

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANNA PAULA BORCK
FERNANDA MARIA LUZ CORRÊA

A CONDIÇÃO DE ALUNO TRABALHADOR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR
E SUAS IMPLICAÇÕES NA RELAÇÃO TEORIA – PRÁTICA

CURITIBA
2014

ANNA PAULA BORCK
FERNANDA MARIA LUZ CORRÊA

A CONDIÇÃO DE ALUNO TRABALHADOR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR
E SUAS IMPLICAÇÕES NA RELAÇÃO TEORIA – PRÁTICA

Trabalho apresentado como requisito parcial
à conclusão do Curso de Pedagogia, Setor de
Educação da Universidade Federal do
Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr^a. Noela Invernizzi

CURITIBA
2014

TERMO DE APROVAÇÃO

ANNA PAULA BORCK
FERNANDA MARIA LUZ CORRÊA

A CONDIÇÃO DE ALUNO TRABALHADOR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR E SUAS IMPLICAÇÕES NA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

Trabalho apresentado como requisito parcial à conclusão do curso de Pedagogia, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Prof.^a Doutora Noela Invernizzi
Orientadora – Setor de Educação
Universidade Federal do Paraná

Prof.^a Doutora Cleci Körbes
Setor de Educação Profissional e Tecnológica
Universidade Federal do Paraná

Curitiba, 14 de novembro de 2014

*Dedicamos este trabalho a todos os estudantes -
trabalhadores que, assim como nós, aceitaram o desafio
de seguir os caminhos do conhecimento através de
jornadas duplas, com poucas horas de sono, equilibrando
as agendas e horários. Fácil não foi, mas podemos dizer
que CONSEGUIMOS!*

*Que a nossa jornada continue, pois a busca pelo
conhecimento só está começando. (Anna e Fernanda)*

AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente a Deus que em sua infinita bondade e soberania nos permitiu chegar até aqui.

Às nossas famílias que abriram mão de nossa companhia e de nosso carinho para que nos dedicássemos a este estudo. Que não mediram esforços para nos ajudarem a realizar esse sonho. Sem vocês nunca conseguiríamos, amamos vocês!

Ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, seus servidores e sua coordenação que nos deu o apoio necessário durante nossa trajetória acadêmica.

Aos nossos mestres que não mediram esforços para nos tornar enfim Pedagogos, em especial à Professora Noela Invernizzi que dedicou seu tempo, conhecimento e experiência nos orientando para a realização deste trabalho.

Aos nossos colegas futuros pedagogos que permitiram que nossa experiência acadêmica fosse além de um mero galgar por conhecimento, mas também um momento fraternal de amizade.

E agradecemos uma à outra, pois sem a parceria, boa vontade e empenho, não teríamos realizado este estudo. Pelas longas horas de leituras, de exercício de escrita, de excesso de cansaço, valeu muito à pena! Um companheirismo e amizade que surgiu desde o primeiro ano de faculdade e que vamos levar para o resto de nossas vidas.

*“A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’
assim como a prática sem teoria, vira
ativismo. No entanto, quando se une a
prática com a teoria tem-se a práxis, a ação
criadora e modificadora da realidade.”*

Paulo Freire

RESUMO

No contexto da expansão da educação superior na última década, este estudo analisa a relação entre educação e trabalho tomando como objeto os alunos trabalhadores. Para tal analisou-se, a partir de questionários, o perfil dos estudantes trabalhadores do 4º ano do curso de pedagogia noturno da Universidade Federal do Paraná, indagando qual é a influência da dupla jornada diária entre trabalho e estudo no seu desenvolvimento acadêmico. Sobre este aspecto verificou-se que este perfil de aluno implica em um repensar das metodologias e conteúdos do curso superior, para garantir uma adaptação a tal condição sem perda de qualidade do conteúdo. Ademais, foi examinado, entre os estudantes que trabalham em atividades pedagógicas, como eles elaboram a relação teoria e prática na interação entre o âmbito de trabalho e o âmbito acadêmico.

Palavras chaves: Educação e trabalho, aluno trabalhador, condições de estudo, relação teoria e prática, práxis, prática reflexiva.

ABSTRACT

In the context of the expansion of higher education over the last decade, this study examines the relationship between education and work taking as object the pupils workers. For this we analyzed from questionnaires, the profile of student workers in the 4th year of Pedagogy course in the night, Universidade Federal do Paraná, asking what is the influence of the daily double shift work and study in their academic development. In this respect it was noted that this student profile implies a rethinking of the methods and content of higher education, to ensure adaptation to that condition without loss of quality of content. Furthermore, it was examined among students working on educational activities, as they elaborate the theory and practice regarding the interaction between the scope of work and the academic sphere.

Key words: Work and Education, Working student, study conditions, relation theory and practice, práxys, reflexive practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 – IDADE DOS ALUNOS ENTREVISTADOS	35
GRÁFICO 2 – RENDA FAMILIAR	38
GRÁFICO 3 – TRABALHO REMUNERADO	39
GRÁFICO 4 – ÁREA DE ATUAÇÃO	40
GRÁFICO 5 – CARGA HORÁRIA X REALIDADE DO ESTUDANTE	42
GRÁFICO 6 – TEORIA APLICADA À PRÁTICA	45
GRÁFICO 7 – RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO	46
GRÁFICO 8 – EXPERIÊNCIA PRÁTICA X TEORIA	49

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – MOTIVOS PARA A ESCOLHA DO CURSO DE PEDAGOGIA	36
TABELA 2 – ESCOLARIDADE DOS PAIS DOS ALUNOS	37
TABELA 3 – DISCIPLINAS QUE DIALOGAM COM A PRÁTICA	47

LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS

IES – Instituição de ensino superior

LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PROUNI – Programa Universidade para todos

UFPR – Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 EDUCAÇÃO E TRABALHO: AS RELAÇÕES PREDATÓRIAS E A APLICAÇÃO NA PRÁTICA.....	15
2.1 A AMPLIAÇÃO DA OFERTA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NOTURNA.....	15
2.2 A CONDIÇÃO DE ESTUDANTE TRABALHADOR.....	18
2.3 TRABALHO, ESTUDO E RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA.....	22
3 O PERFIL DO ALUNO TRABALHADOR NO CURSO NOTURNO DE PEDAGOGIA DA UFPR.....	34
3.1 A PESQUISA	34
3.2 O PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO.....	35
3.3 CONDIÇÕES DE ESTUDO.....	41
4 TRABALHO E ESTUDO: CONSTRUINDO RELAÇÕES ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA.....	44
5 CONCLUSÃO.....	51
REFERÊNCIAS.....	54
ANEXO.....	57

1 INTRODUÇÃO

A cada dia a relação entre educação e trabalho se torna mais estreitada, tendo em vista que nos dias atuais, cada vez mais alunos inseridos nas universidades são estudantes-trabalhadores, alunos que precisam trabalhar para terem condições de estudar.

Pensando nesta temática este estudo se propõe a analisar os estudantes do curso de pedagogia da Universidade Federal do Paraná e a influência da dupla jornada diária entre trabalho e estudo no seu desenvolvimento acadêmico. A escolha deste curso se dá devido ao fato da característica histórica do curso de Pedagogia em ter muitos alunos trabalhadores. Além disso, muitos destes já trabalham em seu futuro campo de atuação profissional, a educação, o que abre a oportunidade de observar outras facetas da relação trabalho-educação.

Desde a década de 1990, aumentou em muito o número de estudantes trabalhadores, gerando uma demanda maior de vagas nas instituições de ensino superior no período noturno, trazendo para dentro das universidades o aluno que trabalha.

Uma das questões que se coloca, é que este perfil de aluno implica em um repensar das metodologias e conteúdos dentro do curso superior, pois o estudante-trabalhador ou o trabalhador-estudante, muitas vezes necessita transitar pelo currículo de forma diferenciada, sem que o mesmo perca a qualidade do conteúdo.

