui o sentido do belo, mas o uso que aqui fazemos remete o termo que lhe é de origem, *estesia*, que atende de maneira expressiva o papel político da estética. A sensibilidade, logo, está relacionada à capacidade de sentir o mundo objetivo. Entretanto, sabemos que a capacidade de sentir o mundo exterior está condicionada por um conjunto de fatores: ideológicos, psicológicos, biológicos, entre outros. Por isso cada um de nós sente o mundo de acordo com a experiência individual-coletiva que desenvolve.

Em uma sociedade cujas bases se fazem na divisão de classes e relações sociais se fundam com base no individualismo, exploração e competitividade, como ocorre no modo capital de produção, a sensibilidade se vê, muitas vezes, condicionada aos interesses daqueles que detêm o poder econômico e por assim deterem, o fazem com o poder ideológico, na qual a força fundamental implica em universalizar interesses que nem sempre (ou quase nunca) correspondem aos interesses da maioria.

Deste modo, a capacidade de conter a sensibilidade se faz no aniquilamento da *estesia*, portanto na anestesia – a negação da sensibilidade<sup>83</sup>. A anestesia adormece. Isso não ocorre

---

<sup>83</sup>Nesse uso do termo é importante fazermos referência a duas professoras que estiveram presentes em atividades de nossa linha de pesquisa: a Professora Doutora Doris Accioly e Silva (USP), presente em 13 outubro desse ano

apenas no campo cirúrgico, mas também nas relações sociais quando a compreensão a-histórica da realidade permite a anestesia a tal ponto que as opressões se produzem, reproduzem e, pior: justificam-se nos tão conhecidos argumentos do “sempre foi assim e sempre será”.

É neste ponto que a estesia e sua aniquilação se encontram como ferramentas, metafóricas, inclusive de análise do processo da função que a teoria cumpre no curso de Pedagogia e na vida das alunalls. Uma dupla conotação: a teoria, do ponto de vista da fragmentação, reconhecida pelas alunas como conjunto de normas equivale à anestesia social. Em outras palavras, acriticidade frente às condições materiais de vida a qual, na composição de Djavan e Gabriel, o Pensador, a que fazemos referência, equivale uma gaiola que aprisiona não apenas as práticas, mas também muitos sonhos dos trabalhadores. A teoria enquanto prescrição moral, conjunto de valores é uma anestesia na condição de vida e acomodação.

A propagação de anestesia social encontra terreno fértil nas leituras fragmentadas entre as quais os alunos não conseguem distinguir correntes teóricas e projetos de sociedade nelas presentes.

Por outro lado, o curso não apresenta apenas o movimento de manter anestésias.

A teoria vista de outra perspectiva, do ponto de vista acadêmico, segundo Triviños (2001, p. 44) entende-se por “*um conjunto de conceitos que serve para descrever, interpretar, explicar e compreender os fenômenos da realidade*”. A teoria, dentro dessa perspectiva, não é uma elaboração intelectual desconectada do real. Ela nasce *na* e *da* prática do humano com sua capacidade de compreender e realizar ricas abstrações da realidade objetiva. Por isso, essa teoria não é outra coisa senão um conjunto de conceitos que possibilitam, entre outras coisas, a criação de novas estésias.

Em síntese, o que chamamos de prescrição moral, a teoria fragmentada apontada pelas alunas não é de fato uma teoria e sim normas idealizadas: “*aqui na universidade a gente vê um ideal que a gente não consegue atingir esse ideal na realidade com as crianças [...] nesse sistema que a gente vive é difícil*” colocar em prática (Ana). Essas normas desviam os alunos da compreensão correta do significa acessar uma teoria num curso de formação de professores

---

como membro da banca que examinou o Projeto de dissertação de Mestrado de Ana Lucia Marcelino, nossa colega e amiga; e a Professora Doutora Cleusa Helena Peralta Castell (FURG) que realizou seu doutorado em Educação na UFRGS, na linha de Pesquisa TRAMSE, sob a orientação da Professora Doutora Marlene Ribeiro. Ambas, Doris e Cleusa chamam atenção para as questões do sensível da estética (em *estesia*).

no qual as categorias e conceitos de análise são acessadas pelos alunos minimamente, restritas aos espaços de trabalho de uma minoria de professores.

A teoria do ponto de vista acadêmico tem a função social de oferecer ferramentas para a compreensão das relações científicas dentro de determinadas áreas do conhecimento. Na educação, o conjunto de conceitos presentes em uma teoria contribui para a leitura da realidade social para além de sua aparência sensível. Isso se apresenta, por exemplo, na fala de Lígia: *“eu fiquei arrasada no dia que fiquei sabendo que o magistério não era uma beleza, que a minha aula estava errada... que eu quase matei os alunos”* Lígia achava o magistério havia lhe dado uma boa formação e somente quando participou de algumas aulas no curso de Pedagogia, na qual, segundo ela, o conjunto de conceitos propostos nas leituras das aulas de Didática e Sociologia é que se deu conta que não fazia outra coisa senão adaptar os alunos ao sistema vigente, conformá-los à condição de repetidores: *“eu comecei a falar que eu não ia levar um cartaz lindo e maravilhoso de “hoje é dia dos pais, vamos levar presentes para os pais” se uns nem tem pais, que estavam na cadeia”*.

Havia na representação comum das alunas do magistério que ao ingressar na pedagogia iriam repetir as práticas para as quais haviam sido educadas naquele nível de ensino:

no magistério eu vejo que eles me deram a prática. Eu pensei “vou ter maior facilidade na pedagogia porque eu passei pelo magistério”. E não é verdade. O magistério me deu a prática, me deu noção dos planos de aula, roteiros, ideias de brincadeiras, dinâmicas. Em compensação é um curso fragmentado. Eu percebi isso. Eu tive que fazer um cursinho pré-vestibular para eu poder passar. Fragmentado nos conteúdos. Tive que fazer um cursinho para eu fazer concurso. No final ele não forma nada. (Lígia)

Somente após o ingresso na Pedagogia, portanto é que ela se deparou com a realidade do curso e percebeu que esta não condizia com a sua representação:

naquela época eu não via isso. Não. Eu não via. Foi a pedagogia depois que me antenou. E tem muita coisa assim. Em questão de lidar com a criança. Hoje eu falo muito melhor com as crianças, com os alunos do que naquela época. Naquela época eu era bem autoritária porque era isso que eles ensinavam. Eles ensinavam a gente a ser autoritária. E na pedagogia hoje eu vejo que a gente tem que ter jeito. Que na verdade são crianças, são seres humanos. São pessoas em formação. Então tu tens que ter a autoridade de professor, mas não ser autoritário. A minha aula era um mar de rosas. “A professora levará...”. Eu não entendia porque eles não gostavam da aula. Eu fazia um plano maravilhoso. Eu não entendia por que eles não gostavam – mas o que tem de errado? Está lindo, maravilhoso... eles vão ver os animais da floresta. O que eu vejo de errado? Eu dava aula numa escola no Cedro. Eles não tinham contato com jacarés, eles não tinham contato com a floresta,

com a árvore, com a árvore que dava frutos. Então o magistério me ensinou uma coisa que não é real. Porque para qualquer coisa, se tu fosse fazer uma aula, uma atividade eu tenho que saber quem são os meus alunos e eu fechei os olhos e fui dar aula. Foi uma experiência boa porque eu vi o que fiz de errado. Agora eu vi, mas ao mesmo tempo coitada das crianças né! (Ligia)

Notamos nestas referências a diferença entre a concepção de teoria como uma norma fetichizada e a teoria no sentido acadêmico, enquanto conjunto de conceitos. Essa última orientou Luciana na leitura crítica da própria realidade: *“para entender um assunto tu tem que se voltar para a estrutura social para explicar. Mas não é todo mundo que entende, que se convence, que as coisas realmente funcionam dessa forma, tem gente que ainda acredita que a culpa de a pessoa não estudar é porque ela é pobre, que não quer estudar”*.

O mesmo ocorre com Ana que a partir das leituras realizadas no curso afirma que:

no magistério a gente não vê nenhuma teoria que a gente está vendo aqui, uma fundamentação de como foi a educação para os principais teóricos, principais autores e das coisas atuais que estão estudando. A gente não vê isso no magistério. A gente vê mais a parte metodológica, mas também não vê a realidade dos alunos. Só a parte metodológica: aprender a fazer plano, estudar o máximo de brincadeiras possíveis para fazer com as crianças. Consigo ver hoje na pedagogia que o estágio do magistério não é para o aluno, é para a supervisora

O acesso ao conhecimento historicamente elaborado no curso é realizado de maneira superficial principalmente devido a polivalência da formação no qual os alunos precisam habilitar-se para um campo amplo de formação em contradição com restrita carga horária disposta pelo curso.

A *estesia* gerada por algumas relações que alguns alunos estabelecem com certas leituras no curso os sensibiliza politicamente. Luiza, em nosso ponto de vista, demonstra a papel da teoria, enquanto ferramenta para ler o mundo apoiando-se conceitualmente. Quando perguntada sobre o significado do estudo em sua vida, afirma que este significado é

de uma mudança. Eu sei que não vou mudar o mundo e que a educação não vai sanar todos os problemas sociais que a gente tem. Mas eu acho que é uma das maneiras de se perceber as coisas. De, pelo menos, tu seres mais crítico e refletir sobre o que tu vives, não ser tão passivo. Acho que é uma maneira de abrir teus horizontes, teus pensamentos, criticar mais a tua vida, buscar uma coisa melhor. Não é ensinar a ler e escrever. Ensinar a ler o mundo. Esse mundo que eles vivem, que a gente vive. Acho que a educação é isso, a universidade é isso: uma possibilidade de pelo menos estranhar o que está na mesmice de sempre. É a possibilidade de criar a cada ano.

Se a teoria no sentido acadêmico é geradora de *estesia*, esta precisa estar intimamente vinculada à prática e não dissociar-se dela, pois essa é sua origem, porque os alunos não acessam a teoria? Ou melhor formulando: por que, na grande maioria das vezes, acessam apenas recortes teóricos?

Não temos respostas fechadas a essas questões. Na epígrafe do tópico, Iolanda diz: não interessa para a sociedade um aluno crítico. Ocorre que a sociedade não é apenas uma abstração. Ela é concreta e sua concretude demonstra que não interessa as forças econômicas e políticas dominantes que a divisão social do trabalho seja abalada, por isso, a educação precisa ser precária para as classes populares. Um povo que conhece é um povo que não baixa a cabeça para as opressões e não se curva frente a qualquer discurso. Pelo contrário: organiza-se para enfrentá-las.

É explícito que de acordo com o relato das alunas, as disciplinas de fundamentos que se encontram no primeiro núcleo de estudos (filosofia, sociologia, história, psicologia, didática, infâncias, cultura e educação, fundamentalmente) são as disciplinas que geram maior desacomodação em suas visões de mundo devido às leituras propostas bem como a relação dessas com a vida. A função da teoria, nesses campos do conhecimento se torna uma *estesia* ameaçadora do *status quo*. Não é a toa que a filosofia e a sociologia foram banidas dos currículos escolares durante a ditadura militar. E hoje retornam, de modo geral, com a seguinte configuração: no “*Ensino Médio a nossa filosofia é assim oh: tu passa o ano inteiro sem ter a matéria mesmo. Ai no fim do ano eles te dão: faz um texto sobre isso aqui, isso aqui é teu trabalho de filosofia do ano inteiro. É isso que é filosofia.* (Isabella). Esse relato toca num ponto que consideramos fundamental: a ausência do estudo de teorias completas explicita que a falta de filosofia nas escolas, bem como a sociologia trabalhados sob o viés da leitura de mundo é uma forma de produção de sujeitos anestesiados.

O mesmo podemos estender à Pedagogia: o que dizer de um curso que pretende formar alunas de maneira ampla e às educandas não são proporcionadas condições concretas de acesso à teorias completas, literatura, poesia e arte? Leste algo sobre esses pontos? Perguntamos à Beatriz: “não. Nada, nada”, afirma. Ana nos diz sobre sua ideia de formação teórica: “*da experiência que eu estou tendo aqui na FURG, do que os professores falam, uma formação boa é quem consegue ter uma fundamentação teórica sólida, ampla, que saiba mesmo o que está estudando*”.

Estamos de acordo na defesa de uma formação teórica sólida para professores. Esta base certamente acarretaria num processo diferenciado de formação do processo vigente. Entretanto, o que uma formação teórica sólida garante? Ela garante uma boa formação do ponto de vista teórico, mas do ponto de vista da práxis, isso não é uma garantia. Temos, no Brasil assim como em outros lugares, excelentes teóricos, mas, entretanto, suas práticas, muitas vezes, estão comprometidas com projetos de sociedade conservadores do *status quo*.

A problematização que fazemos sobre a formação teórica sólida é que teorias são necessárias diante das demandas das reais necessidades da classe trabalhadora? Atender as necessidades, por sua vez, não significa aplicá-las às leis de mercado, mas pensá-las sob a perspectiva da organização política coletiva. A própria teoria precisa estar comprometida com a prática e não dissociada dela. Defendemos, portanto, uma formação teórica que permita as trabalhadoras/alunas distinguir os projetos de sociedade presentes nos autores e suas correntes teóricas. A favor de quem e de que estão comprometidas as práticas. Distinguir do ponto de vista político-decisório – teoria que auxilie como ferramenta para leitura de mundo, compreensão da história e seu movimento, suas correlações. Não uma teoria moral – ou um conjunto de regras, prescrições, conjunto de atitudes que se deve ou não ter em aula.

Sentimos a necessidade, portanto, de desmistificar a teoria enquanto valores fetichizados. A teoria vista desse ponto é algo que os alunos rechaçam porque não se reconhecem em conjuntos de textos fragmentados os quais sequer leem, na grande maioria das vezes.

A teoria acadêmica é essencialmente ligada á prática, é geradora de *estesias*, portanto, viva, na qual os alunos se reconhecem.

Este duplo movimento presente no curso nos direciona, agora, à retomada do problema de nossa pesquisa.

## 4 OS PAPÉIS DO CURSO DE PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO DAS TRABALHADORAS/ALUNAS

*“Eu acho que a maior parte dos autores a gente chegou através das professoras” (Iolanda)*

Nos capítulos que antecederam a este vimos o quanto às condições de trabalho não apenas influenciam os limites e possibilidades no processo de formação das trabalhadoras/alunas, como professoras, mas também são decisivos como condicionantes na elaboração curricular enquanto projeto que situa o tipo de profissional que se quer formar.

Nesse capítulo retomamos nosso problema de pesquisa tendo em vista explicitar os papéis que o curso de Pedagogia noturno da FURG, elaborado a partir da Resolução do CNE/CP 01/2006 cumprem na formação, como professoras, das alunas que trabalham. É possível que este seja o capítulo mais breve de nosso trabalho, tendo em vista que muitas ideias já foram desenvolvidas nos que o antecederam. Entretanto não o consideramos menos importante em função disso. Pelo contrário: compreendemos que este reúne dois aspectos fundamentais para vislumbramos possibilidades de *inéditos-viáveis* de um tipo particular de formação na direção concreta de enfrentamento à precarização da vida.

A pergunta de pesquisa inicialmente realizada no projeto de dissertação questionava sobre o papel<sup>84</sup> do curso sugerindo este numa formulação singular. Entretanto, o campo de pesquisa nos mostrou que esta manifestação singular não era capaz de apreender o movimento do real tendo em vista que o curso não exerce apenas um papel na formação como professores, dos trabalhadores/alunos. Ele desempenha vários papéis, entre os quais centraremos em dois que apreendemos, conforme nossas análises.

Lembramos aqui a presença do Prof. Dr. Jorge Manoel Adão no ato público de defesa da tese “Abolição das desigualdades: Ações Afirmativas no Ensino Superior”, de Dircenara dos Santos Sanger, defendida dia 20 de novembro de 2009, na FACED-UFRGS. Segundo o professor, a apreensão do movimento do real requer que nos atentemos que a conjunção “ou” presente em muitas de nossas análises podem matar a contradição presente em um processo tendo em vista que essa conjunção designa alternativa ou exclusão. O professor sugere que pensemos sobre esse ponto e o uso de conjunções copulativas (ou aditivas) como “e” tendo

---

<sup>84</sup> Papel está sendo usado no sentido de atribuições, funções. Não é o papel enquanto desempenho artístico de algo que já vem escrito por um diretor. Ainda que o curso expresse isso, tendo em vista as medidas autoritárias da sua organização que é feita essencialmente sem participação popular desde a concepção das leis como podemos ver no capítulo 2.

em vista que este pode apreender que no mesmo fenômeno há processos opostos ocorrendo ao mesmo tempo.

Esta referência nos ajudou a apreender que no caso de nossa pesquisa há um duplo movimento. Por isso não há um papel, mas papéis contraditórios no mesmo processo de formação, cujas quantidades interferem diretamente na qualidade do que o curso é para mais ou para menos. Ao mesmo tempo em que a Pedagogia da FURG contribui, por meio de suas relações, para manter as relações de hierarquização, obediência e senso comum, também, mesmo que em proporções menores, conforme as práticas denunciam, é um agente desencadeador de desnaturalizações, portanto, provocador de *estesias*.

Este duplo papel do curso na formação, como professores, dos trabalhadores-alunos, se expressa nas suas práticas: tanto nas experiências em processos políticos individuais, quanto na experiência política vivida por alguns alunos, como processo coletivo.

Na tentativa de apreender estes dois principais papéis do curso na formação dos trabalhadores, como Pedagogos e Pedagogas é que organizamos os pontos que seguem.

#### **4.1 Das condições necessárias para o controle: vivência política como processo individual**

*Aquele povo lá são pescadores ou peões de lavoura, pequenos comerciantes, porque lá tem uma lancheria lá não sei aonde, uma fruteirinha lá não sei aonde. Não tem uma padaria, não tem uma escola de educação infantil. As escolas que tem não ultrapassam o 3º ano. É simplesmente para tu leres e escreveres e está muito bom. A leitura que tu fazes de quatro escolas que não ultrapassam o 3º ano é essa.*

A epígrafe a que fazemos referência é um relato de Luiza. Inconformada com as condições de opressão e exploração vivida por uma comunidade da cidade de Rio Grande, ela insinua algo com o qual concordamos: para manter um povo controlado, no sistema social que favorece uma minoria, é preciso muito mais do que força. São necessários, fundamentalmente, argumentos e “inacessos” à educação crítica e a outros “lazer” entre os quais possam ser elementos ameaçadores a quem os oprime. Por isso o acesso à formação “é *simplesmente para tu leres e escreveres e está muito bom*”, como afirma Luiza. É desta formação que emerge a grande maioria dos educandos, filhos de trabalhadores de Rio Grande: ensinados, de modo geral, para a obediência, a ignorância histórica e a desorganização política.

Estamos de acordo com Ligia quando afirma:

A impressão que eu tenho é que querem que a gente continue desinformadas ou pouco informadas. E de certa forma se a gente não procurasse estudar, de ter capacidade de fazer alguma coisa melhor... essas que estão em cima, de certa forma querem continuar em cima e querem que a coisa continue baixa porque é mais fácil para manipular... porque se problematizar vai dar problema. Porque, na verdade, se continuar a coisa do jeito que está, está bom. Se mudar é pior porque aí “ai estão sabendo”. Na verdade quem tem a força é o povo né? inclusive no ano passado se falava muito que o trabalho da pedagoga é esse, de problematizar a sociedade, de ajudar o aluno a compreender isso de que a gente é submetido a tantas coisas. De por que que aquele tem tanto e esse tem tão pouco?

Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* fala sobre *dividir para manter a opressão* (1987, p. 138). Aqui se apresenta um pólo fundamental na materialidade de um dos papéis do curso de Pedagogia: a desarticulação política das educandas, as quais, numa grandeza significativa, têm suas vivências políticas em práticas individuais. Ou seja, cada um, a sua maneira, procura dar conta do trabalho e do estudo sem participar (ou conhecer, muitas vezes) processos de organização coletivos por reivindicação por outras condições materiais de vida. E o curso, em certa medida, cumpre o papel de manutenção dessas relações.

Na comunidade pesqueira referida por Luiza, as escolas não ultrapassam o 3º ano do Ensino Fundamental. Segundo ela, a comunidade é oprimida e explorada pelos donos das lavouras de arroz da localidade. Nesse sentido, não há por parte dos exploradores um interesse que este povo estude e conheça seus direitos (o que não significa que uma coisa implique na outra). Na Pedagogia, embora seja um espaço diferente de formação, de modo geral encontramos características muito semelhantes:

a) *a grande maioria das trabalhadoras-alunas que entrevistamos e com os quais conversamos informalmente não conhece as leis trabalhistas*. Este ponto é um, entre outros elementos, o qual permite maior precarização das condições de trabalho das alunas. Isso se reflete, principalmente nos vínculos empregatícios informais e estágio em que os trabalhadores se submetem aos mandos e desmandos dos empresários do setor de serviços (educação e comércio) tendo em vista que a única lei que conhecem é a lei da obediência.

b) *das alunas entrevistadas, nenhuma conhece o Projeto Político Pedagógico do curso que faz*. Este ponto, já desenvolvido no capítulo 3, aqui retorna como aspecto síntese, tendo em vista que a fragmentação das trabalhadoras e sua desarticulação política nos espaços de trabalho refletem de maneira significativa no espaço da universidade. Por isso, justificamos

desde o início do trabalho a importância de compreender a materialidade dos trabalhadores, pois a consideramos como ponto chave, determinante, na compreensão das condições de formação no curso.

c) *as reivindicações das alunas realizadas junto ao Instituto de Educação são reclamações orais, sem legitimidade escrita, sequer registro por elas em ata ou manifesto escrito.*

Perguntamos aos entrevistados: vocês fizeram alguma reivindicação por escrito? As respostas foram, sem exceção: “não”. Quando questionada se participou de algum processo de reivindicação na universidade, Lúcia afirma: “*não. Até porque são poucas as que reclamam. Não ter aula está bom. Eu trabalho então eu vou direto para a minha casa... para a maioria está bom...*”. Luciana, em outras palavras, expressa a mesma ideia: “*A gente é muito ali no âmbito da sala de aula. Essas coisas de a COMCUR não ficar aberta de noite, os professores já disseram para a gente fazer e a gente nunca fez*”.

A anestesia-causa da ausência de reivindicações dessa natureza remonta os resquícios do medo, da repressão ditatorial ainda presente na consciência social, ou seja, no modo pelo qual as pessoas representam um mundo reificado: “*olha, acho que ninguém fala nada porque a gente aprende assim a não falar muito com o professor porque às vezes o professor se ofende e tu vais tipo te sujar com aquele professor e depois tu vais ficar sujo com todos os outros e...*” (Isabella)

d) *das entrevistadas, somente duas alunas passaram por uma experiência de greve em seus trabalhos. Essas mesmas são as únicas que tem alguma experiência com Associação de reivindicação. Nenhum trabalhador é sindicalizado.*

Esta é uma relação cultural-histórica já vem presente desde a educação básica, gestadora de processos de anestesia participativa: participaste do grêmio estudantil na escola? Beatriz: “*Tinha, mas eu nunca me envolvi. Nem sei o que o grêmio fez. Era só da secretaria. Eu lembro que uma vez teve eleições. Tá eu votei, mas...*”

e) *os sindicatos, na sua grande maioria não representam os interesses dos trabalhadores.* Funcionam como agentes de mediação “harmônica” entre empresários e trabalhadores. Aquilo que Engels chama de “pedidos por melhores salários” quando na verdade a luta deveria ser por abolição do trabalho assalariado<sup>85</sup>.

---

<sup>85</sup> Ver: MARX, K. **Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro**. São Paulo: Expressão Popular, 2006b.