Assim sendo somos levados a questionar quais são as implicações na relação teoria e prática do aluno trabalhador do curso de Pedagogia? Quais são as condições de estudo deste aluno? Quais as implicações do trabalhar e estudar para o desempenho acadêmico? Qual a qualidade deste estudo? O fator socioeconômico influi no quesito de estudar e trabalhar?

Tais são as perguntas centrais que este estudo pretende responder, trazendo à tona um tema de extrema importância e utilidade para os pedagogos em formação acadêmica.

O objetivo deste, é traçar um perfil do aluno trabalhador do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná período noturno, e as implicações que a dupla jornada acarreta na relação entre teoria e prática vivenciada pelos estudantes-trabalhadores.

Para alcançar este objetivo começamos a pesquisa fazendo uma revisão bibliográfica sobre as relações predatórias entre educação e trabalho no contexto da expansão da educação superior brasileira, especialmente com o aumento das vagas noturnas. Destacamos, nessa revisão, as implicações para as condições de estudo do aluno trabalhador e como é construída por ele a relação entre a teoria e a prática no ambiente de trabalho. Esta revisão é apresentada no Capítulo dois, seguindo esta introdução.

Em seguida, desenvolvemos uma pesquisa empírica, através de um questionário aplicado a alunos do 4º ano do curso, para definir o perfil socioeconômico do estudante-trabalhador, entender suas condições de vida, de estudo, e suas dificuldades. Numa segunda fase, o questionário foi dirigido apenas àqueles estudantes que trabalham em atividades pedagógicas, para indagar como eles constroem o diálogo entre teoria e prática.

Os dados coletados abarcaram 48 alunos das duas turmas de 4º ano de Pedagogia noturno. Os dados foram tabulados e analisados em relação à literatura apresentada. Os resultados da pesquisa de perfil do aluno trabalhador são apresentados e analisados no capítulo três, enquanto os resultados referentes à construção da relação teoria prática são apresentados no capítulo quatro. Finalizamos o trabalho com algumas considerações finais.

2 EDUCAÇÃO E TRABALHO: AS RELAÇÕES PREDATÓRIAS E A APLICAÇÃO NA PRÁTICA

Ao pensarmos na temática Educação e Trabalho, somos levados a refletir sobre as relações predatórias entre estudo e trabalho e a condição de estudo em que o estudante-trabalhador enfrenta ao longo de sua trajetória acadêmica. Tivemos como desafio pensar, de que forma a teoria aprendida durante o curso superior tem aplicabilidade na prática diária dos estudantes? Sabemos que o currículo acadêmico é voltado para atender a demanda teórica do curso de Pedagogia, bem como a prática profissional, porém nosso curso está conseguindo atingir este objetivo com alunos que trabalham enquanto estudam?

São com estas inquietações em questão que nos propomos a iniciar um pensar sobre a relação entre teoria e prática dentro do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná e em como as condições de estudo dos alunos trabalhadores prejudicam ou auxiliam no processo de apropriação da teoria para aplicabilidade na prática.

2.1 A AMPLIAÇÃO DA OFERTA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NOTURNA

As políticas de educação superior no Brasil, especialmente de 1990 em diante, enfatizam a necessidade de ampliar o acesso dos jovens a esse nível de ensino. Segundo Bittar (2006) discorre, uma das formas de ampliar esse acesso é o oferecimento de cursos de graduação com vagas noturnas. Essa tendência é justificada devido a uma demanda de estudantes que, ao mesmo tempo, são trabalhadores.

De acordo com Filho (2007) das 4.453.156 (2001) matrículas no ensino superior no Brasil, 60,1% está no período noturno. Percebe-se ser esta demanda crescente, pelo fato de que o estudante trabalhe durante o dia para, em muitos casos, custear os seus estudos, estreitando assim cada vez mais a relação entre educação superior e trabalho.

Entende-se que a forma de organizar o estudo deve ser diferente nos períodos diurno e noturno, principalmente por considerar que o aluno do curso noturno se constitui em sua grande maioria de estudantes-trabalhadores. Nesse sentido, Nosella aponta:

Refletindo sobre a implantação de cursos noturnos fundamentada na proposta de Antônio Gramsci, entende-se que organizar um curso noturno não é um empreendimento fácil, pois não é uma mera transferência para as horas noturnas dos cursos diurnos. Ou seja, os métodos, os instrumentos, os conteúdos, os mestres e as motivações são absolutamente diferentes daqueles direcionados aos cursos diurnos. (Nosella, 2005, p. 1-2)

Segundo Cardoso e Sampaio (1994) a universidade atual é muito diferente do que costumava ser, pois esta instituição por muito tempo teve a função precípua de formar profissionais recrutados dentre dos filhos da elite, estando assim o trabalho excluído da vida do jovem durante seu aprendizado profissional. Quadro este alterado pela ampliação das camadas médias urbanas da sociedade, que com o processo de industrialização e urbanização modificou a universidade, permitindo o acesso, antes destinado quase que com exclusividade aos jovens de camadas mais altas, aos jovens urbanos e trabalhadores das camadas médias, extinguindo assim a homogeneidade dos alunos universitários.

Ou seja, as transformações ocorridas no sistema de ensino superior, ainda que somente de leve tenham tocado no problema da democratização da educação no Brasil, acabaram contribuindo para trazer o tema do estudante que trabalha para dentro da universidade. (Sampaio e Cardoso, 1994, p.2)

Esta ampliação da oferta de cursos para estudantes trabalhadores estava prevista na LDB/1996, que enfatizou o dever do Estado com a oferta de educação escolar pública em todos os níveis:

Título III – Do direito à educação e do dever de educar
 Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
 [...] V – acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística segundo a capacidade de cada um;
 VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
 VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (LDB, 1996)

Todavia, Bittar (2006) entende que a oferta de educação pública aos trabalhadores não se concretizou da forma prevista pela lei. Ao avaliar os 10 anos

da LDB, o autor nos diz que o Estado não assumiu satisfatoriamente sua função no sentido de garantir a oferta de educação pública, gratuita e de qualidade a todos que almejam uma vaga nos cursos de educação superior.

É apenas em 2001 que o então presidente da República Luis Inácio Lula da Silva propõe uma nova Reforma Universitária, com o intuito de “[...] criar condições para a expansão com qualidade e equidade” (MEC, 2001 p.1). Nessa perspectiva o governo entende que “[...] há uma urgência nacional de uma reforma da educação superior que, respeitando a legitimidade, a diversidade e a identidade das instituições públicas e privadas, aponte para sua necessária reestruturação [...]” (MEC, 2001, p. 8). Daria início então a uma política de ampliação e descentralização para novas regiões da oferta de ensino superior que, no entanto, abarca também um sistema de bolsas para a educação privada (PROUNI).

Avaliando as condições de acesso à educação superior noturna dos estudantes-trabalhadores, Bittar ressalta que:

Não há dúvida quanto às evidências apontadas nos dados: há uma forte concentração de matrículas no ensino noturno, sobretudo nas instituições privadas de educação superior, o que sugere questionamentos sobre o papel do Estado brasileiro em oferecer e assegurar educação pública e de qualidade para todos. Acrescenta-se, para essa análise, os tipos de cursos a serem oferecidos onde há uma concentração em determinadas áreas do conhecimento, a exemplo da área de ciências sociais, negócios e Direito. (Bittar, 2006, p. 101)

De acordo com Ristoff e Giolo (2006, citado por BITTAR et. al., 2006), o modelo de expansão na oferta de cursos adotados no país, principalmente a partir de 1996, privilegiou aqueles que tinham o “maior apelo popular”, direcionando a oferta para poucos cursos, o que ocasionou um desequilíbrio no panorama das vocações profissionais dos jovens brasileiros. “Do total das matrículas na educação superior em 2004, mais da metade (52,2%), concentra-se em apenas seis cursos: Administração, Direito, Pedagogia, Engenharia, Letras e Comunicação.” (Bittar, 2006, p.101). O tema que nos ocupa, os estudantes trabalhadores no curso de Pedagogia, se inscreve, nesse crescimento dinâmico de algumas áreas de formação.