A manipulação e ausência de órgãos de reivindicação que funcionem em favor dos trabalhadores são expressões presentes em vários relatórios. “Não há sindicatos”, “não conheço o sindicato” – expressa a maioria das entrevistadas. Quando conhecem, deixam explícito que o sindicato não defende os interesses dos trabalhadores. São eles, portanto, a manifestação política vontade dos empresários.

Isto ocorre no supermercado em que Luciana trabalhou durante um tempo “*tem o sindicato, mas é muito fraco. Na verdade, eu acredito que o sindicato e os patrões, eles tem alguma coisa, pois a coisa não anda, nada anda. Toda a discussão que teve de o domingo ser remunerado, não adiantou coisa nenhuma, ficou na mesma, então eu não acredito muito nisso*”. (Luciana)

Perguntamos a Luciana, uma das poucas entrevistadas que conhece o sindicato da empresa em que trabalhou, sua resposta foi a seguinte:

Conheci, eu estive lá para reclamar, uma vez. Quando eu me mudei, [...] eu precisei de passagem e o gerente não queria me dar [...] Eu fui no sindicato para perguntar o que eu tinha que fazer para obrigar ele a me dar passagem, se era meu direito realmente [...] Eles me disseram no sindicato que se eu reivindicasse eles poderiam me colocar pra rua. Mas, eu queria saber o que eu deveria saber. Eu acho que não era o papel deles me dizerem isso. Era papel do [supermercado] me dizer que se eu fosse reivindicar eles iriam me colocar para rua. Mas, o sindicato tinha mais era que me apoiar e dizer: “não, a gente vai estar contigo”. Não era papel delas me dizer aquilo

Neste sentido, afirma Luciana:

O sindicato não tem representação da gente. Eu não sei te explicar como se dá a eleição. Quando tinha assembléia do sindicato, geralmente era de noite aí eu teria que faltar a aula. Agora, mais para o fim o [supermercado] proibiu o sindicato de distribuir jornal entre os funcionários. Só podia ficar na porta, não podia entrar para a loja.

f) *as reivindicações individuais enfraquecem a luta geral. As alunas se fragmentam e, em virtude de interesses secundários deixam de unir pelos interesses que podem ser comuns: tal como melhores condições de trabalho e de formação no curso, por exemplo.*

Perguntamos as alunas se a turma se uniu para reivindicar algo. A resposta: “*não. Eu não vejo também essa união da turma. É muito separado. Tem os grupinhos, cada um com seu problema, ninguém se junta.*” (Ana)

A situação de não organização favorece a manutenção tanto de condições precárias no trabalho quando no processo de formação: *“Tipo eu tenho um problema, tu tem o mesmo problema que eu, mas eu vou tentar resolver o meu problema, não vou tentar resolver o nosso problema. Porque a minha turma é muito dividida. Bem dividida.”* (Beatriz)

A falta de um movimento sindical e estudantil coeso com interesses de reivindicação por melhores condições de trabalho e formação poderia gerar outras relações segundo Ana: *“se tivesse uma organização, se todo mundo tivesse essa consciência... mas não tem. A gente segue o que o professor nos guia”*.

g) das *alunas entrevistadas, somente três conhecem movimentos sociais populares, os demais só conhecem as caracterizações que chegam a si por meio dos meios de comunicação de massa.* Ponto que veremos no tópico seguinte.

A não participação da maioria das trabalhadoras-alunas será falta de vontade? Não estamos de acordo com esse ponto de vista. As raízes que montam as razões pelas quais os alunos estão desarticulados, na sua maioria, e encontram sérias dificuldades para reivindicar suas vontades tanto no espaço do trabalho quanto no espaço da universidade nos levam ao processo de internalização e de uma formação para não participação desde a educação básica. É como afirma Tom: *“A turma, como nós, somos frutos desse sistema”*. Assim como os sujeitos-trabalhadores são educados para assumir determinados postos de subordinação na divisão social do trabalho, desde cedo também são educados para seguir os mandos e obedecer as hierarquias que lhes chegam como coisa natural.

A formação para o culto ao indivíduo, a não participação política traz graves prejuízos à classe trabalhadora. Sabemos que essa desarticulação não pode ser individualizada nos sujeitos que pesquisamos, mas é expressão de um processo que tem sua base na precarização da vida do trabalhador, pois afinal *“ninguém se apoia. Se tu tens um problema, o problema é teu”* (Beatriz).

Consideramos que a falta de participação crítica e coletiva é uma condição material adequada para a manutenção das relações sociais fetichizadas, no qual os sujeitos se coisificam na não participação de processos decisivos para as próprias vidas.

O papel do curso, considerando este pólo da organização individual, cuja grandeza é significativamente maior do que a organização coletiva, afirma a exclusão do povo da política, criando uma consciência social de que o povo só participa desses processos em dias de eleição. Como afirma o professor Miguel Arroyo: *“Não se exclui apenas o povo da*

*política, mas tenta-se excluir a política da histórica, considerando sem sentido ou até como uma loucura qualquer ação política que não se limite a respeitar o caminho inexorável e invisível da barbárie à civilização, entendida como progresso capitalista” (1986, p. 55)*

#### **4.2 Das condições necessárias para o enfrentamento do controle: vivência política como processo coletivo**

Salientamos o duplo papel da Pedagogia na formação das trabalhadoras/alunas como professoras. Consideramos que a vivência política coletiva tanto nos espaços do curso como nos espaços de trabalho proporcionam avanços significativos na visão de mundo desses sujeitos. Por isso apreciamos a vivência coletiva de reivindicação por interesses comuns, fundamentais, como uma condição material adequada para o enfrentamento das condições de opressão e exploração vividas pelos trabalhadores/alunos.

Ao mesmo tempo em que as relações presentes no curso podem cumprir o papel de naturalização e “fechar os olhos” para os problemas que tocam a classe trabalhadora. Há, de se observar que o mesmo, dependendo da demanda de professores, suas visões de mundo bem como a influência dessas na criação de *estésias*. Na Pedagogia, é notável o campo de possibilidades de formação que aguça a criticidade dos educandos de acordo com as situações que vivem no processo de trabalho. Citamos, quase na íntegra o que nos diz Luiza:

alguns cursos que eles davam lá dentro é uma palhaçada. O curso “5 S”<sup>86</sup> é um curso de qualidade. Aquelas coisas tentando te fazer não desperdiçar saquinhos que tu ganha para colocar o dinheiro, clip, para ti não destruir o que tem e o que é dado. Para tu poupares. Só que é muito contraditório porque as condições de trabalho não eram lá essas coisas, [...]. Então antes deles dizerem que a gente estava desperdiçando, eles deveriam dar mais condições. Então (com estudo) tu fica muito crítica. Eles começavam com aqueles cursinhos que era obrigado a ir. Eu ia, mas eu olhava aquele cara falando, que ele tinha ido para Tóquio, que lá era assim... mas uma coisa é Tóquio – a sociedade, a cultura, a jornada de trabalho de Tóquio. Não adianta tu queres embutir isso aqui no Brasil

O curso, principalmente com as leituras de filosofia, sociologia e didática, como citou a grande maioria dos alunos, contribui para a compreensão crítica do mundo. No caso da citação acima, Luiza se refere aos cursos oferecidos aos funcionários pela empresa que trabalhava e somente depois das aulas e leituras propostas por alguns professores na

<sup>86</sup> Sobre este curso ver:

[http://www.sebraemg.com.br/Geral/visualizadorConteudo.aspx?cod\\_areaconteudo=240&cod\\_conteudo=1838](http://www.sebraemg.com.br/Geral/visualizadorConteudo.aspx?cod_areaconteudo=240&cod_conteudo=1838)

Pedagogia é que se deu conta do sentido desse curso oferecido pela empresa para formar os trabalhadores ao seu modo.

Ocorre que esta leitura crítica sobre a vida do trabalhador, como já afirmamos, é contingencial. Após Luciana relatar as condições de trabalho que viveu em um supermercado perguntamos: “No curso de Pedagogia isso é estudado?”

a gente sempre comenta, aquela coisa de início de ano, eu faço essa coisa... Mas falar dessa relação de exploração, não. Só a discussão teórica em sociologia. Até porque eu conhecia a teoria do Marx, por causa do Segundo Grau, então tu sabia que o [supermercado] tinha tudo a ver com essa coisa do proletariado. E depois com a questão de Paulo Freire do opressor/oprimido. Então tu começa a enxergar como o opressor atua, aquela forma de fazer tu acreditar que a culpa é tua.

Os alunos que tem experiências com processos coletivos de reivindicação, já afirmamos, constituem uma minoria. A formação que atentou esses sujeitos para a organização coletiva está para além do espaço na universidade: encontra-se principalmente nas organizações das comunidades de base, na Pastoral da Juventude<sup>87</sup>, Associação de Trabalhadores e trabalho com Cooperativas. Estas experiências marcaram significativamente a visão de mundo desses alunos, contribuindo para uma formação mais próxima da criticidade: *“a experiência com grupo de jovens foi me tornando um ser, uma pessoa mais política, mas crítico diante das coisas”* (Tom). *“O que eu acho que a P.J vai além de sentar e rezar para um mundo melhor...”* (Luciana); *“Eu comecei a participar de grupos de jovens [...] e a participação me levou para outro lado. Um lado de ver as coisas de uma outra forma. [...] o que me levou a escolher pedagogia e a aproximação com a educação popular é justamente essa interação que tive com a Igreja”* (Tom)

O grupo de jovens era sempre o contrário daquilo que as pessoas queriam [...] na Pastoral da Juventude tinha toda essa discussão sobre política [...] Tínhamos discussões bem calorosas. [...] eu considero isso como um exercício de cidadania”. Os círculos de discussões apresentavam uma perspectiva horizontal, segundo Luciana., pois “Não são como outros movimentos que é só palestra. Vai uma pessoa e ela pode conversar com o grupo. Então todo mundo vai debater junto. Então é uma outra perspectiva. Tu não está ali para ouvir, tu estás para construir.

---

<sup>87</sup> Mais informações sobre a PJ encontram-se disponíveis em: <http://www.pj.org.br>

Esta experiência possibilita que os trabalhadores façam relações com os estudos propostos pelo curso, dão um sentido social às leituras: *“Para ter esse olhar sim, porque a gente discutia muito a questão da opressão, da subordinação, da exploração e isso foi o que contribuiu muito para o meu olhar como trabalhadora, para o meu olhar para questão.”* (Iolanda fala da experiência de trabalho com cooperativas em Rio Grande)

A experiência de greve no espaço de trabalho trouxe a Iolanda e a Ana uma vivência coletiva de reivindicação que deu sentido a alguns estudos realizados no curso de Pedagogia, pois enfatizam a necessidade de entender a prática a luz das teorias e utilizar a teoria para avançar nas questões práticas e dificuldades encontradas no cotidiano: *“Se eu não estiver envolvida com movimento, com algo que me faça ter um visão diferente, se eu ficar pensando em tirar as melhores notas nas disciplinas, [...] porque o que importa é a teoria do papel”* (Iolanda falando da importância de viver processos políticos coletivos)

A experiência de greve se apresenta como uma vivência educativa na direção de sistematizar e unir forças por um interesse coletivo: *“nós fizemos missões no Povo Novo Pesqueiro que foi muito bom. Eu sai de bandeira na rua. Foi aquela coisa de ter uma bandeira, de ter uma identidade.[...] e aquilo te dá uma certa segurança, de que tu luta por um ideal, mas que tu não luta sozinha, tu acredita, mas tu não acredita sozinha”* (Luciana)

eu sei que a gente não vai conseguir nada se não fizer nada. Então eu entrei para a Comissão porque entre os funcionários é muito boato. Todo mundo fala isso, fala aquilo, mas ninguém sabe nada certo. Então a Comissão é para saber realmente o que está acontecendo, o que a prefeitura está fazendo de errado e quais são as nossas possibilidades de fazer alguma coisa. Então eu estou aprendendo isso. Estou aprendendo a correr atrás, a não ficar parada esperando e saber o certo, ficar falando “ah, a gente pode isso, a gente pode aquilo, a prefeitura não nos dá isso... por que que não está nos dando?”. Então saber realmente o que está acontecendo para poder fazer alguma coisa. (Ana)

Os trabalhadores, muitas vezes, não sabem por onde começar a reivindicar seus direitos. Este é um exemplo que nos conta Ana: com seus colegas grevistas entraram em contato com o procurador geral do órgão público a que estão vinculadas *“e ele mandou avisar pela secretária que não adianta a gente procurar ele porque ele é advogado [do órgão] e não vai defender os trabalhadores. A gente queria esclarecer algumas coisas e ele não quis ajudar.”* (Ana)

Gramsci, nesse sentido, nos ajuda a compreender que a burguesia tem seus próprios intelectuais. Por isso o conhecimento que se constitui como uma força produtiva passa pelos interesses de classe tal qual a propriedade privada. Não é interessante que os trabalhadores conheçam, por isso certos saberes, como no caso os que Ana e seus colegas grevistas buscavam passar a ser apropriações privadas de um grupo que conhece exatamente os meios para coagir aqueles que ao se conformam com a precariedade dos salários e das condições de trabalho.

esse pessoal que era mais novo não quis participar da greve, porque ia ser descontado do salário, e tinham família, não sei o que... fizeram uma ladainha lá e não pensaram como categoria, mas como indivíduo né. Daí o que a gente fez: a fez greve e tudo, e o pessoal depois que ficou sabendo que ia ser descontado no salário, eles voltaram, falaram com a enfermeira e ela deixou eles registrarem o ponto, para enfraquecer a greve, daí o pessoal voltou. Nós éramos 11, ficaram apenas 5. (Iolanda)

Em síntese, nesse capítulo, retomamos nosso problema de pesquisa no qual os resultados explicitam um duplo movimento: o curso cumpre, mesmo que em grandezas quantitativas diferentes, um duplo papel na formação: desde o controle político e social, enquanto mantenedor do senso comum dos alunos – propondo leituras fragmentadas, desconectadas da realidade concreta – até a criação de condições adequadas para leitura crítica das condições da vida, do trabalho, da formação como professores. Essa leitura crítica encontra causas não apenas nos conteúdos e discussões propiciadas pelo curso, mas por participações dos alunos em outros espaços de formação como associações, cooperativas e grupos de jovens.

Consideramos que nesse processo de formação crítica dos trabalhadores, como professores, o trabalho realizado pelos docentes da FURG seja fundamental. A universidade é o espaço, entre outros, onde os alunos tomam contato com a leitura dos processos culturais organizados e reorganizados pela humanidade. Há alunos no curso, como na epígrafe que abre este capítulo que conhecem os autores por meio de seus professores. Por isso, a ausência/presença de coesão entre os professores, ainda que de vertentes teóricas diferentes, se apresenta como um desafio para abrir a discussão de “o que realmente a FURG quer formar no curso de Pedagogia?”

*“Numa turma todinha, podes destruir o sonho de muita gente sem perceber” (Luiza)*

Eu trabalhava e tivemos uma professora que estava apresentando maravilhas sobre o curso. E eu pensava: “meu deus, como eu vou fazer essas horas por fora?”, Ficava pensando como que eu vou conseguir? Ai falamos para ela:

– Ah professora, mas nós trabalhamos.

– É? Mas a gente faz escolhas. Eu fiz a minha escolha, se não servir, faz curso em oito anos...

(Da história ouvida por meio de várias vozes. Elen)



## 5 TRABALHADORAS/ES: UNIVERSIDADE PARA TI?

*O que oferecer aos trabalhadores que chegam à universidade? É fácil perceber que o que lhes é oferecido é insuficiente. Em geral são oferecidos cursos fáceis, centrados numa formação difusa, com baixa densidade teórica. São cursos onde predomina o praticismo. A maioria dos professores trabalham como profissionais em suas áreas e à noite transmitem seu saber prático. Com um mínimo de atenção às falas dos mestres e com a leitura de algumas apostilas soltas dá para acompanhar esses estudos. (Arroyo, 1991, p. 29)*

*A universidade é para quem não trabalha. Quem trabalha está ralado. A universidade é pública, mas é feita, é voltada bem para o ecossistema costeiro mesmo, para aquele que tem tempo, para aquele que é burguês (Ligia)*

*A maioria dos professores diz: “eu também trabalhava a noite”, mas não parece. Muitos falam: “também trabalhava todo o dia e estudava a noite”. Mas assim... não parece. (Beatriz)*

Este é o último capítulo que constitui nossa dissertação. O leitor observará que não fizemos um capítulo conclusivo, justamente porque intencionamos, desde o início, abrir e não fechar as discussões neste campo. E sob essa direção, reunimos neste capítulo três epígrafes provocativas para pensarmos as questões que envolvem a formação no curso de Pedagogia, no período noturno da FURG, organizado a partir da Resolução do CNE/CP 01/2006.

Nosso objetivo com este capítulo a partir das compreensões conceituais desenvolvidas nos capítulos que a esse antecederam e das socializações empíricas do campo de pesquisa, partir para uma síntese a qual consideramos de grande importância: dialogamos com quatro autores, de maneira breve, sobre as questões do ensino noturno pensadas sob a perspectiva da formação em Pedagogia, das trabalhadoras/alunas que realizam o curso noturno da FURG. Antonio Gramsci, Paolo Nosella, Miguel Arroyo, Maria Eugênia Castanho e Raimundo Helvécio Almeida Aguiar são interlocutores nesse processo. A luz dos escritos desses autores e dos sujeitos entrevistados compartilhamos apontamentos e provocações finais.

A pesquisa de campo no Curso de Pedagogia da FURG nos mostrou que o curso, da maneira como está estruturado, amarrado às diretrizes curriculares (im)postas pelo CNE, tal como visto no capítulo 2, demonstra ao mesmo tempo a flexibilização nas habilitações propostas para formar professores polivalentes e o engessamento numa carga horária exaustiva principalmente para ser realizada no período noturno.

Tal engessamento não ocorre por vontades individuais dos professores, mas pela organização do trabalho no modo de produção capitalista que se encontra em face dos efeitos da reestruturação produtiva das décadas de 1960 e 1970, cujos processos se manifestam em todas as esferas da sociedade. Na educação, como podemos ver nos capítulos 1 e 3, materializaram-se um conjunto de reformas educativas que influenciaram diretamente as políticas para formação de professores nos países chamados “em desenvolvimento”.

Este conjunto de relações influenciou diretamente a formação de professores no curso de Pedagogia da FURG. Tratando-se da especificidade da formação, como professoras, das trabalhadoras, buscamos ao longo do relatório expressar nossa compreensão do movimento de como vem se processando a materialização do curso e os papéis deste na formação docente.

O curso, na distribuição semanal das aulas, encontra-se, quase todos os dias com o horário marcado para início às 18h50min e término às 23h10min. Esses horários projetados nos papéis, assim como as aulas no sábado pela manhã, não atendem a concretude vivida no cotidiano das aulas. Os professores “*procuravam flexibilizar o horário para as 19:15, 19:30, embora a gente sempre soltasse às 22:30*”, conforme afirma Luiza.

O início das aulas atrasa, de modo geral porque o horário de trabalho dos alunos vai, em média, até as 18h30min, tendo em vista o tempo que demoram para se locomover até o campus carreiros, local onde ocorrem as aulas.

O término das aulas, na maioria das vezes, se adianta porque além do cansaço presente às 23h10min dos professores e alunos, o meio de transporte mais utilizado pela grande maioria dos discentes, o ônibus, é monopolizado por apenas uma empresa da cidade a qual não disponibiliza transporte às 23h10min para todos os bairros da cidade. Essa é uma materialidade de grande influência nas condições concretas do curso.

Ocorre que a luta por disponibilizar transporte coletivo da FURG para todos os bairros em todos os horários é uma luta histórica na cidade de Rio Grande, no qual tive oportunidade de participar ativamente quando era estudante nessa universidade. O monopólio da empresa de ônibus permite não apenas a imposição dos horários, mas também dos valores cobrados. Atualmente, o transporte municipal em Porto Alegre, capital do Estado do RS, custa R\$ 2,30. Em Rio Grande, uma cidade com proporções geográficas habitadas bem menores que Porto Alegre, o valor é quase o mesmo, R\$ 2,25 e as condições do transporte são terríveis. Recordamos aqui o registro de campo de uma noite, durante o período de entrevistas, em setembro de 2009:

- Ônibus semivazio. Conversa entre cobrador e motorista:
- Antes de ontem botei 110 nesse carro – disse o motorista.
  - É isso aí... bota mais que cabe – expressou o cobrador aos risos.

Os 110, ressaltamos, não se trata de velocidade, naturalmente. É o número de pessoas sendo levadas em uma só viagem para a universidade à noite, muitas vezes, após um dia de trabalho.

As discussões na FURG sobre o cumprimento ou não cumprimento completo dos horários de início e fim das aulas é tema antigos quando se trata do curso noturno. Os professores que assumem disciplinas no último período reclamam da evasão, os alunos que tem aula reclamam do cansaço e da falta de transporte, os que não têm aula, por vezes, reclamam da defasagem no acesso aos conteúdos. Ocorre que em diálogo com os sujeitos entrevistados descobrimos e acordamos com eles na seguinte ideia: a questão de ficar até o final das aulas não é capaz de apreender a concretude vivida pelos alunos, tendo em vista que não basta reivindicar ônibus para todas as localidades do município neste horário.

como é que vai ficar aqui até as 23 horas e chegar em casa a meia-noite, sendo que tem que acordar cedo no outro dia para trabalhar? Tem essa discussão também [...] a gente mal aguenta ficar aqui até as 22:30. [...] imagina ficar aqui todo o dia até as 23:10? E aqueles que dependem de ônibus? Tem ônibus depois desse horário, só que é bem mais tarde, e alguns bairros não tem. E depois o pessoal pode até ficar 45 minutos no ônibus cidade nova pelas voltas que ele dá, então não é só a discussão de não haver ônibus, mas a nossa qualidade. (Iolanda)

Neste sentido, as discussões, segundo as alunas não podem ser somente em torno de ter ou não aula. A questão é mais profunda: está no nível de qualidade das aulas, pois biologicamente durante os quatro anos do curso, as alunas se esgotam se não descansam. Esse ponto retoma a ideia do capítulo 2, dos processos de adoecimento sofridos pelos excessos de trabalho, falta de lazer. Exigir a participação massiva em todos os horários nas aulas seria seguir exatamente as mesmas orientações que segue o mercado cuja lei é sugar do trabalhador todas as suas forças até exauri-lo, pois ele pode ser posteriormente, sem grande esforço, substituído quando seu serviço não exige grande destreza.

Por outro lado, abrir mão das aulas e do estudo proposto pelas disciplinas a que são delegadas a última e a primeira aula significa deixar lacunas abertas na formação dos alunos. Mesmo que os professores recomendem leituras para casa, trabalhos de pesquisa, entre outras

atividades à distância, essas, segundo os alunos, servem, na grande maioria das vezes, apenas para cumprir com uma exigência formal acadêmica, sem significado para quem realiza.

Essas condições materiais revelam a necessidade emergente de uma nova organização do curso. Não somos ingênuos. Sabemos que não é possível transformar este curso, sem transformar as relações de produção e subordinação que o geram, neste caso, as relações sociais de produção – o modo como nos relacionamos entre nós e com a natureza. Mas, em nosso ponto de vista, a participação de alunos e professores pode, em alguma medida, criar brechas, gerar abalos significativos na direção de um projeto societário qualitativamente diferente do que vivemos.