2.2 A CONDIÇÃO DE ESTUDANTE TRABALHADOR

Pelo fato de a concentração de matrículas no período noturno ser tão expressiva, tem-se aumentado o interesse pelos efeitos do trabalho sobre os estudantes-trabalhadores que cumprem esta dupla jornada. Um estudo realizado por Barbosa (2012) com alunos do curso de enfermagem em uma universidade privada de São Paulo, verificou que dentre as principais queixas dos estudantes-trabalhadores, estão a capacidade em fixar e também recuperar conteúdos de sua memória; também a falta de organização nos estudos, ansiedade, estresse, entre outros.

As queixas desses alunos encontram-se intimamente relacionadas com sua condição de vida e os problemas dela decorrentes, tais como: não dormir horas suficientes de sono, não se alimentar adequadamente, não ter tempo para o lazer, para os estudos e nem para qualquer tipo de atividade física. Para eles a conclusão da graduação significa a possibilidade de alcançar uma ascensão social, de conseguir uma melhor qualificação profissional e também prover à família melhores condições materiais, em razão de o diploma lhes permitir acesso a melhores salários. (Barbosa, 2012)

Dentre os estudos sobre a dupla jornada dos estudantes, a visão predominante é a de que estudar e trabalhar concomitantemente é prejudicial para o desenvolvimento dos estudos dos jovens, pois nem sempre os mesmos são capazes de conciliar as duas atividades. Segundo Barbosa (2012), observou-se que as condições socioeconômicas conferem aos estudantes-trabalhadores um sentido de urgência, de responsabilidade e de dever para com o objetivo maior que é o de ser capaz de concluir o seu percurso de ascensão social. Paradoxalmente, ao sacrificarem parte de sua vida em prol deste objetivo maior, que é o de se graduar, eles prejudicam a própria saúde e a sua qualidade de vida, comprometendo também, desta forma, aquilo que lhe é mais valioso: os estudos.

Segundo uma pesquisa realizada com estudantes trabalhadores do curso de enfermagem da Universidade Comunitária do Rio Grande do Sul, constatou-se que estes têm maiores dificuldades de aprendizado em detrimento dos apenas estudantes, pois o sono e fadiga são os principais limitadores para desenvolver com plenitude sua dupla jornada.

A pesquisa de Sampaio e Cardoso (1994) realizada em uma universidade de São Paulo, visando entender a relação entre o ensino superior e o desempenho de

alunos trabalhadores, traz como resultado o fato de que o trabalho do estudante tanto prejudica seu desempenho em atividades ligadas ao aprendizado, como também reduz seu grau de envolvimento com o ambiente acadêmico.

É como se pelo fato de trabalhar, o jovem deixasse de gozar plenamente sua condição de estudante e a experiência do trabalho estivesse deslocada. Os estudantes que trabalham jamais constituem a regra (mesmo que em termos numéricos sejam maioria), mas são a exceção. É o desviante no sentido de estar meio fora – trabalhador – e meio dentro da universidade – estudante. (Sampaio e Cardoso, 1994, p. 2)

As autoras também constatam que o trabalho do estudante jamais deve ser tratado como uma opção, e sim como compulsório. Ou seja, a inserção precoce do jovem – antes de concluir sua formação superior – no mercado de trabalho sempre aparece vinculada a condicionantes de ordem econômico-social. Volta-se, assim, a remeter o trabalho do jovem a sua origem familiar em termos das classes sociais. Afinal, trabalhar significa, em muitos casos, obter alguma renda desempenhando uma tarefa qualquer. Em outros termos, é o trabalho do estudante que em muitos casos lhe permite frequentar um curso superior.

Verificou-se também uma outra correlação entre o estudante trabalhador e o grau de instrução dos pais: conforme aumenta a escolaridade tanto do pai como da mãe, diminui o percentual de estudantes que trabalham (Sampaio e Cardoso, 1994).

Além do trabalho ser um fator que acarreta dificuldades ao aprendizado dos alunos trabalhadores, ao mesmo tempo é ele que motiva os alunos a ingressarem em um curso superior.

Observou-se que não só motivados pelo saber é que os trabalhadores buscam a graduação, mas também pelo desejo de melhores condições de trabalho e salários, pois, na medida em que evoluem na construção do conhecimento, têm perspectivas de mudança do padrão financeiro, o que demonstra coragem e determinação na busca de seus objetivos, considerando-se que é árdua a batalha de estudar e trabalhar. (Fontana e Brigo, 2011, p. 132)

Pode-se assim entender que a realidade brasileira do estudante-trabalhador é daquele que trabalha durante o dia e busca no curso de graduação sua formação profissional, Filho (2007), caracterizando um quadro de estudante-trabalhador e trabalhador-estudante, distingue:

O estudante-trabalhador é aquele estudante que trabalha, porém continua sendo parcialmente mantido economicamente pela família, não havendo grande envolvimento com seu emprego ou atividade, pois seu futuro profissional seria planejado a partir da qualificação

obtida no curso superior. [...] o trabalhador-estudante não tem dependência financeira alguma com a família, mas pelo contrário, pode até contribuir com o orçamento familiar doméstico; em geral, a família não dispõe de recursos para mantê-lo, ou então, não considera importante a formação superior do membro da família. Assim, para o trabalhador-estudante, estudar é uma decisão pessoal, baseada em seus valores, aspirações e recursos financeiros, embora, em alguns casos possa ter um incentivo familiar. Para o trabalhador-estudante, sua atividade profissional é muito importante, e o estudo, uma contingência na medida em que pode contribuir com sua melhoria profissional e financeira. (FILHO, 2007, p. 48)

Segundo Filho (2007) sabe-se que a universidade tem, além da formação profissional do jovem, o compromisso com a formação do homem, do cidadão, do ser pensante, nas dimensões econômica, social, política e cultural. Destaca-se no papel da universidade a formação do ser pensante, ético, crítico, voltado ao saber e à pesquisa. Mas o que ocorre frequentemente é um marketing sobre o oferecimento do melhor diploma.

Entretanto, atualmente vê-se nos cursos de graduação e sobretudo, na obtenção de diploma de curso superior, o mais provável viabilizador da inserção no mercado de trabalho em nível mais elevado, capaz de trazer ao estudante, uma melhor condição de vida, uma mudança na sua condição econômica. (FILHO, 2007, p. 51)

Pensar nas complexas relações entre trabalho e educação superior, mostra de acordo com Castanho (2008), que por muitas vezes, a educação não alia a atividade didática com a realidade do trabalho, permanecendo ambos como mundos separados.

Cabe pensar que com o perfil de universidade que temos nos dias atuais, trabalho e estudo já não devem ser mais considerados como atividades excludentes. Segundo Cardoso e Sampaio (1994) o estudante que trabalha é uma realidade cada vez mais presente nas instituições de ensino superior no Brasil. Assim sendo, estas pesquisadoras entendem que o estudante que trabalha não está na contramão de sua geração, a universidade é quem deve se adaptar a essa nova realidade.

Nessas condições, entende-se que a sentença estudar para poder trabalhar é alterada para: trabalhar para poder estudar, conforme relata Gonçalves (1987, citado por FILHO et. al., 2007), ainda tem-se o agravante que em decorrência da situação socioeconômica da sociedade capitalista em que vivemos, as pessoas precisam trabalhar para estudar a fim de custearem os estudos, conforme Fontana e Brigo (2011), comprometendo assim a qualidade de vida do trabalhador estudante.

Não se trata de coibir a decisão ou a necessidade do aluno trabalhar e estudar, mas conhecer a realidade para propor alternativas de promoção à saúde deste sujeito. (FONTANA e BRIGO, 2011, p. 129)

De acordo com Castanho (2008), estudo e trabalho não deveriam se estranhar e sim se aproximar, pois ambos implicam o próprio sentido da existência humana e incluiria uma unificação de estudantes trabalhadores e não trabalhadores. Caberia às universidades levarem o estudante à reflexão e discussão sobre o próprio desempenho dos alunos trabalhadores, levando os alunos que trabalham na mesma área do curso pensarem sobre o significado do trabalho que exercem, possibilitando uma relação teoria e prática, conforme relato de um estudante do curso de enfermagem em Campinas:

O estudante que trabalha, principalmente se for em outra área, sofre muito porque não dispõe de tempo para estudar, e os trabalhos se acumulam. Então a falta de experiência na área deve ser suprida com mais horas de estudo. Assim a dificuldade se localiza na prática, ele pode ser bom na teoria, mas os horários não permitem uma dedicação satisfatória. Deve-se promover mais flexibilidade de horário e diminuir a pressão psicológica em cima dos alunos que entregam trabalhos com atraso, pois não se trata de falta de interesse e muito menos de responsabilidade. (CASTANHO, 2008, p. 186)

No campo da pedagogia, esta relação não se dá de forma diferente às já percorridas. Em estudo realizado com alunos do Cariri, percebeu-se que a formação pedagógica de alunos trabalhadores não ocorre de forma satisfatória. Santos e Queiroz (2013) perceberam que os alunos do curso noturno, em sua grande maioria trabalhadores, não detinham as mesmas condições de tempo e espaço que os alunos do diurno têm, isso relacionado às oportunidades científicas e culturais oferecidas pela universidade.

Com isto faz-se necessário uma preocupação mais sistemática da universidade em relação a esses alunos, discutindo, assim, meios que procurem melhorar a formação pedagógica dos mesmos, doravante fontes prioritárias para o desempenho educacional, sistemático e proveitoso(SANTOS e QUEIROZ, 2013, p. 4)

Se assim como discorre Silva e Bertúlio (2008), a educação for pensada como uma prática social discursiva que inclui entre vários aspectos, como o de saber lidar com os conflitos que surgem, essa formação somente acontece se os estudantes tiverem a oportunidade de combinar a teoria com a prática. E isso só será possível com experiência do chão de escola, o que por muitas vezes não

ocorre com o aluno que não trabalha em empregos pedagógicos ou em sala de aula.

Nesse sentido, esta pesquisa não se dirige apenas a avaliar as condições de estudo dos estudantes trabalhadores – um aspecto mais abordado pela literatura sobre o estudante-trabalhador –, mas também a investigar uma questão menos tratada pelas pesquisas, qual seja, as inter-relações entre trabalho e estudo como condicionantes de uma forma específica de vincular a teoria e a prática na formação dos estudantes-trabalhadores no campo da pedagogia.

2.3 TRABALHO, ESTUDO E RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

A literatura revisada na seção anterior tende a ressaltar a dimensão predatória da relação trabalho e estudo, como a dupla jornada, o escasso tempo de estudo, a pouca adequação dos cursos universitários às condições do estudante trabalhador.

Nesta seção nos dedicamos a analisar um outro aspecto do problema: qual é a contribuição da inserção profissional concomitante à formação universitária na formação do professor/pedagogo?

Uma vez que é bastante comum entre estudantes-trabalhadores de pedagogia ter empregos no seu campo profissional, é relevante investigar em que medida as relações predatórias entre estudo e trabalho poderiam ser “compensadas” por ganhos de experiência profissional, isto é, de experiência prática concomitante com a formação universitária. Esta experiência profissional que ocorre mais cedo, se traduz numa maior vinculação entre teoria e prática na perspectiva da práxis? Ou ela se traduz numa supervalorização da prática em detrimento da teoria, aproximando-se aos postulados da perspectiva do professor prático reflexivo?

Uma vez que a literatura sobre estudantes trabalhadores não aborda esta questão, optamos por aproximar-nos dela através de outras contribuições. Primeiramente revisamos a literatura sobre o papel do estágio na formação de professores como espaço vinculador de teoria e prática, e identificamos o que se propõe em torno a essa relação no âmbito da formação. Em seguida, analisamos a literatura que se desenvolve na década de 1990, e suscita um forte debate sobre a relevância da prática profissional na formação do professor e na constituição dos

seus saberes. Esta literatura tende a valorizar a prática docente em detrimento da teoria ou, mais especificamente, a valorizar a relevância do conhecimento que se elabora a partir da prática, isto é de forma predominantemente tácita. Essa perspectiva é fortemente contestada por outros autores, como veremos. Ambas vertentes da literatura podem iluminar nossa investigação sobre como os estudantes trabalhadores do curso de pedagogia enxergam a relação teoria prática em sua formação.

O curso de pedagogia incorpora um estágio obrigatório, a partir do qual o estudante entra em contato com seu futuro mundo de trabalho, e com as metodologias e práticas escolares que estudou de forma predominantemente teórica ao longo do curso. Em suma, como dizem Ghanem e Mendonça (1989), o estágio é uma forma de possibilitar ao educando uma melhor percepção da realidade da escola.

Para entender a dinâmica da relação teoria e prática dentro do curso de pedagogia faz-se necessário entender o histórico deste curso. Segundo Pimenta (1995), o ensino normal nos anos 1930 e 1940 tinha por objetivo, conforme a legislação vigente, prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias, estes colocavam como prática a imitação de modelos teóricos existentes. Assim a prática poderia ser aprendida mediante a observação e reprodução de bons modelos (Pimenta, 1995). Já nos anos 1950 a mulher começou a ter necessidade econômica de trabalhar, e neste período as que procuravam a escola eram preparadas para o exercício do magistério.

A prática, então foi ficando teórica. Isto é, a prática que se exigia para a formação da futura professora era tão somente aquela possibilitada por algumas disciplinas do currículo (prática curricular). A prática profissional, como componente da formação, sob forma de estágio profissional, não se colocava como necessária, uma vez que não tínhamos propriamente uma profissão. (PIMENTA, 1995, p.60)

Nos anos 1960, conforme relata Moraes (2009), a escola tradicional foi tornando-se obsoleta e se impôs uma demanda por uma nova pedagogia, pois com o grau de competitividade do mercado de trabalho levantou-se a questão de que não bastava apenas educar, era necessário desenvolver competências.

Percebem-se assim, as rápidas mudanças em tecnologia no “chão da escola”, locais de trabalho e residências, afetando o modo de aprendizagem dos estudantes e as habilidades que eles adquirem. Procurando-se, a qualquer custo e de qualquer forma, adaptar alunos e docentes à nova realidade. (MORAES, 2009, p. 589)

Na década de 1970 o curso normal, agora chamado de Habilitação em Magistério, foi se distanciando cada vez mais da realidade da escola primária (hoje conhecido como séries iniciais do Ensino Fundamental), conforme PIMENTA (1995) os estágios neste período foram configurados como meras práticas burocráticas. A partir daí criou-se o mito de que, na prática, a teoria é outra, desvalorizando assim a teoria pois a mesma não preparava para a prática da realidade do ensino primário. A prática, então, passou a ser um conteúdo de Didática, possibilitando assim o treinamento nas técnicas que desenvolvessem a habilidade técnica de ensinar.

Levando em consideração este breve histórico, Trojan (2008) afirma que historicamente a relação entre teoria e prática no processo de formação docente tem se apresentado como um problema de difícil solução. Mesmo que a partir da década de 1980 tenha se enfatizado a importância da articulação entre teoria e prática, as atividades de estágio por muitas vezes são em si mesmas atividades teóricas de observação.