As epígrafes de Arroyo, Ligia e Beatriz trazem a mesma temática sob perspectivas muito próximas: a universidade, da maneira como está organizada, em suas relações concretas não é feita para o aluno trabalhador. Esta afirmativa não é fruto de discursos dos alunos entrevistados, somente, mas originário de relações materiais:

as coisas aqui na FURG acontecem tudo no horário que tu estás trabalhando. A universidade não é preparada para aluno trabalhador. Ela é preparada para quem só estuda. Quem não estuda tem que correr atrás mil vezes mais do que quem não trabalha. Eu noto porque se tu quer te envolver “tem um congresso disso e daquilo”, tem um Seminário... quando é? Das 7h às 10h. Ah... das sete às dez... *a gente é o furo da sociedade.* (Luiza) (Grifo nosso)

O silêncio da biblioteca, do Centro de convivência, do Instituto de Educação, laboratório de informática que fecham antes do término das aulas representa materialmente uma prática que afirma até que horas a universidade de fato funciona: em média até as 22h (sem contar o restaurante universitário (R.U) que fecha no horário do intervalo dos alunos, não dando tempo para que possam jantar na universidade). É o que explicita Beatriz:

ou tu trabalhas ou tu estuda. Ai tu escolhe. Porque a universidade não foi programada, ao meu ver, para o curso noturno. Por quê? O que acontece? Tu vais nos departamentos de noite a maioria está fechado. Tu trabalhas o dia todo ai tu vens para a FURG se tu tens que resolver uma coisa, tu vais resolver de noite, a hora que tu estás aqui, a hora que tu pões o pé aqui na FURG e a maioria dos Departamentos estão fechados. O R.U. 20:30 ele fecha, tipo 20:30 é recém o horário do nosso intervalo. A gente está saindo e não dá nem de chegar no restaurante porque ele está fechado. Ai a gente tem que ficar até as 23h lá para chegar em casa e comer alguma coisa. Agora a gente tem três dias aula até as 23h. Fica meia dúzia de gente. Quem que fica? Quem tem moto, quem tem um pai ou uma mãe que pode vir buscar. A maioria vai de ônibus, mas não tem ônibus.

Partindo das referências apontadas na epígrafe e as denúncias e anúncios das entrevistadas, bem como as conversas informais com as alunas, o que nos move a trazer a tona o processo histórico-social que pesquisamos é justamente a provocação-chave deste capítulo: **se a universidade, como está organizada, não é feita para o trabalhador, como fazê-la?**

Quanto a esta questão, não temos respostas *a priori*. Este processo é algo que só pode ser respondido conforme as práticas político-coletivas, organizadas dos alunos, ainda que sem adesão geral, para tencionar as forças que hoje se encontram quantitativamente contra os trabalhadores, proporcionando a eles de maneira geral, o que Arroyo em nossa epígrafe chama de *formação difusa, com baixa densidade teórica* presentes nas leituras de textos fragmentados, destacados de obras que, na maioria das vezes, não são lidas por completo. Essas leituras, de maneira geral, não situa no conjunto de referenciais teóricos a perspectiva de cada autor, causando uma confusão intelectual nos alunos que desconhecem as diferenças de princípios das diferentes linhas teóricas, suas formas de leitura de mundo e a que projetos societários estão vinculadas. Tudo isso se processa de maneira que a realidade dos alunos não se configura como um ponto de partida para problematizações. Por isso é que, certamente, muitas leituras e trabalhos propostos não tem significado para a vida dos mesmos.

Buscamos o referencial de alguns autores, cujos escritos nos ajudam de maneira significativa a pensar o ensino noturno para além do movimento aparente das relações capitalista cotidianas. Manifestamos, com isso, nossas largas esperanças que bases concretas sejam mexidas – o que não depende diretamente dessa pesquisa, nem mesmo da vontade individual dos professores, mas principalmente das problematizações pertinentes já gestadas entre os alunos.

Marx afirma que nenhuma sociedade se coloca problemas que não possa resolver. Portanto, interpretamos que hoje, se alunos da FURG já começaram a pensar sobre as condições de trabalho e formação no curso de Pedagogia noturno é porque as condições concretas já permitem tencionamentos nesse campo. É o que demonstra Luiza quando afirma que é preciso pensar o curso noturno pelo curso noturno. Explicitar suas diferenças e não escondê-las, ignorá-las, igualando seu PPP ao curso diurno: *‘não adianta dizer que a gente não tem diferença porque tem diferença. A gente trabalha, tem diferença. Não pode ser hipócrita e dizer “o problema é teu, tu escolheu”, como muitas dizem “na vida a gente faz escolhas’* (Luiza)

Enfatizamos como de suma importância o texto que aborda a temática do ensino noturno constituído por um fragmento de um texto de Gramsci que comenta a primeira semana de aulas de um curso noturno para trabalhadores de Turim. Este texto é comentado por Paolo Nosella (2005). Segundo esse autor, o escrito de Gramsci sobre o ensino noturno ‘é uma verdadeira preciosidade, um “soneto” em prosa jornalística’.

Gramsci demonstra plena satisfação com o que pôde presenciar durante a aula à noite, com os alunos trabalhadores. Tratava-se de um curso da escola de cultura e propaganda socialista. Segundo o autor havia entre os elaboradores do curso uma dúvida de que um curso com encontros de apenas uma ou duas vezes por semana, com pessoas cansadas do trabalho pudesse encontrar tanta vivacidade como de fato houve na reunião. A justificativa para tal descrença é explicitada pelo próprio Gramsci (1987):

Talvez estivéssemos céticos pela experiência das escolas burguesas, a tediosa experiência dos alunos e a dura experiência dos professores: o ambiente frio, opaco a qualquer luz, resistente a todo e qualquer esforço de unificação ideal, os jovens reunidos naquelas salas não pelo desejo de se tornarem melhores e de compreender, mas pelo objetivo, talvez não expresso mas caro e comum a todos, de se destacarem, de conquistar um “título”, de expor a própria vaidade e a própria preguiça, de hoje se enganarem a si mesmos e amanhã aos outros.

Diferente do que ocorrera nas escolas burguesas (não muito diferente dos tempos atuais), no encontro relatado por Gramsci, os alunos, mesmo cansados, davam máxima atenção à aula, esforçando-se para registrá-la no papel, havia uma corrente de simpatia entre quem falava e quem escutava.

Nosella (2005) ao analisar os escritos de Gramsci sobre o ensino noturno destaca que Gramsci, deixa explícito que:

organizar um curso noturno não é um empreendimento fácil, pois não é uma mera transferência para as horas noturnas dos cursos diurnos; que – e sobretudo – na escola socialista para trabalhadores, o espírito, o sentido, os métodos, os instrumentos, os conteúdos, os mestres e as motivações são absolutamente diferentes dos que se encontram nas escolas burguesas: naquelas há vida, desejo de aprender, há entusiasmo; nestas há tédio, mero desejo de diploma e de se garantir na vida pela esperteza.

Em função de se tratar de um curso pensado e organizado em prol da formação de trabalhadores, as aulas eram ministradas uma ou duas vezes por semana e, no máximo duas ou três horas, como enfatiza Nosella (2005). Este aspecto demonstra o quanto os cursos noturnos, em particular o Curso de Pedagogia da FURG, é uma mera transposição do currículo diurno para o noturno, sem considerar as especificidades dos alunos, ainda que alguns professores, nos seus esforços individuais, se proponham a isso. As questões que se impõem em nossa pesquisa, como situações-problema, não encontram suas resoluções nas práticas individuais dos professores, tampouco dos alunos, ainda que sem eles não há superação da condição atual.

O problema fundamental do processo que estudamos está na lógica burguesa para a qual, em sua concretude, o curso está direcionado – o que fica evidente na distribuição de carga horária das disciplinas, nas quais as discussões sobre trabalho e educação, educação popular, entre outras são delegadas à condição de optativas com cargas horárias de 30h/a cada. Essa materialidade aprisiona não apenas as trabalhadoras/alunas, mas também seus professores com o excesso de trabalho unido às cobranças burocráticas das agências de avaliação e fomento de pesquisa.

A materialidade das imposições conservadoras da sociedade, embora não seja reconhecida explicitamente pelos alunos, na sua maioria, manifesta-se de outros modos: nas leituras propostas que não tem sentido para a vida; a falta de participação organizada nas instâncias decisórias do curso; os trabalhos propostos como pesquisa serem, de modo geral, impostos pelos professores e copiados pelos alunos; uma carga horária que não respeita as condições de vida dos discentes, propondo atividades no horário em que estão trabalhando (como é o caso do estágio na educação infantil, por exemplo), entre outros aspectos já apontados nos capítulos anteriores.

Nosella (2005) enfatiza as contribuições de Gramsci para pensarmos os Cursos noturnos no Brasil, segundo ele:

Há uma razão importante para refletirmos sobre aquela longínqua experiência pedagógica. O Brasil é o país que mais ministra cursos noturnos. Do meu ponto de vista, em demasia. E todos são justificados – dizem – por representarem a possibilidade de educação e elevação social dos que trabalham durante as horas diurnas. Ou seja, todo o ensino noturno é sublimado por uma vaga justificativa ideológica, que *a priori* o considera sempre socialmente positivo, isto é, em favor dos trabalhadores.

O autor atenta contra a ideologia que defende os cursos noturnos como uma característica a favor dos trabalhadores – já que esses cursos se apresentam como únicas possibilidades para os trabalhadores frequentarem a universidade. Muitas vezes, as justificativas mostram que essa modalidade de curso é socialmente “positiva”, mas o autor alerta que:

Essa vaga justificativa precisa de muita depuração. Há muito populismo nesse abuso de oferta de ensino noturno, que, freqüentemente, não passa de mercantilização da educação popular. A comparação do nosso ensino noturno com a experiência do curso para trabalhadores, realizada por Gramsci, nos ajuda na decantação das “razões”, superficiais e generalizadoras, às quais recorrem Estado e instituições particulares para justificar nosso imenso sistema de ensino noturno. (NOSELLA, 2005)

Estamos de acordo com Nosella da necessidade de atenção para a pseudodemocracia na oferta de cursos noturnos, tendo em vista aquilo que a doutoranda e colega de orientação Hilda Jaqueline de Fraga denomina como “perverso do político”: por trás do discurso de democratização e de inclusão, encontra-se na prática, a materialização das ações que se traduzem na velha e conhecida política de exclusão, tendo em vista que os alunos que não se adéquam, desistem.

O ensino defendido por Gramsci, como salienta Nosella, pouco ou nada tem a ver com o sistema de ensino nos cursos noturnos existentes no Brasil. Para esse autor,

a leitura dos textos de Gramsci sobre a escola representou a vacina contra o populismo educacional. Sem negar que uma dosagem correta de cursos noturnos, dentro de uma metodologia adequada às necessidades e circunstâncias da clientela que trabalha de dia, seja uma iniciativa louvável, me convenço de que, infelizmente, em geral, há uma falácia populista embutida em certa apologia indiscriminada da escolarização noturna. (NOSELLA, 2005)

É também com essa concepção burguesa de cursos noturnos denunciados por Nosella que Miguel Arroyo escreve o artigo *A Universidade, o trabalhador e o curso noturno*. Para Arroyo (1991, p. 25) “a questão dos cursos noturnos não é nova, porém a tentativa de encará-la sob o prisma do aluno trabalhador é nova”.

Segundo Arroyo (1991, p. 25) o argumento que defende a melhoria dos níveis de qualidade dos cursos noturnos estão, na maioria das vezes, na crítica feita aos currículos, ao material didático e bibliotecas, na falta de disponibilidade para o estudo, etc. É comum as análises limitarem-se a estabelecer diferenças entre cursos diurnos e noturnos e as propostas

de modificações são, quase sempre, na tentativa de superar as diferenças entre esses níveis “de dar aos cursos noturnos as mesmas condições de qualidade dos diurnos”.

O que Arroyo (1991, p. 26) propõe é caminhar para uma pluralidade institucional que rompa com a rigidez e o padrão único de qualidade, a qual apresenta uma visão única de formação. Arroyo relata a história do reitor de uma Universidade que se orgulhava de reprovar 60% dos alunos dos cursos noturnos para dizer que na sua gestão as exigências para os cursos noturnos são as mesmas que para os cursos diurnos. Esta ideia, embora em sua aparência seja democrática, segundo o autor, não passa de uma transposição que ao invés de auxiliar a formação do trabalhador, o exclui, pois suas especificidades não permitem que tenham as mesmas características dos alunos que tem disponibilidade para o estudo. Pois, segundo ele, afinal, “Por que o trabalhador terá de se adaptar e violentar em todas as dimensões de sua existência a essa rigidez? Não seria o normal que a estrutura de ensino fosse repensada a serviço do trabalhador?”

Esta proposta de pensar o ensino noturno tendo em vistas as reais demandas da classe que vive do *seu* trabalho também se encontra presente nas defesas do Professor Doutor Raimundo Helvécio Almeida Aguiar. De nossas vivências na disciplina de estágio docente no Ensino Superior, na Disciplina Ação Pedagógica com Jovens e Adultos, durante o segundo semestre de 2009, indicamos duas importantes leituras: a primeira é uma carta mimeografada, escrita para os alunos, a segunda, a tese de doutorado do Professor Helvécio (2001).

Da carta, salientamos o repensar o ensino de Pedagogia noturno a serviço do trabalhador: do mesmo modo que a EJA, segundo o professor precisa ser pensada enquanto EJA e não com “*práticas e de textos e/ou atividades que são próprias para crianças*”, (AGUIAR, 2009) a Pedagogia pensada sob a perspectiva dos trabalhadores não demanda uma educação fetichizada, pensada fora de suas realidades.

Para tanto, os desafios se apresentam, nesta perspectiva, afirmam a necessidade “*educar a partir da pedagogia do cotidiano, ou seja, a partir das práticas sociais e pedagógicas ou sócio-pedagógicas que se dão no dia-a-dia das pessoas: no trabalho, em casa, no transporte coletivo, etc., onde ocorre o processo de aprender e de ensinar como parte integrante das relações sociais*” (AGUIAR, 2009) para criar outras condições adequadas que não essas que tem se processado enquanto afirmadoras da universidade se constituir como um espaço burguês.

Da segunda, a tese de doutorado do Professor Helvécio (2001), afirma que a educação de adultos ao longo dos anos 1970-2000 tem sido tratada como um tema emergencial nas políticas públicas. Isso se deve, em nosso ponto de vista, justamente porque a EJA é constituída, majoritariamente de sujeitos concretos da classe trabalhadora.

Estamos de acordo com Arroyo e Aguiar, pois o que os autores sugerem não são medidas facilitadoras que tornassem superficial a formação dos trabalhadores. O ponto de partida, segundo Arroyo, não deverá ser o princípio de igualdade de oportunidades, mas justamente o “reconhecimento das diversidades e das demandas” por direitos ao acesso ao conhecimento elaborado. É neste sentido que defendemos o repensar não apenas dos conteúdos propostos nas disciplinas do Curso de Pedagogia da FURG, mas principalmente a estrutura do curso como um todo. Pois nossa experiência com o campo de pesquisa mostrou que o curso, de modo geral, está desligado dos movimentos sociais populares, bem como ignora a concretude das relações sociais da cidade onde está situado.

A proposta destes autores, assim como Gramsci, é elaborar cursos noturnos, tal qual Gramsci o fez: uma formação pensada em prol da classe trabalhadora, considerando suas “especificidades”. Para ele não basta mudar os conteúdos dos currículos, mas sim mudar o currículo em si, em sua estrutura e organização, pois “o sistema escolar o máximo que aceita é alargar timidamente os conteúdos, sem ter coragem de flexibilizar<sup>88</sup> as grades espaço-temporais e de inventar novas estruturas curriculares capazes de atender ao direito da nova classe ao saber, à qualificação e à cultura” (ARROYO, 1991, p. 28). Essas novas estruturas são bem diferentes das estruturas atuais na Pedagogia de quadros de horários fechados e autoritariamente impostos aos alunos.

Para o autor, existe uma forte resistência de modificação das estruturas presentes no apego aos padrões únicos de docência e de “qualidade” – característica que dificulta muito as mudanças necessárias para a formação nos cursos noturnos.

Em nosso ponto de vista, ainda não entendemos porque os espaços de trabalho dos alunos não são aproveitados como espaços de pesquisa. Cada aluno, poderia a partir das práticas cotidianas, empíricas, formar um projeto que se construiria ao longo do curso. Não compreendemos porque os espaços de trabalho só são citados como empecilhos para a formação teórica sólida. Como é possível uma formação teórica sólida sem uma empiria sobre

---

<sup>88</sup> A flexibilização proposta por Arroyo não tem a ver com a utilização desse termo em prol da defesa da implementação das políticas neoliberais e de formação do trabalhador flexível de acordo com as novas roupagens assumidas pelo capitalismo, mas sim, um flexibilidade no sentido de compreensão de um fenômeno particular que tem características singulares e gerais.

a qual se precisa se apoiar e compreender para além do concreto sensível? Do que adianta a formação teórica sem o compromisso prático?

Do que adianta os alunos disporem de tempo para a leitura e lerem, o que a grosso modo chamamos de “quinquilharias”? Ou seja, leituras totalmente desvinculadas com os processos históricos presentes na cidade de Rio Grande.

A ênfase dada à formação por excelência reduz a Universidade a um espaço não adequado a presença dos trabalhadores. O que está por trás deste discurso, em nosso ponto de vista, é a manutenção do *status quo* em que a Universidade serve para formação de elites, delegando à classe trabalhadora os cursos ligados à formação direta de mão de obra. Tal como afirma Arroyo (1996, p. 55), para esta concepção “O que interessa é que o povo fique no seu lugar”. A questão dessa ideologia mantenedora das relações de subordinação consiste em justificar a falta de tempo dos trabalhadores para o estudo como uma causa para a formação fragmentada. Ocorre que, em essência, estes aspectos não estão necessariamente ligados.

A formação fragmentada não é fruto somente da falta de tempo para o estudo e sim de propostas de formação, desde sua constituição, fragmentadas, como é o curso de Pedagogia e seu caráter polivalente. O ensino por núcleos de estudo, tal como propõe a Resolução do CNE para este curso, não rompe com a dicotomia entre teoria e prática, pelo contrário: a enfatiza.

Não estamos com isso defendendo que uma formação sólida teoricamente não precisa de tempo. Apenas estamos problematizando os discursos que deslocam a falta de comprometimento das teorias utilizadas no curso, na sua maioria, para a questão de individualizar causas nos alunos.

As trabalhadoras/alunas, muitas vezes, não se reconhecem no curso que realizam. Primeiro porque não participam coletivamente das decisões – ainda que haja um lugar para representante estudantil no Instituto de Educação e no Conselho Universitário (CONSUN) estas participações são meramente ilustrativas se alunos sequer sabem como se processa os acontecimentos decisórios. Segundo que as dicotomias entre os processos de trabalho e os processos de estudo abrem abismos que lhes parecem intransponíveis, tendo em vista a fragmentação presente nesses dois processos.

O curso, embora muitos professores se esforcem, se apoia num regime extremamente conservador. As disciplinas são impostas aos alunos, como se eles não tivessem capacidade de decidir o que querem fazer – ainda que não o soubesses, sem a prática participativa como aprenderão? A descrença na capacidade dos alunos decidirem se faz desde a sutileza de um

QSL pronto, imposto, até as manifestações como presenciamos de ditos que defendem que os alunos chegam do Ensino Médio com visões limitadas, por isso não podem decidir. Estamos de acordo com essa possível cultura desenvolvida no Ensino Médio, mas a mesma se tornar critério para silenciar, ora, convenhamos... eles foram educados para não decidir e a universidade continua educando-os para isso. Como se aprende a decidir sem se confrontar com a situação concreta de direcionar sua formação para o que mais lhe agrada? Aprender a participar sem participar é como aprender gramática fora do texto: sem sentido.

---



---

*Eu não sabia nem andar dentro da FURG. No primeiro dia que eu entrei, eu me perdi. Eu moro aqui na Castelo há anos. Eu nunca tinha vindo aqui na FURG (Luiza)*

(Castelo é um bairro da zona periférica de Rio Grande que fica ao lado da universidade. Em média, 10 minutos a pé. Aqui o distanciamento não é geográfico. É político)

---



---

Defendemos, sobretudo, que o potencial dos alunos trabalhadores não está em atingir o nível de excelência acadêmica do ponto de vista enciclopédico, cientificista. No Brasil temos exemplos, entre os quais destacamos o Dr. Fernando Henrique Cardoso, ex-presidente da república. Um excelente teórico cujas práticas estavam comprometidas com um projeto societário de privatizações. Não há juízo de valor quanto a isso. Apenas estamos colocando no bojo da sociedade de classes os interesses de para quem e para o que serve o que produzimos.

A formação teórica em si não garante o comprometimento prático com a vida em todas suas dimensões. Por isso, o potencial dos trabalhadores/alunos se materializa enquanto um *inédito-viável* capaz de encontrar formas de lutas fundadas no antiautoritarismo e enfrentamento organizado às suas emergências.

Chegamos ao final de trabalho com sentimento de desafios inquietantes os quais continuamos a lançar e nos lançar.

Assim como o salário tem se constituído como o mínimo necessário para a manutenção da vida do trabalhador – ou nem isso – o curso de Pedagogia noturno da FURG, organizado sob a égide da Resolução do CNE/CP 01/2006 se constitui, de modo geral, como mínimo necessário para o exercício de uma docência na qual a elaboração crítica e a

vinculação desta com a organização político-coletiva (ainda que não partidária) é pouco trabalhada. O mínimo necessário, nesse conjunto de relações significa, em outras palavras, o mínimo de técnicas, leituras, compreensões. O mínimo sobre pesquisa, participação, correntes teóricas, história de Rio Grande. O mínimo sobre movimento estudantil. Quase tudo mínimo. Trabalhadores minimizados, precarizados. De tantas possibilidades. De tudo um pouco. De um pouco tudo. De muita luta por uma vida justa!

## 6 REFERÊNCIAS

AGUIAR, R. H. A. **Educação de adultos no Brasil: políticas de (des)legitimação**. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. **Aos meus colegas educandos e educadores de jovens e adultos**. Carta. Mimeo. 15 de outubro de 2009

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARROYO, M. **A Universidade, o trabalhador e o curso noturno**. Revista Universidade e Sociedade. Ano 1, nº. 1, fev. São Paulo, 1991.

\_\_\_\_\_. Educação e exclusão da cidadania. In: ARROYO, M.; BUFFA, E.; NOSELLA, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?**. 6 ed. São Paulo, Cortez, 1996. pp. 31-80

BARATA-MOURA, J. **Materialismo e subjetividade: estudos em torno de Marx**. Lisboa: Editorial Avante!, 1997.

BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nº 1/92 a 16/97 e pelas emendas constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Disponível em [www.ibc.gov.br/media/common/Downloads\\_CF.DOC](http://www.ibc.gov.br/media/common/Downloads_CF.DOC) Acesso em 8 de janeiro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. **Parecer 05/2005**. Aprovado em 13/12/2005. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)> Acesso em 20 de agosto de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. **Parecer 01/2006**. Aprovado em 15/05/2006. 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 20 de agosto de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. **PARECER Nº CP 01/96. APROVADO EM 08/10/96. INDICAÇÃO Nº 2/96 - Avaliação de sugestões de estratégias para atendimento das necessidades prementes de (re) qualificação profissional**.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. **RESOLUÇÃO Nº 2, de 26 DE JUNHO DE 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. **RESOLUÇÃO CNE/CP 1**, DE 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. **RESOLUÇÃO CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno **RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2005**. Altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. **Parecer 03/2006**. Aprovado em 21/02/2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf)> Acesso em 05 de janeiro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>> Acesso em 20 de agosto de 2008.

**COLAO, M. M.** A formação do técnico e do tecnólogo no Curso de Viticultura e Enologia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves - RS e a educação profissional: um estudo de caso. Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2005.

**CAMPOS, R. F.** Fazer mais com menos – gestão educacional na perspectiva da CEPAL e da UNESCO. ANPED, 28 Reunião anual, 2005. Disponível em <[www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/GT05-708--Int.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/GT05-708--Int.rtf)>. Acesso em 09 de janeiro de 2009.