Na década de 1990 as políticas e mudanças na legislação educacional começaram a refletir de forma mais evidente as transformações da economia capitalista e as suas implicações nas relações de trabalho, o que por sua vez trouxe novas demandas para a educação e conseqüentemente para a formação de seus profissionais. (TROJAN, 2008, p.31)

A qualificação do trabalhador, na perspectiva capitalista, é obtida por meio da aquisição de conhecimentos, habilidades e experiências adquiridas na escola e no trabalho, e, portanto, entendida como resultado da instrução e da experiência, sendo que por instrução compreende-se tanto a frequência aos sistemas de ensino regular quanto a realização dos cursos profissionais ofertados por instituições específicas de treinamento ou pelas próprias empresas. (KUENZER, 1989, p.132, citado por TROJAN et. al., 2008, p. 31)

Nessa ânsia de uma maior qualificação profissional, não tem sido raro, conforme ressalta PIMENTA (1995), alunos e professores clamarem por mais prática nos cursos de pedagogia e estas aspirações frequentemente têm sido direcionadas às atividades de estágio.

Assim como ressalta TROJAN (2008), toda proposta de formação profissional exige uma forma de aproximação com prática. Entende-se então que a finalidade do estágio é a de “levar os alunos a uma análise das realidades sobre as quais atuarão, e também servir como fonte de experiências concretas para as discussões sobre as questões de ensino e procedimentos pedagógicos.” (PIMENTA, 1995, p.

65). Porém, em muitos casos o estágio não tem se refletido em uma prática consciente e sim em meras atividades de recorte, colagem e tirar fotocópias, ou seja, não passa de uma atividade que existe independente da consciência de operações que possibilitarão a transformação do sujeito.

Na formação docente brasileira, o estágio, ainda que deva ser constituído por um conjunto de atividades que os alunos devem realizar durante o seu curso no futuro campo de trabalho, tem sido associado à prática de ensinar e, conseqüentemente, ao polo prático da formação em contraposição ao polo teórico constituído pelas disciplinas de estudo, conforme nos diz PIMENTA, 1994, (citado por TROJAN et. al., 2008)

O que leva ao pensamento de que o estágio como um componente curricular não se configura como disciplina, pois não possibilita a plena realização da atividade educativa em sua totalidade, assim sendo o estágio é uma atividade integradora que deve envolver todas as disciplinas do curso de pedagogia, não somente a Didática (TROJAN, 2008).

Conforme ressalta Wittmann e Trevisan (2008) a prática do estágio beneficia o estudante pois facilita a transição da vida estudantil para a vida profissional, porém a inexistência de um acompanhamento docente durante o estágio, torna a atividade despropositada gerando insegurança e desqualificação na formação prática do aluno.

Souza (2001) afirma que quando a prática, pela usura do tempo, se torna repetitiva e rotineira e o conhecimento na ação é cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, o estudante perde a oportunidade em aprender pela reflexão na e sobre a ação.

Assim entende-se ser a prática valiosa e necessária para a formação do profissional de educação, porém a supervalorização da prática por algumas abordagens educacionais, relegam à teoria um teor desnecessário. O que nos leva diretamente à questão do professor reflexivo, que por muito, através de alguns dos principais teóricos do tema, Donald Schön e Maurice Tardif, desvaloriza o conhecimento teórico/ científico/ acadêmico (DUARTE, 2003).

Em termos gerais, tanto Schön quanto Tardif, consideram que:

[...] se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área de ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como

trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas, etc. (TARDIF, 2000, p.10, citado por DUARTE et. al. 2003, p. 604)

Para Tardif, os saberes tácitos deveriam ocupar um lugar central no curso de formação de professores, ou seja, ele sugere que o conhecimento acadêmico seja relegado a segundo plano.

Schön afirma que os professores devem ser profissionais reflexivos, no que ele chama de reflexão-na-ação, uma atividade tácita e espontânea tanto do professor, quanto do aluno.

Segundo afirma Duarte (2003), este tipo de ensino permite ao professor prestar atenção a um aluno mesmo em uma turma com trinta alunos, dando ao professor a noção do grau de compreensão e dificuldade dos alunos. Assim sendo, o professor reflexivo seria aquele que adota uma pedagogia não pautada no saber escolar e concentra sua ação nas representações figurativas, contidas no conhecimento-na-ação dos alunos (DUARTE, 2003). Então, a teoria de Schön remete ao tema da inadequação da universidade, tal como ela se encontra estruturada, no que diz respeito à tarefa de formar profissionais, entre eles os professores. Duarte (2003), crítica esta posição, alegando que esta visão leva ao recuo da teoria formando profissionais com um conhecimento maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão tácita. Assim como ressalta Marinho:

Schön entende a experiência como uma base que permitiria ao docente construir um saber situacional corresponde às necessidades vivenciadas por ele na sua prática pedagógica. A abordagem do Professor Reflexivo, para o entendimento do processo de construção do conhecimento, não considera a teoria ou o saber clássico como sendo fundamentais ao ensino e à aprendizagem, uma vez que Schön acredita que a experiência empodera professor e aluno tornando-os autônomos quando constroem conhecimento (prático) próprio de suas experiências. (MARINHO,2009, p.95)

Assim, segundo a corrente do professor reflexivo, o conhecimento válido seria aquele construído pelo professor através da ação, resultando numa formação não centrada no saber teórico. Valorizando apenas o conhecimento prático, aí então, o professor reflexivo se torna um facilitador do aprendizado, um sujeito que reflete na ação e sobre a ação.

O pensamento sobre o professor como um sujeito reflexivo, não é uma ideia atual; já em 1933 John Dewey, definia a ação reflexiva como um inquietar-se do educador ante as crenças e práticas. Significa que o educador tem plena

consciência do significado da educação e do exercício de sua função (SOUZA, 2010, p.10).

Assim como diz Alvez (2007) bem sabe-se que o fenômeno educacional não se restringe apenas à cognição ou à razão, mas se volta à compreensão do professor como pessoa, um sujeito que lida e intervém nas situações cotidianas com base em seus valores, suas crenças, suas emoções e representações que guardam suas raízes na história de vida do professor, em sua dimensão pessoal e profissional. Por assim ser, torna-se necessário que o professor desenvolva sua capacidade reflexiva sobre sua própria prática, pois quem não reflete sobre o que faz acomoda-se, repete erros e não se mostra profissional (Hypolitto, 1999)

O professor prático reflexivo nunca se satisfaz com sua prática, jamais a julga perfeita, concluída, sem possibilidade de aprimoramento. Está sempre em contato com outros profissionais, lê, observa, analisa para atender sempre melhor ao aluno, sujeito e objeto de sua ação docente. Se isso sempre foi verdade e exigência, hoje, mais do que nunca, não atualizar-se é estagnar e retroceder. (HYPOLITTO, 1999, p. 204)

Para estes autores, entende-se ser necessária a construção, por parte dos cursos superiores, de um professor profissional que em suas características básicas apresente autonomia, crítica, reflexão e pesquisa. Assim segundo a vertente da prática reflexiva, o que poderia ser um grande aliado para o desenvolvimento do profissional reflexivo é o estágio, por ser este um elemento fundamental na formação e sendo um espaço privilegiado para a formação do docente crítico reflexivo, conforme Rausch (2008).

Uma outra prática na formação docente que se torna indispensável para a formação da criticidade do professor é o trabalho de pesquisa, porém um estudo recente de Tardif e Zourhlal (2005), feito com acadêmicos concluintes de cursos de formação inicial de professores, em Quebec no Canadá, mostra que apenas a metade dos alunos/professores passou por um curso de iniciação à pesquisa durante sua formação e menos de 20% participaram de um projeto de pesquisa (Rausch, 2008, p.11.496). Muitos professores formadores consideram a pesquisa importante e necessária à formação dos professores, até mesmo incentivando as bolsas de iniciação científica.

A pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas. Ao utilizar ferramentas que

Ihe possibilitem uma leitura crítica da prática docente e a identificação de caminhos para superação de suas dificuldades, o professor se sentirá menos dependente do poder sócio-político e econômico e mais livre para tomar decisões próprias. (ANDRÉ, 2006, p. 22, citado por RAUSCH, et. al., 2008, p.11.498)

Assim entende-se então que a pesquisa desde o início da formação docente contribui para que os graduandos formem imagens e conceitos sobre a sua profissão, além de possibilitar o aprendizado de problematizações e investigações de sua própria prática.

De acordo com a temática da prática reflexiva, a reflexão é uma capacidade inata do ser humano, uma atividade que acontece naturalmente e o que nos diferencia dos demais animais, podendo dizer que a reflexão é impulsionada pela solução de dúvida, não podendo ser então um conjunto de técnicas a serem ensinadas e sim desenvolvidas (Santos, Cestario e Lusardo, 2007). Portanto segundo os autores, espera-se que o professor reflexivo seja capaz de atuar de uma forma mais autônoma, inteligente, flexível, buscando construir e reconstruir conhecimentos. Afirmando que o processo de reflexão na ação é portanto, vivo de trocas, ações e reações, se constituindo em um momento de aprendizagens significativas, conforme Santos, Cestario e Lusardo (2007).

Segundo Alcarão (1996) para que o professor se constitua como profissional reflexivo dois fatores são fundamentais: “Professor: conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor para te assumires como profissional de ensino”. (citado por Santos, Cestario e Lusardo, et. al. 2007, p.7)

Porém não se pode ser ingênuo em pensar que o ato reflexivo seria a solução para a formação docente, assim como ressalta Lima e Gomes, citado por Santos, Cestario, Lusardo (2007). O simples exercício da reflexão, entretanto, não é garantia de salvação dos cursos de formação de professores, pois a reflexão não é um processo mecânico. Deve, antes, ser compreendida numa perspectiva histórica e de maneira coletiva, a partir da análise e explicitação dos interesses e valores que possam auxiliar o professor na formação da identidade profissional.

A necessidade de reflexão deve fazer parte do cotidiano escolar, pois assim como Giroux (1997) e Freire (1987, 1996) declaram, a escola é um espaço político e de poder, cuja pedagogia tende a legitimar ou transformar ideologias, relações e interesses sociais e econômicos da sociedade na qual se situa (citado por, Santos, Cestario e Lusardo, 2007). Dessa forma, entende-se que o caminho para a

autonomia profissional está diretamente relacionado à construção cotidiana da crítica reflexiva pautada no princípio da solidariedade e do fazer coletivo, percebendo que a reflexão teoricamente fundamentada propicia mudanças na prática pedagógica.

Autores como Fontana e Fávero, podem assim afirmar que a atitude reflexiva do professor pode fazer com que os próprios alunos se tornem reflexivos, por meio das propostas de trabalho que lhes forem feitas em aula, do modo como lhes forem apresentadas e da forma de avaliação e reflexão sobre as ações desenvolvidas (FONTANA e FÁVERO, 2013, p.4)

A prática reflexiva requer um constante policiamento das atitudes do professor, tanto dentro da sala de aula como fora dela, sendo necessário que o professor esteja sempre se questionando, fazendo-se perguntas como: De que modo estou trabalhando? Para quem trabalho? Qual a finalidade do ensino da minha disciplina? Por que trabalho desta forma? Alcanço os resultados almejados no meu trabalho? Que conhecimentos e capacidades os alunos desenvolvem por meio do que ensino e da forma como ensino? De que forma posso tornar mais eficaz minha prática? Com isso, entende-se que o profissional nunca deve se sentir completamente satisfeito com seu trabalho e com suas atitudes perante ele, para que, dessa forma, possa estar sempre em busca de melhoras na sua prática. (FONTANA e FÁVARO, 2013, p.5)

De acordo com Freire (1996) citado por Fontana e Fávero (2013), é a curiosidade do professor que desperta o interesse do aluno. Freire ainda destaca que a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Assim sendo, a reflexão provém da curiosidade sobre a prática docente, uma curiosidade inicialmente ingênua, que, transformada em exercício constante, transforma-se em crítica. Essa reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos professores que buscam transformação por meio da prática educativa (FONTANA E FÁVERO, 2013, p.7).

Portanto, não é suficiente apenas pensar e refletir, a reflexão deve levar o profissional a uma ação transformadora, fazendo-os pensar sobre seus desejos, vontades e histórias.

Para que se torne possível a prática reflexiva do professor, faz-se necessária uma política de valorização dos professores e das escolas com o compromisso de proporcionar um ensino de qualidade para todos os educandos. Assim como afirmam Fontana e Fávero

Deve haver investimento na formação inicial desses professores, bem como no seu desenvolvimento profissional e nas escolas, e não apenas exigir que o professor faça sua parte sem nenhuma retribuição. As grandes reclamações dos profissionais da educação, tais como jornadas de trabalhos e salários incompatíveis, ambientes inadequados para o ensino, desvalorização da classe, entre outros, devem ser pensadas, a fim de que se possa dar condições para que a escola como um todo se transforme num ambiente reflexivo e se constitua num espaço crítico de análise permanente de suas práticas (FONTANA e FÁVERO, 2013, p. 11)

Assim podemos destacar que o pensamento reflexivo é uma das competências que precisa ser desenvolvida no atual e futuro profissional da educação, assim como a aplicação da teoria a esta atividade reflexiva. O início deste processo deve se dar na formação acadêmica, que deve fazer desabrochar essa competência que se transformará em habilidades, se cultivada, no exercício profissional, Fontana e Fávero (2013).

Pode-se assim chegar, nas palavras de Fontana e Fávero, a dizer que para a formação de profissionais reflexivos é necessário que os cursos de formação de professores deem uma ênfase a uma formação que conduzirá o profissional da educação a uma prática docente ativa com atuação e reflexão sobre a sua ação, porém, destacamos somente ser isso possível, sem a desvalorização da teoria e do pensamento acadêmico, que são essenciais para que se tenha respaldos para a reflexão, pois uma ação reflexiva baseada em conhecimento tácito, não permite ao profissional da educação uma formação completa e crítica, faz com que se caia no senso comum desprezando assim a cientificidade da Pedagogia.

Para Schön os profissionais reflexivos refletem na, sobre e para a ação (Schön, 1987, citado por Rausch, et. al., 2008, p.11495).

Assim para Rausch (2008), pode-se entender que

Ser reflexivo implica uma permanente análise sobre a ação, o que requer abertura de espírito, análise rigorosa e consciência social. Assenta-se, pois, na busca de autonomia e melhoria de sua prática num quadro ético de valores democráticos e ecológicos.

Portanto, este processo de reflexão surgiria como uma mola mestra para a mudança educacional, possibilitando aos professores a adoção de uma postura crítica frente as suas práticas e a estrutura na qual está inserida, Rausch (2008).

Segundo os autores Schön e Tardif, não caberia então uma completa desvalorização da teoria, pois não é esta a culpada pela insatisfatória formação de profissionais e alunos, mas a forma como a teoria é concretizada é que, em muitos

casos, é a raiz dos problemas. Contradizendo estes autores, Ramos (2009) diz que para se alcançar a transformação da prática há necessidade de fundamentação teórica consistente, pois sem a mesma a educação se torna uma farsa, pois não se pode produzir conhecimento científico através do conhecimento tácito, alguém tem de passá-lo para o papel.

Conforme afirma MORAES (2009), a teoria pode oferecer bases racionais e críticas para desnudar a lógica do discurso que, ao mesmo tempo em que afirma a centralidade da educação, elabora a pragmática construção de epistemologia da prática condizente com os paradigmas que referenciam pesquisas, reformas, planos e propostas para a educação.