**CARLOTO, M. C.** Gênero, reestruturação produtiva e trabalho feminino. Disponível em: [http://www.ssrevista.uel.br/c\\_v4n2\\_carlotto.htm](http://www.ssrevista.uel.br/c_v4n2_carlotto.htm). (s/d). Acesso em dezembro de 2009.

**CASTANHO, M. E.** Universidade à noite: fim ou começo de jornada? Campinas, SP: Papirus, 1989.

**CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L (Orgs.).** Dicionário do Trabalho e Tecnologia. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006.

**CHAUÍ, M.** Escritos sobre a universidade. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

**CRAIDY, C. M.** A Nova LDB da Educação Nacional e o projeto Jorge Hage. Revista Contexto & Educação. V. 1, n. 1. Ijuí: Unijuí, 1986. p. 59-65.

**DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (I) e PLANO DE AÇÃO PARA SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM (II).** Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990.

Disponível em <[http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao\\_Jomtien.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf)>  
Acesso em 15 de dezembro de 2008.

DELORS, J. (org.) **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. MICHELIS UOL. Aplicativo do windows.

FEUERBACH, L. **A essência do cristianismo**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. 26 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, H. C. L. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores**. *Educ. Soc.*, Dec. 1999, vol.20, n. 68, p.17-43. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a02v2068.pdf>>. Acesso em 09 de janeiro de 2006.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um re (exame) das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. **Projeto político-pedagógico**: aprovado pelo Conselho Universitário em 19 de dezembro de 2003. Rio Grande: FURG, 2004.

GALEANO, E. **De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso**. Porto Alegre, RS: LP&M Editores, 2009.

\_\_\_\_\_. **O teatro do bem e do mal**. 2 ed. Porto Alegre, RS: LP&M Editores, 2008.

GRAMSCI, A. *L'Ordine Nuovo 1919-1920*. Org. por Valentino Gerratana e Antonio A. Santucci. Turim: Einaudi, 1987, p. 361-2. In: NOSELLA, P. **O ensino noturno para Gramsci**. Junho de 2005. Disponível em [http://www.robertexto.com/archivo7/gramsci\\_ensino.htm](http://www.robertexto.com/archivo7/gramsci_ensino.htm) acesso em 5 de novembro de 2008.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

KOSÍK, K. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. **Pedagogia da Fábrica**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Z.; RODRIGUES, M. de F.. **As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia**: uma expressão da epistemologia da prática. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Educação, 2006. GT Reforma do Curso de Pedagogia. Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/Acacia.htm>. Acesso em 20/11/2008.

LIPPOLD, W. G. R. **A África no curso de licenciatura em história da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**: possibilidades de efetivação da Lei 11.645/2008 e da Lei 10.639/2003: um estudo de caso. Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2008.

MACHADO, C. L. B. **Desafios presentes na universidade**: do espelho do passado à alternativa para o futuro. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Doutorado em Educação, 1996.

MACHADO, C. L. B.; PONTE, C. I. R. V.; LOPES, E. F. S.; PEDROSO, S. R. S. **Trabalho Docente nos Espaços Educativos: área da Saúde**. Painel: Trabalho docente apresentado \_\_\_\_\_, 2009.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. Manifesto do partido comunista. In: BOGO, A. (org.). **Teoria da organização política**: escritos de Engels, Marx, Lênin, Rosa, Mao. São Paulo: Expressão Popular, 2005

\_\_\_\_\_. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Transcrição: Alexandre Moreira Oliveira. Abril, 2007b. Disponível em <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/index.htm>>. Acesso em 8 de maio de 2008.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. Livro I, Cap. VI (inédito). São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

\_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política. Liv. I. Vol. I, 24 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro**. São Paulo: Expressão Popular, 2006b.

\_\_\_\_\_; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MEDEIROS, I. R. P. M. **Curso de Pedagogia da FURG**: um estudo sobre a influência da formação na atuação da profissional egressa. Dissertação de Mestrado. Pelotas: FAE/UFPel, 1999.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

\_\_\_\_\_. **O desafio e o fardo histórico: o socialismo no século XXI.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MINASI, L. F. **Formação de Professores em Serviço: contradições na prática pedagógica.** Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2008. (Mimeo)

NERUDA, P. **Ainda.** Rio de Janeiro: Olympio, 1975.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2003.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos.** 13 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **A questão da universidade.** São Paulo: Cortez, 1996.

RIBEIRO, M. **Universidade brasileira “Po-Moderna” (democratização X competência).** Manaus: Editora da Univ. do Amazonas, 1999.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **Os fundamentos da educação e a nova LDB.** Revista Educação Municipal. V. 1, n. 3. São Paulo: Cortez, dez 1988. p. 5-17.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação, V. 12, n. 34, Jan./abr., 2007.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SIQUEIRA, J. F. O jovem que estuda e trabalha: o caso do Brasil e da Argentina. In: TRIVIÑOS, A. N. S.; OYARZABAL, G. (Orgs.). **Estratégias educacionais no MERCOSUL.** Porto Alegre: Novak Multimídia, 1999. pp. 147-160.

SPÓSITO, M. P. (coord.). **O trabalhador-estudante: um perfil do aluno do curso superior noturno.** São Paulo: Loyola, 1989.

STABILE, C. A. Pós-modernismo, feminismo e Marx: notas do abismo. In: WOOD, E.M.; FOSTER, J. B. (Orgs.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

TOLEDO, C. Mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide. 2 ed. São Paulo: Sundermann, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Bases Teórico-Methodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais.** Idéias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa. Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis. Vol. IV. 2 ed. Porto Alegre: Faculdade Integrada Ritter dos Reis, 2001.

\_\_\_\_\_. **Esquema geral (com exemplo específico) de desenvolvimento de um projeto de pesquisa (proposta de dissertação, projeto de tese), com base na teoria marxista materialista dialética.** Porto Alegre, Janeiro de 2009 (Mimeo)

\_\_\_\_\_. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa, dialética e educação.** Introdução à dialética. Notas sobre o Materialismo Dialético. Documento preliminar e trabalho. Porto Alegre, agosto de 2005. Mimeo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. COMISSÃO DE CURSO DE PEDAGOGIA. **Regulamentação do Regime Escolar, das Práticas Pedagógicas, das atividades complementares, dos estágios, do Trabalho de Conclusão de Curso – Pedagogia e do Quadro de Pré-Requisitos para Progressão Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura.** Códigos 241 e 242. Rio Grande, 22 de janeiro de 2007. (Mimeo)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. COMISSÃO DE CURSO DE PEDAGOGIA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação Pedagogia – Licenciatura.** Rio Grande, 15 de setembro de 2006. (Mimeo)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. **DELIBERAÇÃO Nº 010/2005 EM 8 DE JULHO DE 2005.** Dispõe sobre alteração de oferta de vagas dos cursos de Pedagogia. Disponível em <http://www.conselho.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/coepe/01005.htm> Acesso em 14 de janeiro de 2009.

VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis.** Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo, Brasil: Expressão Popular, 2007

VIEIRA, S. R. **Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia:** pedagogo, docente ou professor? Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC: PPEDU, 2007.

WOOD, E. M. **Democracia contra o capitalismo:** a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa tem por **objetivo geral compreender a proposta para a formação no Curso de Pedagogia – Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), a partir da reforma implementada em março de 2007, e como vem se dando na prática a formação dos alunos que ingressaram neste Curso.** Trata-se de uma dissertação como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação de Elen Machado Tavares, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Carmen Lucia Bezerra Machado. A coleta de informações será realizada no período de 2008 a 2009.

Pesquisadora Responsável, orientadora do projeto dispõe o telefone para contato: (51) 33164144 e e-mail: carmen.machado@edu.ufrgs.br. E a pesquisadora, mestranda o telefone (51) 82132449 e e-mail: elenfurg@hotmail.com. Colocamo-nos à disposição para esclarecimento de dúvidas que possam surgir.

Este termo tem como objetivo garantir que eu, **Eliane da Silveira Meirelles Leite** Coordenadora em exercício da Comissão do Curso de Pedagogia (COMCUR), concordo em ( ) ser entrevistada e ( ) fornecer documentos legais, públicos para a realização da pesquisa. Explicaram-me o caráter voluntário da participação nessa pesquisa, além do direito de retirar-me do estudo a qualquer momento. Fui esclarecida quanto aos seguintes aspectos: 1) Os dados serão coletados por meio de entrevista; 2) as informações solicitadas dizem respeito ao curso; 3) a entrevista será gravada, degravada e guardada pelo período de até cinco anos e, após serão destruídas; 4) se, no decorrer do procedimento a participante vier a manifestar sua vontade de que a entrevista seja interrompida e/ou seu conteúdo não seja divulgado, a pesquisadora atenderá a esta vontade; 5) o material coletado também não poderá ser objeto de comercialização e/ou divulgação que possa prejudicar os entrevistados ou a instituição onde exercem suas funções; 6) essa pesquisa é considerada de risco mínimo; 7) É compromisso da pesquisadora manter a participante informada sobre o andamento da pesquisa e, ao final de sua realização, comunicar-lhe os resultados e/ou devolver-lhe, de alguma forma, o produto alcançado. Concordo com o termo de consentimento estabelecido acima.

\_\_\_\_\_  
(Orientadora da Pesquisa)

\_\_\_\_\_  
(Mestranda)

\_\_\_\_\_  
(Participante da Pesquisa)

Porto Alegre, ..... de ..... de 2008.

## APÊNDICE B

### NÚCLEO DE ESTUDOS E EMENTAS

1º Núcleo de Estudos: Situa o ser social no tempo e no espaço presente, diante de questões relevantes da

<b>Disciplinas</b>	<b>Duração</b>	<b>Ementa</b>
<b>Filosofia da Educação</b>	120h/8Cred. Anual	O homem como sujeito da educação. Antropologia filosófica e educação. Características da filosofia e sua contribuição sobre o fenômeno educacional. As questões filosóficas envolvidas nas relações educação-sociedade, educação-poder, educação-democracia. O pensamento pedagógico brasileiro contemporâneo: problemas e perspectivas. A formação do educador frente aos paradigmas de um novo tempo. A função educadora. O papel do educador na sociedade
<b>Sociologia da Educação</b>	120h//8Cred. Anual	Teorias sociológicas da educação: reprodutivista e crítica. Sociologia política da educação, ideologia, cultura e educação. Sociologia da educação no Brasil. Estado e sociedade, cidadania e democracia, participação política, educação e trabalho, cotidiano escolar e educação e mercado
<b>Psicologia da Educação</b>	120h/8Cred. Anual	A Psicologia como ciência e profissão. Fundamentos da Psicologia da Educação. Principais concepções e teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. Implicações nos processos de ensino e aprendizagem e nos diferentes momentos evolutivos do indivíduo
<b>História da Educação Brasileira</b>	90h/6Cred. Anual	Definição e significação da história da educação brasileira e deste cotidiano como construção individual e coletiva. História de vida/pessoal/escolar dos estudantes. História local dos espaços formais e informais de educação. Análise crítica dos acontecimentos sócio-político-culturais legitimados como relevantes na construção histórica da educação.
<b>Didática I – Pedagogia</b>	90h/6Cred. Anual	Contrato didático como objeto de estudo e pesquisa. Da <i>Didática Magna</i> aos dias atuais. Conceito de didática e suas repercussões práticas na formação do/a educador/a. Tendências Pedagógicas e Abordagens do ensino. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. Contribuições da Didática no processo de teorização e reconstrução das práticas educativas. A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. Escola reflexiva e nova racionalidade. Saberes da prática educativa crítica e investigativa. Atividades Formativas: realização de seminários e participação no desenvolvimento de pesquisas, consultas a bibliotecas e leituras adicionais, consultas a centros de documentação e visitas a instituições educacionais e culturais.
<b>Produção Textual</b>	60h/4Cred. Anual	Análise e interpretação dos mecanismos intervenientes na leitura e na produção do texto oral e escrito, do lingüístico e do não lingüístico.
<b>Infâncias, Culturas e Educação</b>	120h/8Cred. Anual	Estudo da infância e relações com cultura, sociedade e educação. Implicação dos estudos sobre infâncias e culturas na formação de professores. Tempos e espaços das infâncias, modos de socialização dos grupos infantis. Metodologias participativas com crianças.

educação, estabelecendo articulações com o passado e o futuro. Favorece o conhecimento da realidade em que se

insere o processo educativo. Fomenta reflexões que possibilitem pensar proposições e perspectivas educativas desde o começo do curso.

Disciplinas	Duração	Ementa
-------------	---------	--------

**2º Núcleo de estudo:** Considera a atividade docente como um trabalho inserido num contexto de mundo e num cotidiano escolar. Analisa este cotidiano tomando por referência as práticas e metodologias educativas realizadas na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e na Gestão Educacional. Retoma as discussões contidas no Núcleo de Estudos Básicos articulando com o cotidiano pedagógico.

<b>Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil I</b>	<b>Duração</b>	<b>Ementa</b>
	90h/6Cred. Anual	Estudo da história cultural e social da infância da Modernidade à Contemporaneidade no Brasil e no mundo. Estudo das contribuições teórico-metodológicas de autores que subsidiaram a construção de propostas educativas para a pequena infância desde a criação de creches e pré-escolas no mundo e no Brasil.
<b>Metodologia do Ensino das Ciências Sociais</b>	120h/8Cred. Anual	Os processos histórico e social da construção do conhecimento de ciências sociais. O ensino de ciências sociais e sua adequação ao nível de desenvolvimento mental do estudante. Construção das noções de tempo, espaço, trabalho, cultura e grupo social: suas diferenças, contradições e relações. O povo brasileiro: história, política e cultura. A problematização da realidade social. Recursos didáticos para o ensino de ciências sociais. Criação de materiais didáticos. Análise de propostas curriculares. Avaliação da aprendizagem de ciências sociais. Análise do livro didático. Atividades Formativas: realização de seminários e participação no desenvolvimento de pesquisas, consultas a bibliotecas e leituras adicionais, consultas a centros de documentação e visitas a instituições educacionais e culturais.
<b>Psicologia da Infância e da Adolescência</b>	60h/4Cred. Semestral	Fases do desenvolvimento no que tange à infância e à adolescência nos aspectos físicos, emocionais, sociais e intelectuais.
<b>Psicolinguística</b>	45h/3Cred. Semestral	o nível fonológico, o nível semântico, o nível sintático. Os processos de aquisição da linguagem. Implicações pedagógicas
<b>Educação de Jovens e Adultos</b>	60h/4Cred. Semestral	Educação do jovem e do adulto: retrospectiva histórica. Pressupostos teóricos que fundamentam a EJA. Questões históricas, sociais e ideológicas do analfabetismo jovem e adulto no Brasil. Experiências da EJA no contexto contemporâneo em países da América Latina.
<b>Jogos, Brinquedos e Culturas</b>	60h/4Cred. Semestral	O papel e a função do brinquedo e do jogo na Educação Infantil, nos Anos Iniciais e na vida social da criança. As visões históricas e culturais do brincar. A importância dos processos lúdicos na construção da subjetividade e a relação entre brincadeiras, criatividade, culturas e desenvolvimento/aprendizado infantil.
<b>Didática II - Pedagogia</b>	90h/6Cred. Anual	Concepções de currículo. Currículo e organização do ensino. Análise de diferentes modalidades de organização do ensino. Planejamento do processo ensino-aprendizagem. A sala de aula como espaço de construção do conhecimento. Unidades e Projetos de aprendizagem. Avaliação da aprendizagem. O erro construtivo. Avaliação como prática de investigação. O diário de aula como instrumento de planejamento e formação docente.
<b>Corporeidade e Movimento</b>	60h/4Cred. Semestral	Principais concepções que abordam a questão da corporeidade e do movimento na sociedade ocidental. A corporeidade e movimento humano nos espaços educativos.
<b>Fundamentos e Metodologia da Pesquisa em Educação</b>	60h/4Cred. Semestral	A pesquisa na universidade. Os paradigmas da pesquisa científica. O projeto de pesquisa e a pesquisa no contexto educativo. Espaço interdisciplinar integrador da vida acadêmica e realidade escolar; iniciação científica através da elaboração de teorias de base que sedimentem projeto de pesquisa na área educacional.
<b>Políticas Públicas da Educação</b>	90h/6Cred. Anual	Análise e discussão das políticas públicas da educação e sua influência na organização e funcionamento do sistema educacional brasileiro, bem como sua articulação com as demais políticas sociais. Atividades Formativas: realização de seminários e participação no desenvolvimento de pesquisas, consultas a bibliotecas e leituras adicionais, consultas a centros de documentação e visitas a instituições educacionais e culturais.
<b>Arte e Linguagens na Educação</b>	60h/4Cred. Anual	Introdução à arte da criança e do adolescente. O grafismo infantil nas diversas abordagens metodológicas. A estereotipia gráfica e sua repercussão na aprendizagem escolar. Imitação e cópia como problemas de aprendizagem. Sinestesia, imaginação e simbolismo na arte da criança e do adolescente. A oficina de arte. O fazer artístico e a educação estética.

**3º Núcleo de estudos:** Discute as experiências na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, considerando a real situação deste nível de ensino através do seu histórico. Ressalta os desafios atuais no sentido de gestar proposições educacionais.

<b>História e Metodologia da Alfabetização I</b>	60h/4Cred. Semestral	Fundamentos epistemológicos dos conceitos de alfabetização, analfabetismo, alfabetismo e letramento. Abordagem histórica da alfabetização e dos métodos de alfabetização.
<b>História e Metodologia da Alfabetização II</b>	60h/4Cred. Semestral	Teorias que fundamentam as práticas alfabetizadoras em contextos escolares e não escolares. As especificidades da alfabetização na Educação Infantil, nos Anos Iniciais e na Educação de Jovens e Adultos. Prática e construção da ação alfabetizadora, com base nos pressupostos da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.
<b>Metodologia do Ensino da Matemática</b>	120h/8Cred. Anual	Estuda a construção de conceitos básicos em matemática pelas crianças. Trabalha aspectos topológicos, noções de tempo e espaço partindo de situações do cotidiano, de músicas, histórias infantis, jogos e brincadeiras. Aprofunda a classificação, seriação, inclusão hierárquica, ordenação e conservação de quantidades, elementos indispensáveis à construção do número. Trabalha com o sistema de numeração decimal, as quatro operações, problemas e geometria buscando compreender o processo do conhecimento, estabelecendo relação com a vida cotidiana. Atividades Formativas: realização de seminários e participação no desenvolvimento de pesquisas, consultas a bibliotecas e leituras adicionais, consultas a centros de documentação e visitas a instituições educacionais e culturais.
<b>Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa</b>	120h/8Cred. Anual	Princípios básicos para o ensino da língua materna. O ensino da gramática na visão tradicional e em novas perspectivas. Leitura e produção textual. A expressão escrita e a leitura das diversas formas de textos. Análise de livros didáticos. Atividades Formativas: realização de seminários e participação no desenvolvimento de pesquisas, consultas a bibliotecas e leituras adicionais, consultas a centros de documentação e visitas a instituições educacionais e culturais.
<b>Metodologia do Ensino das Ciências Naturais</b>	120h/8Cred. Anual	Aprofundamento dos conhecimentos científicos e pedagógicos, visando a problematização e a compreensão do ensino de Ciências Naturais. Análise da estrutura curricular do ensino de Ciências Naturais. Contextualização e interdisciplinaridade no ensino de Ciências Naturais. Construção de elementos teórico-metodológicos para o ensino de Ciências Naturais. Atividades Formativas: realização de seminários e participação no desenvolvimento de pesquisas, consultas a bibliotecas e leituras adicionais, consultas a centros de documentação e visitas a instituições educacionais e culturais.
<b>Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil II</b>	90h/6Cred. Anual	Estudo da História da Educação Infantil e das diversas formas de atendimento no Brasil e em outros países do século XIX à Contemporaneidade. O currículo na educação infantil e aspectos específicos da prática pedagógica em creches e pré-escolas. A constituição do grupo na Educação infantil e o papel da educadora. Análise de propostas pedagógicas com crianças pequenas.
<b>Estudo Sócio-Antropológicos da Infância e da Juventude</b>	60h/4Cred. Anual	A constituição da infância e da juventude pelas instituições. Grupos geracionais de crianças e jovens enquanto constituidores das instituições, sujeitos de conhecimento e construtores das suas culturas e identidades. Relações de poder e culturas da infância e juventude no Brasil e no mundo.
<b>Gestão Educacional</b>	60h/4Cred. Anual	Conceitua administração e gestão no debate atual da estruturação dos sistemas educacionais. As reformas educacionais mundiais, nacionais e locais. A gestão das políticas pública na cidade e na escola. O projeto político pedagógico e sua coordenação. Os diferentes espaços e instrumentos de participação na democratização da escola.
<b>Cotidiano na Educação Infantil</b>	90h/6Cred. Anual	Estudo e problematização das concepções de cotidiano, rotina e ritual e suas implicações na prática pedagógica da educação infantil. Estudo do tempo e espaço e suas marcas na educação infantil e nos processos de subjetivação infantil. O cotidiano e a prática pedagógica na educação infantil e as diversas formas de linguagem da criança. Organização do cotidiano, avaliação e projetos de trabalho com crianças pequenas.
<b>Estágio</b>	60h/4Cred. Anual	Pesquisa do contexto e da organização administrativa: história da Instituição, investigação das comunidades que a instituição recebe, funcionamento administrativo, regimento escolar, a função e o papel da coordenação pedagógica, rotina educativa diária, participação em reuniões administrativo-pedagógicas, proposta pedagógica, observações e acompanhamento da prática da sala de aula desenvolvida por profissionais, entrevistas com docentes, organização dos projetos de estágios. Ações educativas na Educação Básica.

**4º Núcleo de estudos:** Discute propostas educativas a partir das reflexões e estudos feitos nos anos anteriores e

<b>Disciplinas</b>	<b>Duração</b>	<b>Ementa</b>
<b>Literatura Infanto-Juvenil</b>	45h/3Cred.	Contextualização da literatura infanto-juvenil. Características estruturais do texto narrativo. A narrativa e a poesia infanto-juvenil e o ensino. A produção contemporânea

analisa o fazer pedagógico. Propõe perspectivas de atuação do pedagogo, sua inserção no contexto de mundo, no cotidiano educacional e no trabalho docente, configurando-se em projetos educacionais.

Disciplinas	Duração	Ementa
<b>Trabalho de Conclusão de Curso – Pedagogia</b>	90h/6Cred. Semestral	Aprofundamento e sistematização sobre a formação educacional em nível de pós-graduação pedagógica e as relações com a experiência dos atores. Produz um trabalho acadêmico-científico.
<b>Psicologia da Educação dos Portadores de Necessidades Especiais</b>	60h/4Cred. Anual	Enfoque multidisciplinar da psicopedagogia no estudo das necessidades educativas especiais. Caracterização das necessidades educativas especiais sob os aspectos: intelectual, sensorial, físicos e condutas típicas. Modalidades de identificações e intervenções psicopedagógicas. A ação psicopedagógica na inclusão do aluno com necessidades educativas especiais nos contextos sociais.
<b>Ética e Educação</b>	60h/4Cred. Anual	Principais concepções éticas. Possibilidades e limites da ética enquanto foro íntimo (subjetivo e privado) e foro coletivo. A ética no processo de produção e reprodução do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações nas relações de trabalho. A ética na educação; o ethos pedagógico, o ethos praxeológico e o ethos antropológico. O comportamento ético do professor.
<b>Língua Brasileira de Sinais</b>	120h/8Cred. Anual	Conhecimentos gerais sobre a identidade e a cultura surda A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, Sistema lingüístico de natureza visual – motora, sua estrutura e gramática.
<b>Oficina de Brinquedos</b>	60h/4Cred. Semestral	Oficina de brinquedos com utilização de diversos recursos materiais e simbólicos. A construção de brinquedo nos espaços educativos. Estudo e resgate das culturas infantis a partir das brincadeiras populares.
<b>Tópicos Especiais da Educação Infantil</b>	60h/4Cred. Semestral	Estudo dos princípios fundamentais que articulam cuidado/educação como objetivos indissociáveis no cotidiano das instituições educativas que atendem crianças de zero a seis anos. Experiências teórico-práticas.
<b>Estágio na Educação Infantil</b>	120h/8Cred. Semestral	Planejamento da atividade prática docente, registros reflexivos, reuniões pedagógicas, orientações individuais e coletivas, avaliação e reflexão da ação na vivência do processo. Relato e análise da ação educativa vivenciada no estágio da Educação Infantil. Teorização de temáticas implicadas na prática pedagógica. Elaboração de proposições educacionais para os conflitos inerentes à ação docente.
<b>Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental</b>	120h/8Cred. Semestral	Planejamento da atividade prática docente, registros reflexivos, reuniões pedagógicas, orientações individuais e coletivas, avaliação e reflexão da ação na vivência do processo. Relato e análise da ação educativa vivenciada no estágio dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Teorização de temáticas implicadas na prática pedagógica. Elaboração de proposições educacionais para os conflitos inerentes à ação docente.
<b>Formação Docente</b>	90h/6Cred. Anual	A docência no contexto da transição paradigmática. A pesquisa como eixo da formação docente. Epistemologia da prática profissional. Os professores como sujeitos do conhecimento. Percursos de formação e de transformação. O ciclo de vida profissional dos professores. Diários de aula, relatórios de aula e outros registros reflexivos. Atividades Formativas: realização de seminários e participação no desenvolvimento de pesquisas, consultas a bibliotecas e leituras adicionais, consultas a centros de documentação e visitas a instituições educacionais e culturais.

### Optativas

<b>Educação a Distância</b>	30h/2Cred. Semestral	Legislação e Programas. Iniciativas de governo (Federal, Estadual e Municipal). Experiências Nacionais e Internacionais. Tutoria, Desenho Instrucional e desenvolvimento de material didático para Educação a Distância.
<b>Questões Atuais da História da Educação Brasileira</b>	30h/2Cred. Semestral	Discussão da historiografia da educação brasileira a partir dos anos 1970: legislação, contexto histórico e implicações para as políticas públicas
<b>Abordagens Didáticas em Educação de Jovens e Adultos</b>	30h/2Cred. Semestral	Perspectivas teóricas possíveis para as práticas pedagógicas que resgatam o saber de sujeitos jovens e adultos. O educador como aprendiz. O letramento como uma nova visão sobre a alfabetização. Currículos, materiais didáticos e formação de professores específicos de EJA.
<b>Educação Popular e Movimentos Sociais</b>	30h/2Cred. Semestral	Movimentos de educação popular: origens e vertentes. Os movimentos sociais como práticas alternativas ao atendimento do sistema oficial educacional brasileiro. Concepções de educação popular. Experiências de educação popular no sistema formal de ensino e experiências não formais de ensino.
<b>Educação e Trabalho</b>	30h/2Cred. Semestral	Educação e trabalho no modo de produção capitalista e suas formas de abordagens. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teórico-práticos. O novo paradigma do desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática.
<b>Educação Profissional de Jovens e Adultos</b>	30h/2Cred. Semestral	Análise da produção, funcionamento e recepção de processos da cultura das mídias e dos processos midiáticos, na organização simbólica na sociedade contemporânea. O papel da mídia na educação e na cultura escolar. As estratégias e experiências culturais da sociedade de consumo de massa e suas repercussões no campo educacional.
<b>Mídias e Educação</b>	60h/2Cred. Semestral	Análise da produção, funcionamento e recepção de processos da cultura das mídias e dos processos midiáticos, na organização simbólica na sociedade contemporânea. O papel da mídia na educação e na cultura escolar. As estratégias e experiências culturais da sociedade de consumo de massa e suas repercussões no campo educacional.
<b>Psicopedagogia do Adulto</b>	30h/2Cred. Semestral	A vida adulta como dimensão existencial de desenvolvimento da personalidade. A problemática da educação de adultos na realidade brasileira. Problemas relativos à operacionalização do ensino supletivo. Educação permanente

Legenda de cores:

 Disciplinas destinadas à Educação Infantil: 690h

 Disciplinas destinadas ao estudo da Psicologia: 315h

 Disciplinas destinadas à Gestão educacional: 60h

 Disciplinas destinadas à EJA: 60h obrigatórias e 120h optativas

 Disciplinas destinadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: 765h, sendo que 645h são destinadas às metodologias dos conteúdos específicos para os Anos Iniciais do Ens. Fund.

## APÊNDICE C

### QUESTIONÁRIO ALUNOS

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa intitulada “**A formação dos trabalhadores/alunos freqüentes no Curso de Licenciatura em Pedagogia no período noturno: um estudo de caso em Rio Grande – RS**” tem por **objetivo geral compreender o papel que o Curso de Pedagogia, Licenciatura**, organizado a partir da Resolução do CNE/CP 01/06, que entrou em funcionamento na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) a partir de março de 2007, **vem desempenhando na formação dos alunos trabalhadores** (alunos que trabalham e frequentam o Curso de Pedagogia na FURG à noite) e de colaborar com diálogos, problematizações e elaboração de propostas para a formação no Curso de Pedagogia no período noturno. Para tal, a pesquisa de campo está organizada em dois principais momentos:

1) Questionário para todos os alunos, no qual é muito importante tua participação para que possamos ter informações quantitativas sobre quantos alunos trabalham e para que possamos elaborar um mapeamento sobre o aluno noturno do Curso de Pedagogia da FURG;

2) Conversa sobre como é ser trabalhador e estudante de Pedagogia, curso noturno.

Esta pesquisa constitui o tema de pesquisa para a escrita de uma dissertação como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação de Elen Machado Tavares, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Carmen Lucia Bezerra Machado.

Mais informações sobre a pesquisa podem ser obtidas pelo email [elen.tavares@gmail.com](mailto:elen.tavares@gmail.com)

Ao preencher o questionário, autoriza a divulgação dos dados que serão tabulados quantitativamente, sem identificação. Não vamos divulgar informações pessoais.

Desde já agradecemos sua colaboração!

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Parte que fica com o aluno)

A pesquisa intitulada “**A formação dos trabalhadores/alunos freqüentes no Curso de Licenciatura em Pedagogia no período noturno: um estudo de caso em Rio Grande – RS**” tem por **objetivo geral compreender o papel que o Curso de Pedagogia, Licenciatura**, organizado a partir da Resolução do CNE/CP 01/06, que entrou em funcionamento na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) a partir de março de 2007, **vem desempenhando na formação dos alunos trabalhadores** (alunos que trabalham e frequentam o Curso de Pedagogia na FURG à noite) e de colaborar com diálogos, problematizações e elaboração de propostas para a formação no Curso de Pedagogia no período noturno. Para tal, a pesquisa de campo está organizada em dois principais momentos:

1) Questionário para todos os alunos, no qual é muito importante tua participação para que possamos ter informações quantitativas sobre quantos alunos trabalham e para que possamos elaborar um mapeamento sobre o aluno noturno do Curso de Pedagogia da FURG;

2) Conversa sobre como é ser trabalhador e estudante de Pedagogia, curso noturno.

Esta pesquisa constitui o tema de pesquisa para a escrita de uma dissertação como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação de Elen Machado Tavares, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Carmen Lucia Bezerra Machado.

Mais informações sobre a pesquisa podem ser obtidas pelo email [elen.tavares@gmail.com](mailto:elen.tavares@gmail.com)

Ao preencher o questionário, autoriza a divulgação dos dados que serão tabulados quantitativamente, sem identificação. Não vamos divulgar informações pessoais.

Desde já agradecemos sua colaboração!

## QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA – FURG

1. Ano em que Nascestes: \_\_\_\_\_
2. Cidade/Estado que viveste até chegar na FURG: \_\_\_\_\_
3. Cidade/Bairro onde reside atualmente: \_\_\_\_\_
4. Em que ano terminaste o 2º Grau ou Ensino Médio? \_\_\_\_\_
5. Fizeste teu Ensino Fundamental e Médio em Escola da rede: ( ) Pública ( ) Privada ( ) Outra
6. Qual o nome da(s) escola(s) em que estudaste? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Realizaste Curso Preparatório para o Vestibular? ( ) Sim ( ) Não. Se sim, ( ) Popular ( ) Privado
8. Qual o nível de escolaridade dos teus pais?  
Pai: ( ) Analfabeto ( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio ( ) Ensino Superior ( ) Pós-Graduação  
Mãe: ( ) Analfabeta ( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio ( ) Ensino Superior ( ) Pós-Graduação
9. Quantos exames de vestibular fizeste até ingressar no Curso de Pedagogia? \_\_\_\_\_
10. Por que escolheste o Curso de Pedagogia Noturno frente ao diurno? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
11. Trabalhas no horário inverso ao do estudo? ( ) Sim ( ) Não.
  - 11.1 Caso a resposta seja sim, qual é a tua atividade? \_\_\_\_\_
  - 11.2 Quantas horas trabalhas por dia? \_\_\_\_\_ Quantos dias por semana? \_\_\_\_\_
  - 11.3 Desde que idade trabalhas? \_\_\_\_\_
  - 11.4 Qual o teu vínculo empregatício (informal, temporário, estágio, carteira assinada, etc.)? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  - 11.5 Contribuis para a constituição da renda familiar (manutenção da casa)? \_\_\_\_\_
  - 11.6 Encontras alguma dificuldade para conciliar trabalho e estudo? ( ) Sim ( ) Não. Se sim, podes especificar: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
12. O que esperas do curso que realizas? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

---

---

13. Queres de participar de uma entrevista para contribuir com esta pesquisa sobre a tua formação no Curso de Pedagogia, estás disposta/o a participar? ( ) Sim, ( ) Não.

13.1 Se sim, é possível deixar um contato, como email ou telefone? \_\_\_\_\_

14. Queres participar de uma entrevista para contribuir com esta pesquisa sobre a tua formação no Curso de Pedagogia ( )Sim ( )Não

14.1. Se sim, é possível deixar um contato como email ou telefone?\_\_\_\_\_

14. Nome (caso desejes participar da entrevista): \_\_\_\_\_

15. Gostarias de dizer algo mais que não ficou explicitado no questionário? (livre)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE D

### ROTEIRO DE ENTREVISTAS

1. Falar sobre a família (casa onde mora, o bairro...)
2. Me conta como foi a experiência com primeiro emprego? Qual foi o vínculo empregatício? E os outros como foram? Quais os vínculos empregatícios?
3. Participou de algum sindicato ou alguma organização do tipo?
4. Qual o significado do trabalho para ti?
5. Qual o significado do estudo?
6. Qual o significado de trabalhar e estudar?
7. Como são os colegas de trabalho?
8. Por que escolheste o curso de Pedagogia?
9. Antes de entrar para a Universidade qual era a tua expectativa com o curso?
10. Me fala sobre o curso
  - 10.1 como são os professores? os colegas? as disciplinas – a que mais gostou, a mais difícil, as leituras, frequência na biblioteca, participação no DCE e no DA)
  - 10.2 já participaram de algum processo de reivindicação na universidade? Como foi?
  - 10.3 Já fizeram algum manifesto/reivindicação por escrito?
  - 10.4 conheces as leis da educação?
11. O tema trabalho já foi estudado por ti?
12. O que é para ti ser trabalhador?
13. O que é para ti ser pedagogo?
14. Como sentes a presença do trabalhador no curso de pedagogia?
15. O curso/professores facilita as coisas para os trabalhadores?

**APÊNDICE E**  
**CATEGORIAS EMPÍRICAS**

- 1. Trabalho e estudo**
  - 1.2 Significado do trabalho
  - 1.3 Significado do estudo
  - 1.4 a exploração da força de trabalho
  - 1.5 trabalhadores que pensam que são burgueses
  - 1.6 vida do trabalhador(a)
  - 1.7 processo de adoecimento
- 2. Vínculos empregatícios**
- 3. Ausência/presença de vivência política como processo coletivo**
  - 3.1 participação/não participação em sindicatos
  - 3.2 participação/não participação no movimento estudantil (DCE/DA)
  - 3.3 reivindicações individuais, sem documentos por escrito
- 4. Machismo/divisão sexual do trabalho**
  - 4.1 discriminações classe/gênero/etnia
- 5. Aulas no curso**
  - 5.1 carga-horária
  - 5.2 dificuldade de trabalhar e estudar
  - 5.3 ausência de leitura sobre a temática trabalho/ser trabalhador
  - 5.4 fragmentação/reflexos de um curso polivalente/teoria fragmentada
  - 5.5. ausência de diálogo com movimentos sociais populares
  - 5.6 o trabalhador na pedagogia noturna
- 6. Universidade não é para trabalhador**
- 7. O papel do curso na formação dos trabalhadores/alunos**

**APÊNDICE F**  
**TABULAÇÃO DAS INFORMAÇÕES DOS QUESTIONÁRIOS**

<b>Trabalha</b>	<b>Sim</b>	44	77,2		
<b>Área de Trabalho</b>					
	<b>Educação</b>	15	26,3		
	<b>Outros</b>	28	49,1		
	<b>NC</b>	1	1,8		
<b>Horas de Trabalho</b>				5,14	3,34
<b>Idade que começou a trabalhar</b>				16,33	2,08
<b>Vínculo Empregatício</b>					
	<b>Informal</b>	4	6,9		
	<b>Estágio</b>	16	28,1		
	<b>Carteira</b>	16	28,1		
	<b>Concursado</b>	7	12,3		
	<b>Autônomo</b>	1	1,8		
<b>Contribui com Renda Familiar</b>					
	<b>Não</b>	18	31,6		
	<b>Sim</b>	39	68,4		
<b>Dificuldade de Conciliar Trabalho e Estudo</b>					
	<b>Não</b>	18	31,6		
	<b>Sim</b>	39	68,4		
<b>Ano do Curso</b>					
	<b>1</b>	14	24,6		
	<b>2</b>	20	35,1		
	<b>3</b>	23	40,4		
<b>Escolaridade do Pai</b>					
	<b>Analf.</b>	1	1,8		
	<b>EF</b>	41	71,9		
	<b>EM</b>	13	22,8		
	<b>ES</b>	0	0		
	<b>PG</b>	1	1,8		
	<b>NC</b>	1	1,8		
<b>Escolaridade da Mãe</b>					
	<b>Analf.</b>	1	1,8		
	<b>EF</b>	34	56		
	<b>EM</b>	17	29,8		
	<b>ES</b>	4	7		
	<b>PG</b>	0	0		
	<b>NC</b>	1	1,8		

# **ANEXOS**



FUNDAÇÃO  
UNIVERSIDADE  
FEDERAL  
DO RIO GRANDE

## QUADRO DE SEQUÊNCIA LÓGICA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Tempo de Formação e Carga Horária

Em vigor a partir do  
1º semestre Ano: 2007

Duração do Curso em horas/aula  
Disciplinas Obrigatórias e Optativas: 2955 h/a  
Carga Horária de Atividades Complementares: 100 h  
Carga Horária de Prática Pedagógica: 400 h  
Carga Horária de Estágio Supervisionado: 300 h/a  
Carga Horária Total do Curso: 3355 h/a

Mínimo: 8 semestres  
Carga horária semanal máxima: 32h/a  
Máximo: 14 semestres  
Carga horária semanal mínima : 14 h/a

Aprovado em reunião do COEPE no  
dia 10 de novembro de 2006.  
Deliberação COEPE Nº 034/2006

1º Período/2º Período		3º Período/4º Período		5º Período/6º Período		7º Período/8º Período			
NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS	09283 120/8 <i>Filosofia da Educação</i>	NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ESTUDOS	09592 90/6 <i>Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil I</i>	NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES	09466 60/4 <i>Hist. e Metod. da Alfabetização I</i>	09469 60/4 <i>Hist. e Metod. da Alfabetização II</i>	NÚCLEO DE PROPOSIÇÕES E PERSPECTIVAS EDUCATIVAS	06352 45/3 <i>Lit. Infanto-Juvenil</i>	09605 90/6 <i>Trab. de Concl. de Curso - Pedagogia</i>
	09282 120/8 <i>Sociologia da Educação</i>		09593 120/8 <i>Metodologia do Ensino das Ciências Sociais</i>		09597 120/8 <i>Metodologia do Ensino da Matemática</i>	09462 60/4 <i>Psic. da Educ. dos Port. de Necessidades Especiais</i>			
	09435 120/8 <i>Psicologia da Educação</i>		09459 60/4 <i>Psic. Infância e da Adolesc.</i>		06165 45/3 <i>Psicolinguística</i>	09598 120/8 <i>Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa</i>		09606 60/4 <i>Ética e Educação</i>	
	09455 90/6 <i>História da Educação Brasileira</i>		09464 60/4 <i>Educação de Jovens e Adultos</i>		09594 60/4 <i>Jogos, Brinquedos e Culturas</i>	09599 120/8 <i>Metodologia do Ensino das Ciências Naturais</i>		06386 120/8 <b>LIBRAS</b> <i>Língua Brasileira de Sinais</i>	
	09590 90/6 <i>Didática I - Pedagogia</i>		09595 90/6 <i>Didática II - Pedagogia</i>		09600 90/6 <i>Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil II</i>	09519 60/4 <i>Oficina de Brinquedos</i>		09607 60/4 <i>Tóp. Esp. da Educ. Infantil</i>	
	06347 60/4 <i>Produção Textual</i>		09460 60/4 <i>Corporeidade e Movimento</i>		09596 60/4 <i>Fund. e Met. da Pesq. em Educ.</i>	09608 120/8 <i>Est. na Educ. Infantil</i>		09609 120/8 <i>Est. nos Anos Iniciais do E.F.</i>	
	09591 120/8 <i>Infâncias, Culturas e Educação</i>		09436 90/6 <i>Políticas Públicas da Educação</i>		09602 60/4 <i>Gestão Educacional</i>	09610 90/6 <i>Formação Docente</i>			
	06351 60/4 <i>Arte e Linguagens na Educação</i>	09603 90/6 <i>Cotidiano na Educação Infantil</i>	<b>Optativas</b>						
		09604 60/4 <i>Estágio</i>	30/2	30/2					

**ANEXO B**  
**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL**  
**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE**  
**COMISSÃO DE CURSO DE PEDAGOGIA**

**REGULAMENTAÇÃO DO REGIME ESCOLAR, DAS  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, DAS ATIVIDADES  
COMPLEMENTARES, DOS ESTÁGIOS, DO TRABALHO  
DE CONCLUSÃO DE CURSO - PEDAGOGIA E DO  
QUADRO DE PRÉ-REQUISITOS PARA PROGRESSÃO  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM  
PEDAGOGIA – LICENCIATURA**

**Códigos 241 e 242**

**Rio Grande, 22 de janeiro de 2007**



# 1. REGULAMENTAÇÃO DO REGIME ESCOLAR

O Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura é caracterizado pelo Regime Escolar **Matrícula por Disciplina**, sendo sua estrutura engendrada de acordo com os seguintes Núcleos de Estudos:

## 1º Ano

### Núcleo de Estudos Básicos

Situa o ser social no tempo e no espaço presente, diante de questões relevantes da educação, estabelecendo articulações com o passado, o presente e o futuro. Favorece o conhecimento das realidades em que se insere o processo educativo. Fomenta reflexões que possibilitem pensar proposições e perspectivas educativas desde o começo do curso.

## 2º Ano

### Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos

Considera a atividade docente como um trabalho inserido em diferentes contextos de mundo e num cotidiano escolar. Analisa este cotidiano tomando por referência as práticas e metodologias educativas realizadas na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e na Gestão Educacional. Retoma as discussões contidas no Núcleo de Estudos Básicos articulando com o cotidiano pedagógico.

## 3º Ano

### Núcleo de Estudos Integradores

Discute as experiências na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, considerando a real situação destas etapas de ensino da Educação Básica através do seu histórico. Ressalta os desafios atuais no sentido de gestar proposições educacionais.

## 4º Ano

### Núcleo de Proposições e Perspectivas Educativas

Discute propostas educativas a partir das reflexões e estudos feitos nos anos anteriores e analisa o fazer pedagógico. Propõe perspectivas de atuação do Pedagogo, sua inserção nos múltiplos contextos de mundo, no cotidiano educacional e no trabalho docente, configurando-se em projetos educacionais.

## 2. REGULAMENTAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – 400h

As Práticas Pedagógicas estão distribuídas na carga horária da maior parte das Disciplinas Obrigatórias, excetuando-se as disciplinas abaixo relacionadas:

- 06347 – Produção Textual,
- 06351 – Arte e Linguagens na Educação,
- 06352 – Literatura Infanto-Juvenil,
- 06386 – Língua Brasileira de Sinais,
- 09436 – Políticas Públicas da Educação,
- 09604 – Estágio,
- 09607 – Tópicos Especiais da Educação Infantil,
- 09608 – Estágio na Educação Infantil,
- 09609 – Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e
- 09605 – Trabalho de Conclusão de Curso – Pedagogia, de forma a contemplar uma

perspectiva teórico-prática desde o início do curso.

Para o registro de tais práticas, ao início de cada ano ou semestre, cada Professor deverá entregar aos Acadêmicos e à Comissão de Curso de Pedagogia, um Plano de Ensino que explicita a ementa, o programa, os objetivos, a metodologia de trabalho e a avaliação.

Na metodologia deverão ser especificadas as atividades de Prática Pedagógica que serão propostas pelo Professor, de forma a contemplar a carga horária prevista. Ao final do semestre, se houver alteração nas atividades propostas, o Professor deverá enviar um Relatório à Comissão de Curso de Pedagogia com as alterações realizadas.

As horas de Práticas Pedagógicas ficam assim distribuídas:

<b>Código</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária de Prática Pedagógica</b>	<b>Carga Horária Total da Disciplina</b>
09283	Filosofia da Educação	10h	120h/a
09282	Sociologia da Educação	10h	120h/a
09435	Psicologia da Educação	10h	120h/a
09455	História da Educação Brasileira	10h	90h/a
09590	Didática I – Pedagogia	20h	90h/a
09591	Infâncias, Culturas e Educação	20h	120h/a
09592	Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil I	20h	90h/a
09593	Metodologia do Ensino das Ciências Sociais	15h	120h/a
09459	Psicologia da Infância e da Adolescência	10h	60h/a

06165	Psicolinguística	15h	45h/a
09464	Educação de Jovens e Adultos	15h	60h/a
09594	Jogos, Brinquedos e Culturas	10h	60h/a
09595	Didática II – Pedagogia	20h	90h/a
09460	Corporeidade e Movimento	10h	60h/a
09596	Fundamentos e Metodologia da Pesquisa em Educação	15h	60h/a
09466	História e Metodologia da Alfabetização I	15h	60h/a
09469	História e Metodologia da Alfabetização II	15h	60h/a
09597	Metodologia do Ensino da Matemática	15h	120h/a
09598	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	15h	120h/a
09599	Metodologia do Ensino das Ciências Naturais	15h	120h/a
09600	Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil II	15h	90h/a
09601	Estudo Sócio-Antropológico da Infância e da Juventude	15h	60h/a
09602	Gestão Educacional	20h	60h/a
09603	Cotidiano na Educação Infantil	15h	90h/a
09462	Psicologia da Educação dos Portadores de Necessidades Especiais	10h	60h/a
09606	Ética e Educação	15h	60h/a
09519	Oficinas de Brinquedos	10h	60h/a
09610	Formação Docente	20h	90h/a

### **3. REGULAMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES – 100h**

Visando a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, favorecendo assim o aprofundamento teórico-prático em áreas específicas de interesse dos Acadêmicos, estas atividades deverão ser realizadas ao longo do curso.