As teorias nos são apresentadas como meros discursos a respeito do mundo - desse ponto de vista, um mundo efetivamente insondável -, formas de expressão desprovidas de qualquer estatuto ontológico privilegiado ou, mais diretamente, como construtos, jogos de linguagem incomensuráveis e sem sujeitos. (MORAES, 2009, p. 602)

Pode-se assim considerar que a educação não pode ficar alheia às consequências da teoria e nem mesmo à sua capacidade emancipatória. PIMENTA (1995) afirma que a teoria pode transformar o mundo, porém a mesma sozinha não é suficiente para tal ação, seria necessária uma relação dialética entre teoria e prática, contrariando Schön e Tardif em sua supervalorização à prática. Entende-se portanto, que o conhecimento não se adquire apenas olhando, contemplando, ficando ali diante do objeto, é necessário instrumentalizar o olhar com teorias (PIMENTA, 1995, p. 63)

A finalidade imediata teórica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente essa matéria-prima, para obter, como produtos, teorias que expliquem a realidade presente, ou modelos que prefigurem uma realidade futura. A atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade ou traçar finalidades que antecipam idealmente sua transformação. (VÁSQUEZ, 1977, citado por TROJAN, et. al., 2008, p.40)

Ao ressaltar a importância tanto da teoria quanto da prática, a articulação dialética entre elas torna-se inevitável, assim sendo a atividade docente para ser efetiva em si mesma, necessita ter o sentido de atividade teórico-prática ou práxis.

O conceito de práxis difundido por Karl Marx é o de que a atitude humana transforma a natureza e a sociedade. Conforme PIMENTA (1995) não basta conhecer e interpretar o mundo, que seria a dimensão teórica, é preciso transformá-

lo e isso é a práxis. Pode-se definir segundo a autora que a práxis é uma forma de atividade específica transformadora e ajustada a objetivos.

Para MORAES (2009) práxis significa trabalhar sobre e com determinadas causas materiais, no sentido aristotélico da expressão, estruturas e objetos sociais que estabelecem as condições para as atividades intencionais dos indivíduos.

Assim sendo, é correto afirmar que a relação entre a teoria e a prática é um processo indissociável e incessante que não dissolve uma dimensão na outra. Não sendo uma relação de oposição, mas sim de autonomia e dependência, portanto não existe teoria independente da prática e vice-versa (TROJAN, 2008).

Para o educador a práxis se torna elemento fundamental, e por muito a formação de professores atual privilegia em alguns momentos a dimensão teórica até mesmo dificultando aos futuros professores o aperfeiçoamento da capacidade de refletirem sobre o seu próprio fazer para, continua e progressivamente transformá-lo (SOUZA, 2001, p.5).

Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, o homem é destituído de sua capacidade de agir de forma consciente, é impossibilitado de compreender os condicionamentos que o determinam, é privado da possibilidade de (re)construir a sua realidade. Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, os processos de formação abalam a capacidade do educador de pensar sobre a ação pedagógica, de compreender a estrutura da escola, de aclarar os propósitos da educação, de elucidar as formas de existência e de organização social, em toda sua complexidade e historicidade. (SOUZA, 2001, p.7)

Segundo SOUZA (2001) separar a teoria da prática forma professores intelectualmente desqualificados, com poucas possibilidades de questionar a realidade e até mesmo de se perguntar acerca do sentido de suas ações, além de limitadas condições de assumir uma atitude de reflexão frente a realidade social e às circunstâncias de vida e subsistência.

Segundo Rays (1996), citado por SOUZA et. al., 2001, p.7, é a atividade teórico-prática do homem que motiva e promove, criticamente, transformações na realidade objetiva e no próprio homem. Assim pode-se perceber que a teoria é um momento da prática, bem como a prática um momento da teoria e do próprio pensar. Então não há princípio nem fim entre uma e outra, é uma espiral em progressiva expansão num intercambiar incessante entre os dois polos.

O professor deve ser um articulador da práxis, pois é através da prática pedagógica que mobiliza os seus conhecimentos para a reflexão crítica na e sobre a ação.

3 O PERFIL DO ALUNO TRABALHADOR NO CURSO NOTURNO DE PEDAGOGIA DA UFPR

Nos propusemos a indagar a partir da teoria aqui apresentada, a condição de aluno trabalhador e a relação teoria-prática que esse aluno constrói. Em uma amostragem de 48 alunos do curso noturno de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, esta pesquisa teve por intuito compreender três questões: o perfil socioeconômico dos alunos, as condições de estudo dos alunos trabalhadores e a relação teoria e prática que constroem na realidade dos alunos que trabalham em escolas ou em atividades pedagógicas de forma geral.

3.1 A PESQUISA

A pesquisa foi realizada a partir de um questionário (Anexo I) aplicado aos alunos das duas turmas do 4º ano noturno, tendo em vista que nesse nível de ensino os alunos têm um maior conhecimento das disciplinas e atividades da universidade, e optou-se pelo horário noturno pois nesse horário tradicionalmente concentram-se uma maior gama de alunos trabalhadores.

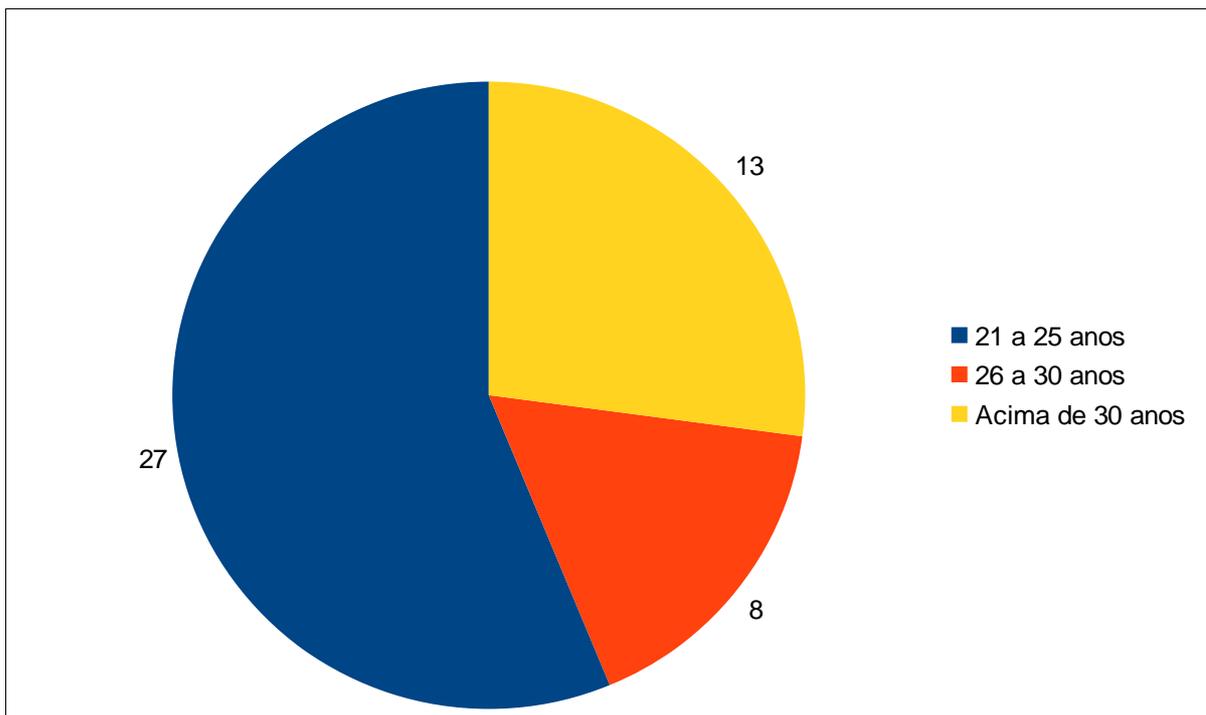
Todos os questionários foram preenchidos e devolvidos. Na primeira parte do questionário realizou-se um conjunto de perguntas visando coletar dados sobre o perfil socioeconômico dos alunos entrevistados. A segunda parte, que só foi preenchida por alunos que trabalham em atividades pedagógicas, visou colher dados sobre as condições de estudo e trabalho desses trabalhadores-estudantes e sobre como eles constroem as relações entre teoria e prática. Os resultados da primeira parte serão analisados neste capítulo e os da segunda parte no próximo capítulo.