O aproveitamento das horas das Atividades Complementares deverá ser solicitado pelos Acadêmicos à Comissão de Curso de Pedagogia, mediante preenchimento de formulário específico na Divisão de Protocolo com a devida comprovação de realização da(s) ação educativa. Após o encaminhamento de solicitação de aproveitamento de horas de Atividades Complementares, a mesma será apreciada pela Comissão de Curso.

Como estas são atividades caracterizadas como ações educativas que têm como missão alargar as experiências dos Acadêmicos, consolidando a sua formação, as mesmas devem ser realizadas de acordo os critérios que seguem:

<b>AÇÃO EDUCATIVA</b>	<b>HORAS</b>	<b>Nº MÁXIMO DE HORAS A SEREM APROVEITADAS</b>
1. Atividade de Representação Discente em Diretório Acadêmico, Conselho Superior, Colegiado de Departamento e Comissão de Curso da FURG, bem como em Conselhos Municipais, por semestre letivo.	05h por Representação	20h
2. Participação em Evento Científico na área da Educação mediante apresentação e validação do Certificado.	50% da carga horária do Evento	60h
3. Comunicação Oral ou Apresentação de Pôster em Evento Científico mediante apresentação e validação do Certificado.	05h por Apresentação	30h
4. Promoção/Organização de Evento Científico.	05h por Evento	20h
5. Bolsista de Iniciação Científica em Projeto de Pesquisa aprovado por Departamento da FURG.	05h por Semestre	20h
6. Bolsista em Projeto de Extensão coordenado por docente da FURG.	05h por Projeto	20h
7. Monitoria na FURG.	05h por Semestre	20h
8. Publicação de Artigo Científico.	20h por Autoria e 10h por Co-Autoria de Artigo	60h
9. Publicação de Trabalho em Anais de Congresso Científico.	05h por Trabalho	30h
10. Publicação de Matéria em Jornal ou Revista, com no mínimo <b>300 palavras</b> , abordando tema relacionado à Educação.	02h por Publicação	10h
11. Disciplina realizada em outro Curso de Graduação em instituição reconhecida pelo MEC.	50% da carga horária da Disciplina	60h
12. Participação em Grupo de Pesquisa da FURG e/ou cadastrado no CNPq, por semestre letivo.	05h por Participação	20h
13. Participação em Palestra de cunho acadêmico, realizada em espaço educativo.	02h por Palestra	10h
14. Registro Reflexivo elaborado a partir de Participação em Palestra de cunho acadêmico, apresentado até <b>15 dias</b> após o evento, validado mediante apreciação da ComCur, segundo critérios estabelecidos.	03h por Registro	15h

**Critérios para apreciação e validação do “Registro Reflexivo elaborado a partir da Participação em Palestra de cunho acadêmico” – Ação Educativa de nº 14**

1. Dados de Identificação

1.1. Da Palestra

1.1.1. Título

1.1.2. Palestrante/Instituição de origem

1.1.3. Instituição Promotora/Local de realização

1.1.4. Data

1.1.5. Horário de início e término

1.2 Do/a Acadêmico/a

1.2.1 Nome

1.2.2. Curso/Ano

1.2.3. Horário de Participação (disciplina, semana acadêmica, extracurricular, outros)

2. Aspectos a serem considerados na elaboração textual

2.1. o porquê da escolha da palestra;

2.2. breve resumo do desenvolvimento do tema apresentado, destacando algumas das questões relevantes acerca do tema apresentado;

2.3. elaboração pessoal sobre o tema (relações estabelecidas com a sua formação: outras disciplinas, leituras realizadas, experiência de práticas e estágios, etc...; questionamentos e/ou curiosidades que emergiram a partir desta participação;

2.4. avaliação da relevância desta participação para a sua formação acadêmica;

2.5. sugestões para outros trabalhos a serem realizados com o mesmo tema (novos enfoques, proposições) e/ou temas afins de seu interesse, justificando o porquê.

## **4. REGULAMENTAÇÃO DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS – 300h**

Os Estágios Supervisionados no Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura começarão na segunda metade do curso atendendo a Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006. Sendo assim, estão distribuídos a partir do 5º período semestral, essas atividades deverão ser realizadas por Professores(as) envolvidos(as) com a Orientação dos Estágios.

## **PROPOSTA DO ESTÁGIO**

### **Código 09604 – 60h**

Estas atividades serão realizadas através de encontros presenciais e investigações em instituições escolares/educativas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, reconhecidas pela Secretaria Municipal da Educação do município de Rio Grande e pela 18ª Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul. Estas instituições devem fazer parte da comunidade vinculada à Fundação Universidade Federal do Rio Grande.

Considera-se a importância dos Acadêmicos conhecerem a diversidade de atendimento infantil do município, incluindo as instituições comunitárias, filantrópicas, assistenciais, de regime público e de regime privado, bem como o atendimento não-formal.

Neste momento, inicia-se um processo de pesquisa que viabilizará a construção do Projeto de Estágio na Educação Infantil e do Projeto de Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É imprescindível que o Acadêmico faça as investigações em diferentes instituições educativas, conhecendo a complexidade do atendimento às crianças de zero a dez anos, no município de Rio Grande. Durante esse processo serão feitas as opções pela instituição de Educação Infantil (Creche ou Pré-escola) e pela instituição de Anos Iniciais do Ensino Fundamental em que o Acadêmico realizará os próximos Estágios.

A sua carga horária semanal deverá ser oferecida em um único turno, possibilitando a realização de ações pedagógicas. Cabe ressaltar que a dinâmica destas atividades deve contemplar a teorização e análise dos dados. A proposta deste Estágio está organizada da seguinte forma:

► Propõe-se a pesquisa dos contextos das instituições de Educação Básica, considerando a comunidade onde estão inseridas, bem como seus atores sociais (crianças, família e profissionais da instituição) e da organização administrativa e pedagógica: história da instituição, investigação das comunidades, das famílias, das crianças, funcionamento administrativo, Regimento Escolar, Projeto Pedagógico, a função e o papel dos educadores e da coordenação pedagógica, bem como de outros profissionais que atuam na escola. Serão propostas ainda, algumas ações educativas que propiciem maior conhecimento acerca de quem são as crianças, suas culturas e a complexidade de suas vidas e do trabalho educativo;

► Propõe-se também a pesquisa do contexto e da organização pedagógica da instituição: rotina educativa, participação em reuniões administrativo-pedagógicas, proposta pedagógica, observações e acompanhamento da prática da sala de aula, entrevistas com docentes, diferentes profissionais, famílias e com crianças, utilizando instrumentos metodológicos apropriados e consentimento das crianças e/ou seus familiares, além da

organização de dados a partir das investigações e pesquisas realizadas para elaboração dos Projetos de Estágios e ações educativas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

► Propõe-se a vivência de oficinas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: planejamento, atividade prática docente, registros reflexivos e participação em reuniões pedagógicas. No desenvolvimento destas atividades serão necessárias orientações individuais e coletivas para avaliação e reflexão da ação na vivência do processo.

### **PROPOSTA DO ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

#### **Código 09608 – 120h**

Este penúltimo estágio tem por finalidade a inserção efetiva do Acadêmico no cotidiano da Educação Infantil como Professor Regente durante, no mínimo, um semestre letivo respeitando a organização curricular e o regimento da instituição. É importante ressaltar a participação do Professor Regente da Turma no processo pedagógico junto ao Acadêmico. A proposta deste estágio contempla as seguintes atividades: prática docente na instituição educativa, planejamento, registros ou diários, participação em reuniões pedagógicas e outras atividades propostas pela instituição. Durante o estágio serão realizadas orientações individuais e reuniões coletivas de relato, análise e discussão teórica permeando a avaliação e reflexão da ação educativa.

### **PROPOSTA DO ESTÁGIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

#### **Código 09609 – 120h**

Este último estágio tem por finalidade a inserção efetiva do Acadêmico no espaço da sala de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como Professor Regente durante, no mínimo, um semestre letivo respeitando a organização curricular e o regimento da instituição. É importante ressaltar a participação do Professor Regente da Turma no processo pedagógico junto ao Acadêmico. A proposta deste estágio contempla as seguintes atividades: prática docente na instituição educativa, planejamento, registros ou diários, participação em reuniões pedagógicas e outras atividades propostas pela instituição. Durante o estágio serão realizadas orientações individuais e reuniões coletivas de relato, análise e discussão teórica permeando a avaliação e reflexão da ação educativa.

**Observações:**

1. Será considerada a possibilidade da prática de estágio da disciplina Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – código 09609 se realizar nos Anos Iniciais da Educação de Jovens e Adultos – EJA (processo de alfabetização).

2. Os Acadêmicos que já exercem a profissão docente na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental poderão ter aproveitamento de sua prática para reduzir, no máximo, 60 (sessenta) horas do cômputo total da carga horária da disciplina Estágio – código 09604.

Para ser validada tal experiência de aproveitamento da experiência docente para não realizar as práticas da disciplina Estágio – código 09604, o Acadêmico deverá desenvolver um trabalho acerca de sua prática educativa. O mesmo será avaliado pelos Professores envolvidos com os Estágios do curso, determinando a possibilidade de seu aproveitamento.

Somente serão enquadrados nessa possibilidade de aproveitamento os Acadêmicos que comprovadamente preencherem os seguintes requisitos:

- Ser Professor/a com regulamentação trabalhista devidamente garantida na legislação vigente;
- Ter ultrapassado o período de Estágio Probatório (Professores/as do quadro docente das Redes Municipal e/ou Estadual) ou o período de três anos (Professoras da Rede Privada);
- Estar efetivamente atuando com Regência de Classe em instituição de Educação Infantil ou em escola nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

## **5. REGULAMENTAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – PEDAGOGIA – 90 h**

O pensamento reflexivo é uma condição imprescindível ao desenvolvimento dos sujeitos “quer na dimensão profissional de acesso aos conhecimentos específicos de cada profissão, sejam de natureza científica, tecnológica ou contextual, quer na dimensão pessoal de acesso ao conhecimento de si próprio” (SÁ-CHAVES, 2000, p.14). Nesta perspectiva o exercício continuado da meta-reflexão proporciona ao sujeito em formação o conhecimento do próprio processo de construção do saber, além da identificação de fatores do meio influentes nesse processo.

É neste sentido que o processo de narrar as experiências vivenciadas durante, no âmbito do curso de formação e das práticas dos estágios é uma estratégia que leva o sujeito, por um sentimento de autoria, a produzir conhecimento de si e para si, pois a partir do

processo auto-narrativo o sujeito está fazendo uma reconstituição de significados das experiências consideradas importantes na sua formação profissional (DIAS, 2002).

Nesta perspectiva propõe-se como Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, um documento escrito individualmente, que se constitui de um Relato Reflexivo acerca da trajetória de formação durante o curso e, em especial, da trajetória vivida no processo da experiência da prática pedagógica durante os estágios. Esta proposta tem como objetivo levar os Acadêmicos a registrar e analisar suas experiências com o cotidiano da escola, (re)construindo saberes e conhecimentos sobre este contexto.

## 6. REGULAMENTAÇÃO DO QUADRO DE PRÉ-REQUISITOS PARA PROGRESSÃO

Disciplina a ser cursada		Pré-requisito(s)
Código	Disciplina	
09459	Psicologia da Infância e da Adolescência	09435 – Psicologia da Educação
09592	Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil I	09591 – Infâncias, Culturas e Educação
09593	Metodologia do Ensino das Ciências Sociais	09455 – História da Educação Brasileira
09595	Didática II – Pedagogia	09590 – Didática I – Pedagogia
09469	História e Metodologia da Alfabetização II	06165 – Psicolinguística e 09466 – História e Metodologia da Alfabetização I
09600	Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil II	09592 – Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil I
09602	Gestão Educacional	09436 – Políticas Públicas da Educação
09608	Estágio na Educação Infantil	Ter cursado e concluído com aprovação todas as disciplinas dos Núcleos de Estudos Básicos, de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e de Estudos Integradores.
09609	Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	09608 – Estágio na Educação Infantil
09610	Formação Docente	09602 – Gestão Educacional
09605	Trabalho de Conclusão de Curso – Pedagogia	09608 – Estágio na Educação Infantil

A presente Regulamentação entra em vigor a partir desta data, tendo ocorrido sua discussão, elaboração e aprovação em reuniões de Colegiado da Comissão de Curso de Pedagogia, realizadas nos dias 06 e 21 de dezembro de 2006.

Rio Grande, 22 de janeiro de 2007

---

Prof<sup>a</sup> MSc. Rita de Cássia Grecco dos Santos Rinaldi  
Coordenadora da ComCur de Pedagogia

**ANEXO C**  
**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL**  
**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE**  
**COMISSÃO DE CURSO DE PEDAGOGIA**



**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**  
**DO CURSO DE GRADUAÇÃO**  
**PEDAGOGIA – LICENCIATURA**

**Rio Grande, 15 de setembro de 2006**

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL**  
**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE**  
**COMISSÃO DE CURSO DE PEDAGOGIA**

**Comissão Elaboradora do Projeto Político-Pedagógico**

Rita de Cássia Grecco dos Santos Rinaldi  
Coordenadora da ComCur

Gabriela Medeiros Nogueira  
Coordenadora Substituta da ComCur

Ana Cristina Coll Delgado

Ana Lúcia Souza de Freitas

Ana Maria Wurdig Fonseca

Carla Imaraya Meyer de Felipe

Carlos Roberto da Silva Machado

Cleuza Maria Sobral Dias

Méri Rosane Santos da Silva

Susie Enke Ilha

A formação do educador é um processo, acontecendo no interior das condições históricas em que ele mesmo vive. Faz parte de uma realidade concreta determinada, que não é estática e definitiva. É uma realidade que se faz no cotidiano. Por isso, é importante que este cotidiano seja desvendado. O retorno permanente da reflexão sobre a sua caminhada como educando e como educador é que pode fazer avançar o seu fazer pedagógico.

Maria Isabel da Cunha  
(*O bom professor e sua prática*, 13<sup>a</sup> ed.,  
2001, p.169-170)

## Sumário

Histórico e Justificativa	01
1. Caracterização do Curso	06
2. Perfil do Profissional	07
3. Objetivo do Curso	08
4. Procedimentos Metodológicos na Composição Curricular	08
4.1 Quadro Geral da Carga Horária	10
4.2 Carga Horária Mínima do Curso	10
4.3 Trabalho de Conclusão de Curso e Atividades Teórico-práticas	10
4.4 Plano de Implementação das Disciplinas	11
5. Ementas das Disciplinas Obrigatórias e Optativas por Semestre	12
6. Quadro de Seqüência Lógica	31
7. Recomendações	33
Referências Bibliográficas	33

## Histórico e Justificativa

A sociedade contemporânea exige mudanças na estrutura da universidade. Assumindo que nessa mudança é necessária a adoção de uma nova abordagem que enseje aos egressos a capacidade de investigação e de aprender a aprender, a formação profissional precisa contemplar a apropriação dos modos de produção de saber nas diferentes áreas, de modo a criar condições para o processo de educação permanente (Projeto político-pedagógico da FURG, 2004, p. 8).

A Fundação Universidade Federal do Rio Grande tem por missão promover a educação plena, enfatizando uma formação geral que contemple a técnica e as humanidades, que seja capaz de despertar a criatividade e o espírito crítico, fomentando as ciências, as artes e as letras e propiciando os conhecimentos necessários para o desenvolvimento humano e para a vida em sociedade.

A FURG pontua suas ações, procedimentos e propósitos por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, a partir e para as urgências das demandas locais, das quais emanam os seus objetivos maiores voltados à formação de profissionais para a atuação nos mais diversos campos de atividades, capazes de estabelecer um diálogo entre a diversidade de saberes, bem como dotados de planos e ações para atuar positivamente nas questões próprias do ser humano e do meio ambiente (Resolução CONSUN 014/87).

O ensino, a pesquisa e a extensão são as atividades-fim desta Instituição e buscam, de forma indissociável, criar condições para que os egressos sejam participantes, criativos, críticos e responsáveis, diante dos problemas atuais da sociedade, tornando, assim, a Universidade voltada para os problemas nacionais, regionais e comunitários, propagando e aumentando o patrimônio cultural da humanidade. Inserida em uma região costeira, a FURG tem como vocação natural à compreensão das inter-relações entre os organismos, incluindo-se aí o ser humano e o meio ambiente. Assim, como forma de orientar o ensino, a pesquisa e a extensão, a Universidade assume como vocação institucional o ecossistema costeiro.

Deste modo, a FURG tem como objetivos (Resolução CONSUN 014/87): buscar a educação em sua plenitude, desenvolvendo a criatividade e o espírito crítico e propiciando os conhecimentos necessários à transformação social; formar seres humanos cultural, social e tecnicamente capazes; promover a integração harmônica entre o ser humano e o meio ambiente.

São objetivos do Projeto Político-Pedagógico da Instituição: explicitar a identidade institucional por meio de ações político-educacionais que propiciem a convergência das ações desencadeadas por todos os envolvidos no processo, contemplando-se a formação nos diferentes níveis de ensino: ensino médio e profissionalizante, graduação e pós-graduação; instalar um processo contínuo de reflexão sobre o espaço universitário e a diversidade de ações desenvolvidas por todos aqueles comprometidos com a formação de profissionais capazes de posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais; analisar os processos de

ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, a fim de compreender, de forma ampla e consistente, o fenômeno educativo e a sua prática.

Pautada no seu Projeto Político-Pedagógico, cabe à Universidade dar direção ao processo formativo, levando em consideração os princípios éticos e políticos fundamentais para o exercício da cidadania, da democracia e da responsabilidade para com o meio ambiente (Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras O currículo como expressão do Projeto Pedagógico: um processo flexível, 2000).

No âmbito de abrangência da presente proposta, a implementação do Curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia capacita os integrantes do referido curso a atingirem um dos principais objetivos preconizados pelo Plano de Desenvolvimento Institucional da Fundação Universidade Federal do Rio Grande, que é a democratização do acesso ao Ensino de Graduação.

As mudanças e alterações que vêm ocorrendo nos cursos de Pedagogia da FURG, não aconteceram isoladamente. Em nível nacional, desde sua criação na então Universidade do Brasil – hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro - em 1969, o Curso de Pedagogia é alvo de inúmeras discussões, em torno da identidade do Pedagogo, de seu papel social e das questões curriculares no processo de formação do profissional docente. Tais reflexões têm sido suscitadas por diversas entidades e associações: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas (FORUMDIR), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPed), Associação de Escolas Superiores de Formação de Professores do Ensino (AESUFOPE) bem como, as oriundas das políticas educacionais do Ministério da Educação. Como indica Silva:

“Todavia, a despeito das divergências que possam existir em nível teórico-epistemológico acerca da pedagogia, a idéia de justificar a manutenção do curso de pedagogia dá-se pelo argumento da especificidade de seu campo de estudos. Pelo menos é o que se nota entre aqueles que participaram das discussões a respeito da reorganização do sistema de formação de educadores, no plano prático-institucional. Porém, o impasse tem reaparecido quando se trata de definir quais as funções do pedagogo a ser formado através do curso de pedagogia. Aí é que se tem recolocado a questão da identidade desse curso. E quando se pensa ter conseguido resolvê-la, ela reaparece ao se tentar compatibilizar tais funções com a proposta de estruturação do mesmo (2003, p. xxxviii-xxxix).

Nesse contexto de discussões, também, a ComCur de Pedagogia desta Universidade vem, desde 1998, realizando debates acerca dos cursos de Pedagogia, nas suas diferentes habilitações, em espaços diversos da instituição, acentuando-se quando da promulgação da Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de Fevereiro de 2002, que “Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” e da Resolução CNE/CP N° 2, de 19 de Fevereiro de 2002, que institui a “Carga Horária dos Curso de Licenciaturas , de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior” e, especialmente no atual contexto, pós promulgação da Resolução CNE/CP N° 1, de 15

de maio de 2006, coincidentemente ou não, Dia do Patrono Universal dos Professores, São João Batista de La Salle.

A proposta de criação do Curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia justifica-se, principalmente, por questões legais, pelas perspectivas de formação docente para este milênio e pelas necessidades apontadas pelos acadêmicos do curso.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96), aprovada em 1996, trouxe em seu bojo mudanças significativas com relação à formação do profissional docente. O artigo 62 explicita que a formação do professor para atuar na Escola Básica deve ocorrer em nível superior. Outros documentos, como o elaborado pela ANFOPE no I Seminário Nacional sobre os Profissionais da Educação, em outubro de 1997, ressaltam o movimento mundial que aponta na direção de formar professores cada vez mais qualificados, incentivando a formação em nível universitário. Ainda sobre esse aspecto, em seu artigo 87 a Lei 9.394/96 coloca que, até o final da década da educação (2007), todos os profissionais da Educação Básica deverão estar habilitados em cursos de nível superior, para o exercício do magistério.

Conforme o artigo 53, em seu caput e inciso II da referida lei, “*no exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes*”. A partir desta disposição legal, inúmeras ações são promovidas pelo Ministério da Educação visando coadunar o sistema de ensino às exigências desta lei.

Com a publicação do Edital SESu/MEC nº 4/97, iniciou-se nas universidades e demais instituições de ensino superior um processo de estudo e discussão visando a construção de propostas de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, muitas das quais ainda se encontram no CNE para sua aprovação, evento que só se consolidou para o Curso de Pedagogia em maio próximo passado.

Neste contexto de debates, em 10 de maio o Grupo PANGEA<sup>1</sup> (composto por todos os Coordenadores dos Cursos de Licenciatura e demais Professores interessados pela formação docente na FURG), a SUPAP e a PROGRAD organizaram o *I Seminário Interinstitucional (Re) pensando os Estágios nos Cursos de Formação de Professores*, a fim de qualificar e instrumentalizar o debate acerca da formação de professores para a Educação Básica.

Considerando a legislação a ComCur entende que os cursos de Pedagogia desta Universidade precisam ser extintos, a fim de ser criado um novo curso – Licenciatura em Pedagogia – no sentido de atender a tais exigências. Ao mesmo tempo, aponta a necessidade de se refletir

---

<sup>1</sup> Este grupo tem o propósito de discutir a questão da formação do profissional da educação e, conseqüentemente, de gerar políticas institucionais para as licenciaturas. O espaço tem permitido intensificar as reflexões e, ao mesmo tempo, socializar as experiências de formação de professores na Universidade, o que tem contribuído na construção de novos desenhos curriculares para os cursos.

sobre a atual concepção acerca da formação docente. Assim, acompanhando esse processo, a Comissão de Curso de Pedagogia promoveu várias ações: discussão intensa envolvendo propostas curriculares de outras instituições de ensino superior; um encontro interinstitucional para troca de experiências; estudo dos documentos das Diretrizes Curriculares Nacionais, propostas pelo MEC; consulta a professores e acadêmicos envolvidos com o Curso de Pedagogia, para análise e encaminhamento de sugestões; reunião com os professores que atuam no curso, para debate dos dados levantados sobre os Cursos de Pedagogia.

Como resultado de todo este processo, a Comissão de Curso de Pedagogia constata a necessidade de um real comprometimento com a formação de um profissional docente situado em seu campo de atuação. Nesse sentido, esta ComCur propõe um desenho curricular que contemple: a articulação entre ensino-pesquisa-extensão; a inserção no cotidiano escolar; a integração entre as diversas áreas do conhecimento; a vivência da práxis pedagógica; as situações de aprofundamento da relação pedagógica no nível afetivo, intelectual e utópico.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia, em vários momentos, afirmam a indispensável e necessária articulação e indissociabilidade entre a formação para a docência; a gestão educacional, na perspectiva da gestão democrática, e a produção e difusão do conhecimento. Isso se evidencia, por exemplo, na Resolução CNE/CP N° 1/2006, em seu Art. 4º, ao prever que:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Diante disso, o FORUMDIR reafirma sua compreensão de que:

A Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social. O pedagogo pode atuar na docência; na organização e gestão de sistemas, unidades, projetos e experiências educativas e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não-escolares.

Nesse sentido, compõem o campo de atuação do pedagogo as seguintes áreas que se articulam ao longo do curso:

- a)** Docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, credenciando, também, ao exercício profissional na educação especial, na educação de jovens e adultos, na educação no/do campo, na educação indígena, na educação em remanescentes de quilombos ou em organizações não-escolares públicas ou privadas, e outras áreas emergentes no campo sócio-educacional;
- b)** Gestão Educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e dos processos educativos, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à supervisão, à inspeção, à orientação educacional e à avaliação em contextos escolares e

não-escolares e nos sistemas de ensino e ao estudo e participação na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas na área de educação;  
 c) Produção e difusão do conhecimento do campo educacional. (ANFOPE/ANPED/CEDES/FORUMDIR, VII Seminário Nacional sobre a Formação dos Profissionais da Educação, junho/2005, p. 1).

Embora a formação profissional seja entendida como um processo contínuo que se realiza durante toda a trajetória de vida, a formação inicial realizada nos cursos de Pedagogia é fundamental e precisa ser repensada, no sentido de que esta “é – ou deveria ser – um espaço de construção de conhecimentos significativos, ainda que provisórios, para o exercício da docência” (Dias, 2002, p.138), ou seja, um espaço de interação com o campo conceitual acerca do ato de ensinar e aprender, pois são estes conhecimentos essenciais ao início da carreira que legitimam os futuros professores ao exercício da profissão docente (Dias, 2002). O momento da formação inicial é, para Nóvoa (1992), “o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (p.8).

Pensar o curso de Pedagogia nesta perspectiva seria uma possibilidade de superar a realidade apresentada por Gatti (1992), quando analisa os espaços acadêmicos da formação docentes. Segundo ela:

Os docentes da universidade, quando discutem a formação do professor desvalorizam o patrimônio de experiências e conhecimentos de que dispõem os professores a partir de sua prática, revelando também grande dificuldade em desenvolver um trabalho de parceria e de valorização das competências construídas na prática profissional (p. 72).

Em razão disso, ainda é restrita a articulação dos conhecimentos produzidos nas pesquisas acadêmicas, e defendidos nos cursos de formação, com os conhecimentos construídos pelos professores, e defendidos por eles no cotidiano escolar. Esse pode ser um dos motivos responsáveis pela fragmentação da formação docente. Este pensamento vem ao encontro das reflexões de Giesta (1998), acerca dos cursos de formação, nas quais ela afirma que tanto nos cursos de formação inicial quanto contínua, o conhecimento teórico:

(...) é fragmentado, superficial, que pouco ou nada exige de reflexão e ação efetiva e real no cotidiano escolar, de forma que venha a trazer mudanças verdadeiras às práticas pedagógicas inadequadas e/ou produtivas (p.60).

Ao pensar o desenho curricular do curso de Pedagogia, a ComCur toma como base as constatações dos estudos apresentados acerca da formação docente e a problemática do ensino e da aprendizagem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente, mas também na Gestão Escolar. Assim, prevê a interação entre as disciplinas de cada Núcleo e a contextualização dos conhecimentos trabalhados nas mesmas com o cotidiano da ação docente.

Neste novo desenho a ComCur de Pedagogia acredita ser também de grande relevância na formação do profissional que atua neste nível de ensino, os conhecimentos acerca da Educação de Jovens e Adultos, principalmente no que se refere à alfabetização, pois este docente também poderá ser solicitado a atuar nos programas da EJA.

Tal relevância diz respeito aos índices apresentados pelos dados do último Censo 2000 acerca do analfabetismo nos municípios que estão ligados à 18ª Coordenadoria Regional de

Educação - CRE. Conforme a tabela abaixo, verifica-se que o número de analfabetos, com mais de 15 anos em nosso município, aproxima-se a 10.000 pessoas. Esta situação alerta e compromete os cursos de Pedagogia, também, com a formação do alfabetizador de jovens e adultos, que atenda a esta modalidade de ensino, a partir de programas e projetos, propostos com o objetivo de diminuir o analfabetismo no contexto brasileiro.

## 8. Caracterização do Curso

<b>Regime Escolar</b>	Matrícula por Disciplina
<b>Turnos de Funcionamento</b>	Manhã – Código 241 Noite – Código 242
<b>Nº de Vagas/Ano</b>	Manhã – 45 (quarenta e cinco) Noite – 45 (quarenta e cinco)
<b>Nº de Turmas</b>	Manhã – 1 (uma) Noite – 1 (uma)
<b>Titulação Proposta</b>	Licenciatura

## 9. Perfil do Profissional

O Curso que ora a FURG propõe visa à formação do Pedagogo com competência pessoal e ética, habilidades e conhecimentos que lhe permitam uma sólida educação básica e visão de mundo aberta para a convivência com a pluralidade e as diferenças. Em acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, pretende formar o Pedagogo para “exercer funções de magistério na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e na Área de Serviços e Apoio Escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. As atividades docentes também compreendem, participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares”.

Acreditamos estar assim, desenvolvendo uma formação inicial de qualidade, justamente pelos pressupostos teórico-práticos que norteiam nossas ações na educação, em outros cursos de Pedagogia oferecidos pela FURG.

Nesse contexto, a formação inicial que o Curso de Pedagogia oferecido pela FURG objetiva possibilitar a apropriação de determinados conhecimentos e experimentar, no próprio processo de aprendizagem dos acadêmicos, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário. Conseqüentemente, o currículo que se propõe contempla atividades que estimularão a auto-aprendizagem, a pesquisa, o investimento na própria formação, a criatividade, a sensibilidade, e a capacidade de interagir e trabalhar em equipe.

O Ensino Superior é, em qualquer sociedade, um dos alicerces e vetores do desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, uma das mais importantes referências, no que tange à educação, ao longo da existência humana. Configura-se como espaço privilegiado de discussão, construção e de transmissão de experiências cultural e científica acumuladas pela humanidade. No mundo da informação, o conhecimento é um fator de desenvolvimento, talvez mais importante do que os recursos materiais. Ressalte-se, portanto, o papel e a responsabilidades das Instituições de Ensino Superior.

As novas tecnologias e o mercado altamente competitivo exigirão cada vez mais profissionais competentes, habilitados com estudos de nível superior, profissionais que não dominem apenas uma técnica específica e saibam executá-la, mas pessoas que consigam refletir sobre sua própria prática profissional em um contexto mais amplo.

A pesquisa, inovação, ensino, extensão, educação permanente são funções que a Universidade exerce e que podem contribuir para o desenvolvimento sustentável. Na condição de centros autônomos de pesquisas e criação do saber, as universidades podem auxiliar no enfrentamento aos problemas que se colocam nos tempos atuais.

A formação de Pedagogos reflexivos e comprometidos com seu relevante papel social engendrará um processo de responsabilidade e pertencimento com sua comunidade local, buscando formas coletivas de superar o atraso, a miséria, o analfabetismo e a baixa produtividade.

## **10. Objetivo do Curso**

Formar o Pedagogo para a 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 e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, buscando ainda desenvolver neste profissional, capacidades de gestão e de coordenação pedagógica para atuar em espaços escolares e não escolares. O curso propõe, também, contemplar a discussão sobre Educação de Jovens e Adultos a fim de possibilitar ao Pedagogo uma visão mais abrangente sobre o processo educacional brasileiro.

## 11. Procedimentos Metodológicos na Composição Curricular

O Curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia será desenvolvido num total de 3400 (três mil e quatrocentas) horas, a serem integralizadas em 4 (quatro) Séries, correspondentes ao período de 8 (oito) semestres letivos. No total das horas estão compreendidas 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, dando garantia de prioridade à atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 400 (quatrocentas) horas de Prática Pedagógica e 100 (cem) horas de Atividades Teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos acadêmicos.

Cabe ressaltar que todas as disciplinas e atividades terão caráter teórico-prático, como forma de articular a formação do Pedagogo com o seu campo de atuação desde o primeiro ano do curso. Sobre esta articulação da formação inicial com a experiência, Zasso e Dias (2001), concordam com a visão de Marques (1992) que defende a necessidade da reconstrução conceitual pelo educador na concretude da experiência, pois, diante das determinações específicas dos problemas ela deve ser analisada e entendida, de forma a estabelecer rearticulações dos componentes da situação com os passos do discurso argumentativo. Neste sentido, pretendemos que todas as disciplinas do curso trabalhem teoria e método de forma indissociada.

Destacamos, também, que todas as disciplinas e atividades do curso poderão ser trabalhadas em colegiado proporcionando maior interlocução entre as áreas de conhecimento. Isso pressupõe encontros sistemáticos de discussão e planejamento com os professores do curso.

Considerando a especificidade que deve caracterizar um processo de formação, a organização curricular do Curso ora proposto orienta-se pelos seguintes princípios:

- Abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento numa perspectiva inter e transdisciplinar que leva em conta as inter-relações e as mútuas influências entre os diferentes campos do saber.
- Concepção sócio-histórica do conhecimento, entendido este como produto da construção e reconstrução histórica dos seres humanos em suas interações nos diferentes contextos sociais em que atuam.
- Ação pedagógica emancipatória, entendida como processo coletivo de construção e reconstrução do conhecimento educacional, desenvolvendo a autonomia intelectual e a postura crítica como capacidades pessoais através de um processo participativo de democracia responsável.
- “Continuum” ação-reflexão-ação desenvolvido em relação aos conhecimentos educacionais oriundos da prática desenvolvida na profissão e aos novos conhecimentos a eles apresentados.
- Compreensão e respeito ao multiculturalismo constituinte da sociedade brasileira, contemplando as pluralidades de raça/etnia, gênero e classe que são constitutivas de diferentes

visões de mundo e estão implicadas com a produção das desigualdades sociais.

Orientado por estes princípios, o Curso, aqui proposto, tem como finalidade habilitar os estudantes para o exercício da atividade docente, capacitando-os a:

- Compreender o contexto histórico, sociocultural e científico dos processos de formação humana, de produção do conhecimento e gestão democrática, na perspectiva de uma educação crítica, que contribua para a transformação social;
- Dominar os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento relacionados à docência e suas especificidades;
- Compreender a vinculação teoria-prática que orienta as decisões políticas e sociais, transformando seus conhecimentos científicos específicos em ações efetivas em contexto escolares e não escolares;
- Qualificar a aprendizagem dos alunos para a utilização de recursos informáticos;
- Criar uma cultura de redes cooperativas intra e inter instituições a partir do uso de novas tecnologias de comunicação e informação.
- Resignificar os papéis do educador, no que concerne a sua função como problematizador e orientador dos processos individuais e coletivos das problemáticas sócio-ambientais;
- Desenvolver pesquisas no campo teórico-metodológico da educação;

### 11.1 Quadro Geral da Carga Horária

<b>Disciplinas</b>	<b>Carga Horária Mínima</b>	<b>Número de Créditos</b>
Obrigatórias e Optativas	2955h	197
Estágio Curricular Supervisionado	300h	20
<b>TOTAL</b>	<b>3255h</b>	<b>217</b>

### 11.2 Carga Horária Mínima do Curso

<b>Atividades</b>	<b>Carga Horária</b>
Conteúdo Curricular de Atividades Formativas	2955h
Carga Horária de Prática Pedagógica	400h
Estágio Curricular Supervisionado	300h
Atividades Complementares <sup>2</sup>	100h

<sup>2</sup> Caberá à Comissão de Curso, com base nas normas vigentes, estabelecer os critérios de regulamentação das Atividades Complementares.

## 11.3 Trabalho de Conclusão de Curso e Atividades Complementares

Os critérios de regulamentação e avaliação das Práticas de Ensino, dos Estágios, das Atividades Complementares e do Trabalho de Conclusão de Curso serão definidas pela ComCur de Pedagogia atendendo as exigências legais, o Projeto Político-Pedagógico do Curso e o Projeto Pedagógico da Universidade.

## 11.4 Plano de Implementação das Disciplinas

O curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura tem o seguinte Plano de Implementação de suas disciplinas, considerando os períodos a partir dos quais elas serão oferecidas:

<b>Disciplinas</b>	<b>Localização nos Semestres</b>	<b>Anos</b>
Filosofia da Educação	1° e 2°	2007
Sociologia da Educação	1° e 2°	2007
Psicologia da Educação	1° e 2°	2007
História da Educação Brasileira	1° e 2°	2007
Didática I – Pedagogia	1° e 2°	2007
Produção Textual	1° e 2°	2007
Infâncias, Culturas e Educação	1° e 2°	2007
Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil I	1° e 2°	2008
Metodologia do Ensino das Ciências Sociais	1° e 2°	2008
Psicologia da Infância e da Adolescência	1°	2008
Aquisição da Linguagem	2°	2008
Educação de Jovens e Adultos	1°	2008
Jogos, Brinquedos e Culturas	2°	2008
Didática II – Pedagogia	1° e 2°	2008
Corporeidade e Movimento	1°	2008
Fundamentos e Metodologia da Pesquisa em Educação	2°	2008
Políticas Públicas de Educação	1° e 2°	2008
Arte e Linguagem na Educação	1° e 2°	2008
História e Metodologia da Alfabetização I	1°	2009
História e Metodologia da Alfabetização II	2°	2009
Metodologia do Ensino da Matemática	1° e 2°	2009
Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	1° e 2°	2009
Metodologia do Ensino das Ciências Naturais	1° e 2°	2009
Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil II	1° e 2°	2009
Estudos Sócio-Antropológicos da Infância e da Juventude	1° e 2°	2009
Gestão Educacional	1° e 2°	2009
Cotidiano na Educação Infantil	1° e 2°	2009
Estágio	1° e 2°	2009
Literatura Infante-Juvenil	1°	2010
Trabalho de Conclusão de Curso – Pedagogia	2°	2010
Psicologia da Educação dos Portadores de	1° e 2°	2010

Necessidades Especiais		
Ética e Educação	1° e 2°	2010
LIBRAS	1° e 2°	2010
Oficina de Brinquedos	1°	2010
Tópicos Especiais da Educação Infantil	2°	2010
Estágio na Educação Infantil	1°	2010
Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamentalb	2°	2010
Formação Docente	1° e 2°	2010
Optativa	1°	2010
Optativa	2°	2010

## **12. Ementas das Disciplinas Obrigatórias e Optativas por Semestre**

### **Obrigatórias**

#### **1° Ano**

#### **Núcleo de Estudos Básicos**

Situa o ser social no tempo e no espaço presente, diante de questões relevantes da educação, estabelecendo articulações com o passado e o futuro. Favorece o conhecimento da realidade em que se insere o processo educativo. Fomenta reflexões que possibilitem pensar proposições e perspectivas educativas desde o começo do curso.

#### **Filosofia da Educação**

Lotação: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Código: 09283

Duração: 120 horas

Caráter: Obrigatória

Créditos: 8

Regime de Oferta: Anual

Localização no QSL: 1° e 2° períodos/1° ano

Carga Horária Semanal: 4 h/a

Carga Horária da Prática Pedagógica: 10h

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: O homem como sujeito da educação. Antropologia filosófica e educação. Características da filosofia e sua contribuição sobre o fenômeno educacional. As questões filosóficas envolvidas nas relações educação-sociedade, educação-poder, educação-democracia. O pensamento pedagógico brasileiro contemporâneo: problemas e perspectivas. A formação do educador frente aos paradigmas de um novo tempo. A função educadora. O papel do educador na sociedade.

#### **Sociologia da Educação**

Lotação: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Código: 09282

Duração: 120 horas

Caráter: Obrigatória

Créditos: 8

Regime de Oferta: Anual

Localização no QSL: 1º e 2 períodos/1º ano

Carga Horária Semanal: 4 h/a

Carga Horária da Prática Pedagógica: 10h

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: Teorias sociológicas da educação: reprodutivista e crítica. Sociologia política da educação, ideologia, cultura e educação. Sociologia da educação no Brasil. Estado e sociedade, cidadania e democracia, participação política, educação e trabalho, cotidiano escolar e educação e mercado.

### **Psicologia da Educação**

Lotação: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Código: 09435

Duração: 120 horas

Caráter: Obrigatória

Créditos: 8

Regime de Oferta: Anual

Localização no QSL: 1 e 2 períodos/1º ano

Carga Horária Semanal: 4 h/a

Carga Horária da Prática Pedagógica: 10h

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: A Psicologia como ciência e profissão. Fundamentos da Psicologia da Educação. Principais concepções e teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. Implicações nos processos de ensino e aprendizagem e nos diferentes momentos evolutivos do indivíduo.

### **História da Educação Brasileira**

Lotação: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Código: 09455

Duração: 90 horas

Caráter: Obrigatória

Créditos: 6

Regime de Oferta: Anual

Localização no QSL: 1º e 2º períodos/1º ano

Carga Horária Semanal: 3 h/a

Carga Horária da Prática Pedagógica: 10h

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: Definição e significação da história da educação brasileira e deste cotidiano como construção individual e coletiva. História de vida/pessoal/escolar dos estudantes. História local dos espaços formais e informais de educação. Análise crítica dos acontecimentos sócio-político-culturais legitimados como relevantes na construção histórica da educação.

### **Didática I - Pedagogia**

Lotação: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Código: a determinar

Duração: 90 horas

Caráter: Obrigatória

Créditos: 6

Regime de Oferta: Anual

Localização no QSL: 1º e 2º períodos/1º ano

Carga Horária Semanal: 3 h/a (2 h/a e 1 h/a Atividades Formativas)

Carga Horária da Prática Pedagógica: 20 h

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: Contrato didático como objeto de estudo e pesquisa. Da *Didática Magna* aos dias atuais. Conceito de didática e suas repercussões práticas na formação do/a educador/a. Tendências Pedagógicas e Abordagens do ensino. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. Contribuições da Didática no processo de teorização e reconstrução das práticas educativas. A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. Escola reflexiva e nova racionalidade. Saberes da prática educativa crítica e investigativa. Atividades Formativas: realização de seminários e participação no desenvolvimento de pesquisas, consultas a bibliotecas e leituras adicionais, consultas a centros de documentação e visitas a instituições educacionais e culturais.

### **Produção Textual**

Lotação: Departamento de Letras e Artes

Código: 06347

Duração: 60 horas

Caráter: Obrigatória

Créditos: 4

Regime de Oferta: Anual

Localização no QSL: 1º e 2º períodos/1º ano

Carga Horária Semanal: 2 h/a

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: Análise e interpretação dos mecanismos intervenientes na leitura e na produção do texto oral e escrito, do lingüístico e do não lingüístico.

### **Infâncias, Culturas e Educação**

Lotação: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Código: a determinar

Duração: 120 horas

Caráter: Obrigatória

Créditos: 8

Regime de Oferta: Anual

Localização no QSL: 1º e 2º períodos/1º ano

Carga Horária Semanal: 4 h/a

Carga Horária da Prática Pedagógica: 20h

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: Estudo da infância e relações com cultura, sociedade e educação. Implicação dos estudos sobre infâncias e culturas na formação de professores. Tempos e espaços das infâncias, modos de socialização dos grupos infantis. Metodologias participativas com crianças.

## 2º Ano

### **Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos**

Considera a atividade docente como um trabalho inserido num contexto de mundo e num cotidiano escolar. Analisa este cotidiano tomando por referência as práticas e metodologias educativas realizadas na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e na Gestão Educacional. Retoma as discussões contidas no Núcleo de Estudos Básicos articulando com o cotidiano pedagógico.

#### **Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil I**

Lotação: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Código: a determinar

Duração: 90 horas

Caráter: Obrigatória

Créditos: 6

Regime de Oferta: Anual

Localização no QSL: 3º e 4º períodos/2º ano

Carga Horária Semanal: 3 h/a

Carga Horária da Prática Pedagógica: 20h

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: Estudo da história cultural e social da infância da Modernidade à Contemporaneidade no Brasil e no mundo. Estudo das contribuições teórico-metodológicas de autores que subsidiaram a construção de propostas educativas para a pequena infância desde a criação de creches e pré-escolas no mundo e no Brasil.

#### **Metodologia do Ensino das Ciências Sociais**

Lotação: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Código: a determinar

Duração: 120 horas

Caráter: Obrigatória

Créditos: 8

Regime de Oferta: Anual

Localização no QSL: 3º e 4º períodos/ 2º ano

Carga Horária Semanal: 3h/a (3h/a teóricas e 1 h/a Atividades Formativas)

Carga Horária da Prática Pedagógica: 15h

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: Os processos histórico e social da construção do conhecimento de ciências sociais. O ensino de ciências sociais e sua adequação ao nível de desenvolvimento mental do estudante.

Construção das noções de tempo, espaço, trabalho, cultura e grupo social: suas diferenças, contradições e relações. O povo brasileiro: história, política e cultura. A problematização da realidade social. Recursos didáticos para o ensino de ciências sociais. Criação de materiais didáticos. Análise de propostas curriculares. Avaliação da aprendizagem de ciências sociais. Análise do livro didático. Atividades Formativas: realização de seminários e participação no desenvolvimento de pesquisas, consultas a bibliotecas e leituras adicionais, consultas a centros de documentação e visitas a instituições educacionais e culturais.

### **Psicologia da Infância e da Adolescência**

Lotação: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Código: 09459

Duração: 60 horas

Caráter: Obrigatória

Créditos: 4

Regime de Oferta: Semestral

Localização no QSL: 3º período/2º ano

Carga Horária Semanal: 4 h/a

Carga Horária da Prática Pedagógica: 10h

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: Fases do desenvolvimento no que tange à infância e à adolescência nos aspectos físicos, emocionais, sociais e intelectuais.

### **Psicolinguística**

Lotação: Departamento de Letras e Artes

Código: 06165

Duração: 45 horas

Caráter: Obrigatória

Créditos: 3

Regime de Oferta: Semestral

Localização no QSL: 4º período/2º ano

Carga Horária Semanal: 3 h/a

Carga Horária de Prática Pedagógica: 15 h

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: Aspectos gerais sobre: o nível fonológico, o nível semântico, o nível sintático. Os processos de aquisição da linguagem. Implicações pedagógicas.

### **Educação de Jovens e Adultos**

Lotação: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Código: 09464

Duração: 60 horas

Caráter: Obrigatória

Créditos: 4

Regime de Oferta: Semestral

Localização no QSL: 3º período/2º ano

Carga Horária Semanal: 4 h/a

Carga Horária da Prática Pedagógica: 15h

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: Educação do jovem e do adulto: retrospectiva histórica. Pressupostos teóricos que fundamentam a EJA. Questões históricas, sociais e ideológicas do analfabetismo jovem e adulto no Brasil. Experiências da EJA no contexto contemporâneo em países da América Latina.

### **Jogos, Brinquedos e Culturas**

Lotação: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Código: a determinar

Duração: 60 horas

Caráter: Obrigatória

Créditos: 4

Regime de Oferta: Semestral

Localização no QSL: 2º período /2º ano

Carga Horária Semanal: 4 h/a

Carga Horária de Prática Pedagógica: 10h

Sistema de avaliação: 1

Ementa: O papel e a função do brinquedo e do jogo na Educação Infantil, nos Anos Iniciais e na vida social da criança. As visões históricas e culturais do brincar. A importância dos processos lúdicos na construção da subjetividade e a relação entre brincadeiras, criatividade, culturas e desenvolvimento/aprendizado infantil.

### **Didática II - Pedagogia**

Lotação: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Código: a determinar

Duração: 90 horas

Caráter: Obrigatória

Créditos: 6

Regime de Oferta: Anual

Localização no QSL: 3º e 4º períodos/2º ano

Carga Horária Semanal: 3 h/a

Carga Horária da Prática Pedagógica: 20h

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: Concepções de currículo. Currículo e organização do ensino. Análise de diferentes modalidades de organização do ensino. Planejamento do processo ensino-aprendizagem. A sala de aula como espaço de construção do conhecimento. Unidades e Projetos de aprendizagem. Avaliação da aprendizagem. O erro construtivo. Avaliação como prática de investigação. O diário de aula como instrumento de planejamento e formação docente.

### **Corporeidade e Movimento**

Lotação: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Código: 09460

Duração: 60 horas

Caráter: Obrigatória

Créditos: 4

Regime de Oferta: Semestral

Localização no QSL: 3º período/2º ano

Carga Horária Semanal: 4 h/a

Carga Horária da Prática Pedagógica: 10h

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: Principais concepções que abordam a questão da corporeidade e do movimento na sociedade ocidental. A corporeidade e movimento humano nos espaços educativos.

### **Fundamentos e Metodologia da Pesquisa em Educação**

Lotação: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Código: a determinar

Duração: 60 horas

Caráter: Obrigatória

Créditos: 4

Regime de Oferta: Semestral

Localização no QSL: 4º período/2º ano

Carga Horária Semanal: 4 h/a

Carga Horária da Prática Pedagógica: 15h

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: A pesquisa na universidade. Os paradigmas da pesquisa científica. O projeto de pesquisa e a pesquisa no contexto educativo. Espaço interdisciplinar integrador da vida acadêmica e realidade escolar; iniciação científica através da elaboração de teorias de base que sedimentem projeto de pesquisa na área educacional.

### **Políticas Públicas da Educação**

Lotação: Educação e Ciências do Comportamento

Código: 09436

Duração: 90 horas

Caráter: Obrigatória

Créditos: 6

Regime de Oferta: Anual

Localização no QSL: 3º e 4º períodos/2º ano

Carga Horária Semanal: 3 h/a (2 h/a e 1 h/a Atividades Formativas)

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: Análise e discussão das políticas públicas da educação e sua influência na organização e funcionamento do sistema educacional brasileiro, bem como sua articulação com as demais políticas sociais. Atividades Formativas: realização de seminários e participação no desenvolvimento de pesquisas, consultas a bibliotecas e leituras adicionais, consultas a centros de documentação e visitas a instituições educacionais e culturais.

### **Arte e Linguagens na Educação**

Lotação: Departamento de Letras e Artes

Código: 06351

Duração: 60 horas

Caráter: Obrigatória

Créditos: 4

Regime de Oferta: Anual

Localização no QSL: 3º e 4º períodos / 2º ano

Carga Horária Semanal: 4 h/a

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: Introdução à arte da criança e do adolescente. O grafismo infantil nas diversas abordagens metodológicas. A estereotipia gráfica e sua repercussão na aprendizagem escolar. Imitação e cópia como problemas de aprendizagem. Sinestesia, imaginação e simbolismo na arte da criança e do adolescente. A oficina de arte. O fazer artístico e a educação estética.

### **3º Ano**

#### **Núcleo de Estudos Integradores**

Discute as experiências na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, considerando a real situação deste nível de ensino através do seu histórico. Ressalta os desafios atuais no sentido de gestar proposições educacionais.

#### **História e Metodologia da Alfabetização I**

Lotação: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Código: 09466

Duração: 60 horas

Caráter: Obrigatória

Créditos: 4

Regime de Oferta: Semestral

Localização no QSL: 5º período/3º ano

Carga Horária Semanal: 4 h/a

Carga Horária da Prática Pedagógica: 15h

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: Fundamentos epistemológicos dos conceitos de alfabetização, analfabetismo, alfabetismo e letramento. Abordagem histórica da alfabetização e dos métodos de alfabetização.

#### **História e Metodologia da Alfabetização II**

Lotação: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Código: 09469

Duração: 60 horas

Caráter: Obrigatória

Créditos: 4

Regime de Oferta: Semestral

Localização no QSL: 6º período/3º ano

Carga Horária Semanal: 4 h/a

Carga Horária da Prática Pedagógica: 15h

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: Teorias que fundamentam as práticas alfabetizadoras em contextos escolares e não escolares. As especificidades da alfabetização na Educação Infantil, nos Anos Iniciais e na Educação de Jovens e Adultos. Prática e construção da ação alfabetizadora, com base nos pressupostos da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.

### **Metodologia do Ensino da Matemática**

Lotação: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Código: a determinar

Duração: 120 horas

Caráter: Obrigatória

Créditos: 8

Regime de Oferta: Anual

Localização no QSL: 5º e 6º períodos/3º ano

Carga Horária Semanal: 4h/a (3 h/a teóricas e 1 h/a Atividades Formativas)

Carga Horária da Prática Pedagógica: 15h

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: Estuda a construção de conceitos básicos em matemática pelas crianças. Trabalha aspectos topológicos, noções de tempo e espaço partindo de situações do cotidiano, de músicas, histórias infantis, jogos e brincadeiras. Aprofunda a classificação, seriação, inclusão hierárquica, ordenação e conservação de quantidades, elementos indispensáveis à construção do número. Trabalha com o sistema de numeração decimal, as quatro operações, problemas e geometria, buscando compreender o processo do conhecimento, estabelecendo relação com a vida cotidiana. Atividades Formativas: realização de seminários e participação no desenvolvimento de pesquisas, consultas a bibliotecas e leituras adicionais, consultas a centros de documentação e visitas a instituições educacionais e culturais.

### **Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa**

Lotação: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Código: a determinar

Duração: 120 horas

Caráter: Obrigatória

Créditos: 8

Regime de Oferta: Anual

Localização no QSL: 5º e 6º períodos/3º ano

Carga Horária Semanal: 4h/a (3h/a teórica e 1h/a Atividades Formativas)

Carga Horária da Prática Pedagógica: 15h

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: Princípios básicos para o ensino da língua materna. O ensino da gramática na visão tradicional e em novas perspectivas. Leitura e produção textual. A expressão escrita e a leitura das diversas formas de textos. Análise de livros didáticos. Atividades Formativas: realização de

seminários e participação no desenvolvimento de pesquisas, consultas a bibliotecas e leituras adicionais, consultas a centros de documentação e visitas a instituições educacionais e culturais.

### **Metodologia do Ensino das Ciências Naturais**

Lotação: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Código: a determinar

Duração: 120 horas

Caráter: Obrigatória

Créditos: 8

Regime de Oferta: Anual

Localização no QSL: 5º e 6º períodos/3º ano

Carga Horária Semanal: 3 h/a

Carga Horária da Prática Pedagógica: 15h

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: Aprofundamento dos conhecimentos científicos e pedagógicos, visando a problematização e a compreensão do ensino de Ciências Naturais. Análise da estrutura curricular do ensino de Ciências Naturais. Contextualização e interdisciplinaridade no ensino de Ciências Naturais. Construção de elementos teórico-metodológicos para o ensino de Ciências Naturais. Atividades Formativas: realização de seminários e participação no desenvolvimento de pesquisas, consultas a bibliotecas e leituras adicionais, consultas a centros de documentação e visitas a instituições educacionais e culturais.

### **Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil II**

Lotação: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Código: a determinar

Duração: 90 horas

Caráter: obrigatória

Créditos: 6

Regime de Oferta: Anual

Localização no QSL: 5º e 6º períodos/3º ano

Carga Horária Semanal: 3 h/a

Carga Horária da Prática Pedagógica: 15h

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: Estudo da História da Educação Infantil e das diversas formas de atendimento no Brasil e em outros países do século XIX à Contemporaneidade. O currículo na educação infantil e aspectos específicos da prática pedagógica em creches e pré-escolas. A constituição do grupo na Educação infantil e o papel da educadora. Análise de propostas pedagógicas com crianças pequenas.

### **Estudo Sócio-Antropológicos da Infância e da Juventude**

Lotação: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Código: a determinar

Duração: 60 horas

Caráter: obrigatória

Créditos: 4

Regime de Oferta: Anual

Localização no QSL: 5º e 6º períodos/3º ano

Carga Horária Semanal: 2 h/a

Carga Horária da Prática Pedagógica: 15h

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: A constituição da infância e da juventude pelas instituições. Grupos geracionais de crianças e jovens enquanto constituidores das instituições, sujeitos de conhecimento e construtores das suas culturas e identidades. Relações de poder e culturas da infância e juventude no Brasil e no mundo.

### **Gestão Educacional**

Lotação: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Código: a determinar

Duração: 60 horas

Caráter: Obrigatória

Créditos: 4

Regime de Oferta: Anual

Localização no QSL: 5º e 6º períodos/3º ano

Carga Horária Semanal: 2 h/a

Carga Horária da Prática Pedagógica: 20h

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: Conceitua administração e gestão no debate atual da estruturação dos sistemas educacionais. As reformas educacionais mundiais, nacionais e locais. A gestão das políticas pública na cidade e na escola. O projeto político pedagógico e sua coordenação. Os diferentes espaços e instrumentos de participação na democratização da escola.

### **Cotidiano na Educação Infantil**

Lotação: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Código: a determinar

Duração: 90 horas

Caráter: Obrigatória

Créditos: 6

Regime de Oferta: Anual

Localização no QSL: 5º e 6º períodos/3º ano

Carga Horária Semanal: 3 h/a

Carga Horária da Prática Pedagógica: 15h

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: Estudo e problematização das concepções de cotidiano, rotina e ritual e suas implicações na prática pedagógica da educação infantil. Estudo do tempo e espaço e suas marcas na educação infantil e nos processos de subjetivação infantil. O cotidiano e a prática pedagógica na educação infantil e as diversas formas de linguagem da criança. Organização do cotidiano, avaliação e projetos de trabalho com crianças pequenas.

## **Estágio**

Lotação: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Código: a determinar

Duração: 60 horas

Caráter: obrigatória

Créditos: 4

Regime de Oferta: Anual

Localização no QSL: 5º período/3º ano

Carga Horária Semanal: 4 h/a

Sistema de Avaliação: 2

Ementa: Pesquisa do contexto e da organização administrativa: história da Instituição, investigação das comunidades que a instituição recebe, funcionamento administrativo, regimento escolar, a função e o papel da coordenação pedagógica, rotina educativa diária, participação em reuniões administrativo-pedagógicas, proposta pedagógica, observações e acompanhamento da prática da sala de aula desenvolvida por profissionais, entrevistas com docentes, organização dos projetos de estágios. Ações educativas na Educação Básica.

## **4º Ano**

### **Núcleo de Proposições e Perspectivas Educativas**

Discute propostas educativas a partir das reflexões e estudos feitos nos anos anteriores e analisa o fazer pedagógico. Propõe perspectivas de atuação do pedagogo, sua inserção no contexto de mundo, no cotidiano educacional e no trabalho docente, configurando-se em projetos educacionais.

### **Literatura Infanto-Juvenil**

Lotação: Departamento de Letras e Artes

Código: a determinar

Duração: 45 horas

Caráter: Obrigatória

Créditos: 3

Regime de Oferta: Semestral

Localização no QSL: 7º período/4º ano

Carga Horária Semanal: 3 h/a

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: Contextualização da literatura infanto-juvenil. Características estruturais do texto narrativo. A narrativa e a poesia infanto-juvenil e o ensino. A produção contemporânea.

### **Trabalho de Conclusão de Curso – Pedagogia**

Lotação: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Código: a determinar

Duração: 90 horas

Caráter: Obrigatória

Créditos: 6

Regime de Oferta: Semestral

Localização no QSL: 8º período/4º ano

Carga Horária Semanal: 6 h/a

Sistema de Avaliação: 2

Ementa: Aprofundamento e sistematização de uma temática educativa definida pelo aluno ao longo do curso estabelecendo relação com a experiência dos estágios. Produz um trabalho acadêmico-científico.

### **Psicologia da Educação dos Portadores de Necessidades Especiais**

Lotação: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Código: 09462

Duração: 60 horas

Caráter: Obrigatória

Créditos: 4

Regime de Oferta: Anual

Localização no QSL: 7º e 8º períodos/4º ano

Carga Horária Semanal: 2 h/a

Carga Horária da Prática Pedagógica: 10h

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: Enfoque multidisciplinar da psicopedagogia no estudo das necessidades educativas especiais. Caracterização das necessidades educativas especiais sob os aspectos: intelectual, sensorial, físicos e condutas típicas. Modalidades de identificações e intervenções psicopedagógicas. A ação psicopedagógica na inclusão do aluno com necessidades educativas especiais nos contextos sociais.

### **Ética e Educação**

Lotação: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Código: a determinar

Duração: 60 horas

Caráter: obrigatória

Créditos: 4

Regime de Oferta: Anual

Localização no QSL: 7º e 8º períodos/4º ano

Carga Horária Semanal: 2 h/a

Carga Horária da Prática Pedagógica: 15h

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: Principais concepções éticas. Possibilidades e limites da ética enquanto foro íntimo (subjetivo e privado) e foro coletivo. A ética no processo de produção e reprodução do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações nas relações de trabalho. A ética na educação; o ethos pedagógico, o ethos praxeológico e o ethos antropológico. O comportamento ético do professor.

### **Língua Brasileira de Sinais**

Lotação: Departamento de Letras e Artes

Código: 06386

Duração: 120 horas

Caráter: Obrigatória

Créditos: 8

Regime de Oferta: Anual

Localização no QSL: 7º e 8º períodos/4º ano

Carga Horária Semanal: 4 h/a

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: Conhecimentos gerais sobre a identidade e a cultura surda A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, Sistema lingüístico de natureza visual – motora, sua estrutura e gramática.

### **Oficina de Brinquedos**

Lotação: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Código: 09519

Duração: 60 horas

Caráter: obrigatória

Créditos: 4

Regime de Oferta: Semestral

Localização no QSL: 7º período/4º ano

Carga Horária Semanal: 4 h/a

Carga Horária da Prática Pedagógica: 10h

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: Oficina de brinquedos com utilização de diversos recursos materiais e simbólicos. A construção de brinquedo nos espaços educativos. Estudo e resgate das culturas infantis a partir das brincadeiras populares.

### **Tópicos Especiais da Educação Infantil**

Lotação: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Código: a determinar

Duração: 60 horas

Caráter: obrigatória

Créditos: 4

Regime de Oferta: Semestral

Localização no QSL: 8º período/4º ano

Carga Horária Semanal: 4 h/a

Carga Horária da Prática Pedagógica: 15h

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: Estudo dos princípios fundamentais que articulam cuidado/educação como objetivos indissociáveis no cotidiano das instituições educativas que atendem crianças de zero a seis anos. Experiências teórico-práticas.

### **Estágio na Educação Infantil**

Lotação: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Código: a determinar

Duração: 120 horas

Caráter: obrigatória

Créditos: 8

Regime de Oferta: Semestral

Localização no QSL: 7º período/4º ano

Carga Horária Semanal: 8 h/a

Sistema de Avaliação: 2

Ementa: Planejamento da atividade prática docente, registros reflexivos, reuniões pedagógicas, orientações individuais e coletivas, avaliação e reflexão da ação na vivência do processo. Relato e análise da ação educativa vivenciada no estágio da Educação Infantil. Teorização de temáticas implicadas na prática pedagógica. Elaboração de proposições educacionais para os conflitos inerentes à ação docente.

### **Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

Lotação: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Código: a determinar

Duração: 120 horas

Caráter: obrigatória

Créditos: 8

Regime de Oferta: Semestral

Localização no QSL: 8º período/4º ano

Carga Horária Semanal: 8 h/a

Sistema de Avaliação: 2

Ementa: Planejamento da atividade prática docente, registros reflexivos, reuniões pedagógicas, orientações individuais e coletivas, avaliação e reflexão da ação na vivência do processo. Relato e análise da ação educativa vivenciada no estágio dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Teorização de temáticas implicadas na prática pedagógica. Elaboração de proposições educacionais para os conflitos inerentes à ação docente.

### **Formação Docente**

Lotação: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Código: a determinar

Duração: 90 horas

Caráter: obrigatória

Créditos: 6

Regime de Oferta: Anual

Localização no QSL: 7º e 8º períodos/4º ano

Carga Horária Semanal: 3 h/a (2 h/a e 1 h/a Atividades Formativas)

Carga Horária da Prática Pedagógica: 20h

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: A docência no contexto da transição paradigmática. A pesquisa como eixo da formação docente. Epistemologia da prática profissional. Os professores como sujeitos do conhecimento. Percursos de formação e de transformação. O ciclo de vida profissional dos professores. Diários de aula, relatórios de aula e outros registros reflexivos. Atividades Formativas: realização de seminários e participação no desenvolvimento de pesquisas, consultas a bibliotecas e leituras adicionais, consultas a centros de documentação e visitas a instituições educacionais e culturais.

## **Optativas**

### **Educação a Distância**

Lotação: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Código: a determinar

Duração: 30 horas

Caráter: Optativo

Créditos: 2

Regime de Oferta: Semestral

Localização no QSL: 7º ou 8º período/4º ano

Carga Horária Semanal: 2 h/a

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: Familiarização com o ambiente informatizado: vivência das possibilidades pedagógicas e dos desafios no ensino a distância. Legislação e Programas. Iniciativas de governo (Federal, Estadual e Municipal). Experiências Nacionais e Internacionais. Tutoria, Desenho Instrucional e desenvolvimento de material didático para Educação a Distância.

### **Questões Atuais da História da Educação Brasileira**

Lotação: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Código: a determinar

Duração: 30 horas

Caráter: Optativo

Créditos: 2

Regime de Oferta: Semestral

Localização no QSL: 7º ou 8º período/4º ano

Carga Horária Semanal: 2 h/a

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: Discussão da historiografia da educação brasileira a partir dos anos 1970: legislação, contexto histórico e implicações para as políticas públicas.

### **Abordagens Didáticas em Educação de Jovens e Adultos**

Lotação: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Código: a determinar

Duração: 30 horas

Caráter: Optativo

Créditos: 2

Regime de Oferta: Semestral

Localização no QSL: 7º ou 8º período/4º ano

Carga Horária Semanal: 2 h/a

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: Perspectivas teóricas possíveis para as práticas pedagógicas que resgatem o saber de sujeitos jovens e adultos. O educador como aprendiz. O letramento como uma nova visão sobre a alfabetização. Currículos, materiais didáticos e formação de professores específicos de EJA.

### **Educação Popular e Movimentos Sociais**

Lotação: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Código: a determinar

Duração: 30 horas

Caráter: Optativo

Créditos: 2

Regime de Oferta: Semestral

Localização no QSL: 7º ou 8º período/4º ano

Carga Horária Semanal: 2 h/a

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: Movimentos de educação popular: origens e vertentes. Os movimentos sociais como práticas alternativas ao atendimento do sistema oficial educacional brasileiro. Concepções de educação popular. Experiências de educação popular no sistema formal de ensino e experiências não formais de ensino.

### **Educação e Trabalho**

Lotação: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Código: 09483

Duração: 30 horas

Caráter: Optativo

Créditos: 2

Regime de Oferta: Semestral

Localização no QSL: 7º ou 8º período/4º ano

Carga Horária Semanal: 2 h/a

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: Educação e trabalho no modo de produção capitalista e suas formas de abordagens. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teórico-práticos. O novo paradigma do desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática.

### **Educação Profissional de Jovens e Adultos**

Lotação: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Código: 09484

Duração: 30 horas

Caráter: Optativo

Créditos: 2

Regime de Oferta: Semestral

Localização no QSL: 7º ou 8º período/4º ano

Carga Horária Semanal: 2 h/a

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: Definição de educação profissional. Papel do pedagogo no planejamento da formação profissional. A integração da formação ético-política, técnicas e auto-gestão do trabalhador. A educação profissional básica como legenda das políticas educacionais brasileiras.

### **Mídias e Educação**

Lotação: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Código: a determinar

Duração: 60 horas

Caráter: Optativo

Créditos: 4

Regime de Oferta: Semestral

Localização no QSL: 7º ou 8º período/4º ano

Carga Horária Semanal: 4 h/a

Carga Horária da Prática Pedagógica: 10h

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: Análise da produção, funcionamento e recepção de processos da cultura das mídias e dos processos mediáticos, na organização simbólica na sociedade contemporânea. O papel da mídia na educação e na cultura escolar. As estratégias e experiências culturais da sociedade de consumo de massa e suas repercussões no campo educacional.

### **Psicopedagogia do Adulto**

Lotação: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Código: 09503

Duração: 30 horas

Caráter: Optativo

Créditos: 2

Regime de Oferta: Semestral

Localização no QSL: 7º ou 8º períodos/4º ano

Carga Horária Semanal: 2 h/a

Sistema de Avaliação: 1

Ementa: A vida adulta como dimensão existencial de desenvolvimento da personalidade. A problemática da educação de adultos na realidade brasileira. Problemas relativos à operacionalização do ensino supletivo. Educação permanente.

### **13. Quadro de Seqüência Lógica**

## 7. Recomendações

Ao concluir a elaboração deste PPP, os Professores da Área de Didática do Departamento de Educação e Ciências do Comportamento recomendam que a ComCur convoque os Acadêmicos que estão concluindo o Primeiro Ano em 2006 dos Cursos Pedagogia Educação Infantil – 236 e Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 237 e 238 e proponha a eles uma “possibilidade de migração” em bloco para o novo Curso, ressalvando que tal medida somente poderá ser adotada com a adesão de todos, sem exceção.

Os Acadêmicos das demais turmas (cursando o 2º e o 3º anos em 2006), como previsto, concluirão sua formação cursando as disciplinas dos Currículos 236, 237 e 238 que entrarão em extinção. A eles, sempre que possível, recomenda-se que a ComCur negocie com os Departamentos responsáveis pelas disciplinas o Oferecimento de um quantitativo maior de vagas, de modo a permitir, àqueles que assim o desejarem e dispuserem de tempo, cursar disciplinas do Curso Novo, cujos créditos correspondentes seriam lançados em seu Histórico Escolar como “Disciplinas Optativas” independente de no Currículo do Curso Novo, serem Disciplinas Obrigatórias ou Optativas.

## Referências Bibliográficas

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução N° 1, de 15 de Maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (mimeo), 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (mimeo), 1996.

BRASIL. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. **Projeto político-pedagógico: aprovado pelo Conselho Universitário em 19 de dezembro de 2003.** Rio Grande: FURG, 2004.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática.** 13ª ed. Campinas: Papirus, 2001.

DIAS, Cleuza. **Professor Alfabetizador: reflexos da formação no seu cotidiano escolar.** Porto Alegre, 1996. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1996.

\_\_\_\_\_. **Processo Identitário da Professora-Alfabetizadoras: mitos, ritos, espaços e tempos.** Porto Alegre, 2002. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2002.

GATTI, Bernardete. A Formação dos Docentes: o confronto necessário professor X academia. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n° 81, p. 70-74, 1997.

- GIESTA, Nágila C. **Formação, Concepção e Ações Profissionais do Docente Bem-Sucedido: análise de representações e práticas de no ensino médio.** Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1998. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.
- MARQUES, Mario . **A Formação do Profissional da Educação.** Ijuí: Ed. UNIJUI, 1992.
- NÓVOA, António. **Vida de Professores.** Portugal: Porto, 1992.
- SILVA, Marcelo. XXII Encontro Nacional do Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR). (mimeo) Rio de Janeiro: 2006.
- SILVA, Carmem. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade.** 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- ZASSO, Silvana; DIAS, Cleuza. *A Formação da Professora na Vivência de um Processo de Alfabetização de Mulheres.* In Anais da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), p. 209, 2001.