3.2 O PERFIL SOCIOECONÔMICO

De forma coerente com os estudos expostos no capítulo anterior, constatamos que o perfil socioeconômico dos estudantes do curso de Pedagogia tem ligação direta com o fato dos mesmos serem trabalhadores. Conforme destacam Cardoso e Sampaio (1994), a renda familiar é uma variável importante para a análise sob as quais se realiza o trabalho do estudante. As autoras seguem destacando que existe uma correlação entre a renda familiar e o trabalho dos estudantes, destacam ainda que, conforme aumenta essa renda, o percentual de estudantes trabalhadores tendem a diminuir.

E percebemos que este fator não é diferente com os alunos entrevistados nesta amostragem, como se segue nos resultados de pesquisa aqui apresentados.

Gráfico 1 – Idade dos alunos entrevistados:



Fonte: elaborado pelas autoras com base nos questionários

Neste gráfico percebemos a distribuição etária dos alunos do quarto ano do curso de Pedagogia da UFPR. Dos 48 entrevistados 56,25% dos alunos tem idade entre 21 e 25 anos, 27,08% estão acima dos 30 anos e 16,67% tem entre 26 e 30 anos. Assim pode-se perceber que estamos falando de um alunado do curso em sua maioria de jovens até 25 anos de idade. Contudo, uma característica compatível

com a forte representação de alunos trabalhadores, é que mais de 40 % dos alunos estão acima da faixa etária característica de ingresso e egresso da graduação. Dos entrevistados 47 são do sexo feminino e apenas 1 masculino, perfil este comum aos cursos de Pedagogia, tradicional e fortemente femininos.

Do total da amostragem 66,67%, ou seja 36 alunos já possuem alguma outra formação, entre elas estão: Técnico em Enfermagem, profissional de Educação Física, Técnico em saúde bucal, Magistério, Superior em Letras, Administração, Direito, Mestrado em Educação, Web Design e Dançarina. Dessa forma, alguns dos alunos com mais idade optaram pelo curso após iniciarem outros percursos formativos.

Tabela 1 – motivos para a escolha do curso de Pedagogia

Motivos para estudar Pedagogia	Quantidade de Alunos	Percentual do Total (48)
VOCAÇÃO	28	58,33%
MERCADO DE TRABALHO	9	18,75%
VESTIBULAR ACESSÍVEL	3	6,25%
OUTROS MOTIVOS	7	14,58%

Fonte: elaborado pelas autoras com base nos questionários

Quando perguntados porque escolheram estudar pedagogia, entre os entrevistados, a maioria, 28 alunos, indicaram ser por vocação e nove devido a ter um mercado de trabalho seguro e três por ser o vestibular acessível. Dos 14%, ou sete alunos que citaram terem outras razões que as destacadas no questionário foram: conhecer mais sobre educação, porque era um curso gratuito, por procurar satisfação pessoal, busca por mais conhecimento, e porque era um curso noturno.

Ainda de acordo com Cardoso e Sampaio (1994), outra correlação que se verifica é entre a condição de trabalhador–estudante e o grau de instrução dos pais. As pesquisadoras perceberam que conforme aumenta a escolaridade dos pais, diminui o percentual de estudantes que trabalham. Como as autoras destacaram em sua pesquisa, pais com maior escolaridade buscam retardar a entrada de seus filhos no mercado de trabalho, para que os mesmos possam se manter como bons estudantes, destacando que o privilégio de apenas estudar seria como uma herança

em forma de capital cultural e econômico que os pais deixam para os filhos, prolongando assim a situação de dependência dos jovens e tornando mais sólida a sua formação.

Tabela 2 – Escolaridade dos pais dos alunos

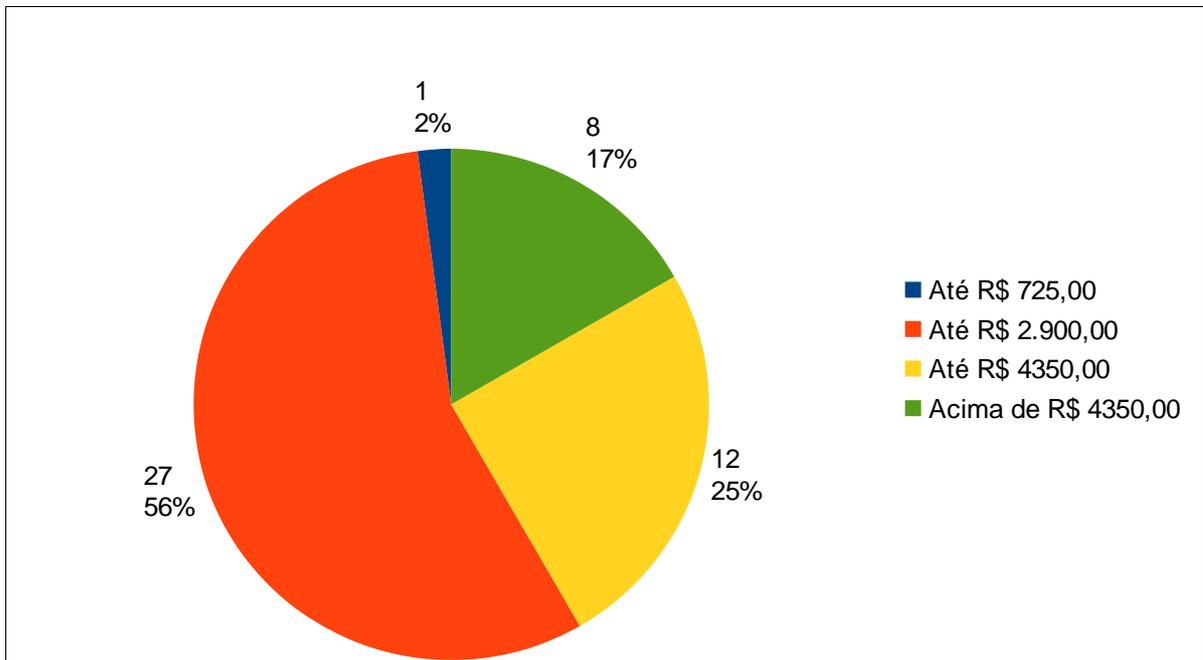
	ESCOLARIDADE DO PAI		ESCOLARIDADE DA MÃE	
EF Incompleto	12	25,00%	15	31,25%
EF Completo	7	14,58%	9	18,75%
EM Incompleto	2	4,16%	3	6,25%
EM Completo	15	31,25%	4	8,33%
Sup. Incompleto	3	6,25%	3	6,25%
Sup. Completo	1	2,08%	4	8,33%

Fonte: elaborado pelas autoras com base nos questionários

Nosso estudo corrobora com os estudos já citados, na medida em que o fato do aluno ser um estudante-trabalhador está diretamente relacionada com a sua renda. Verificamos na *tabela 2*, bem como veremos adiante no *gráfico 3* que a escolaridade dos pais e a renda familiar são fatores determinantes para que o aluno necessite trabalhar enquanto estuda.

Um ponto interessante da *tabela 2* relacionado à escolaridade dos pais, é o de que 31,25% dos entrevistados, tem o pai com o Ensino Médio completo, enquanto na mesma proporção de 31,25% tem a mãe com Ensino Fundamental incompleto. Outro dado que se mostrou relevante, é de 8,33% serem de mães com Ensino Superior completo, enquanto 2% dos respondentes tem o pai com Ensino Superior completo.

Gráfico 2 – Renda Familiar

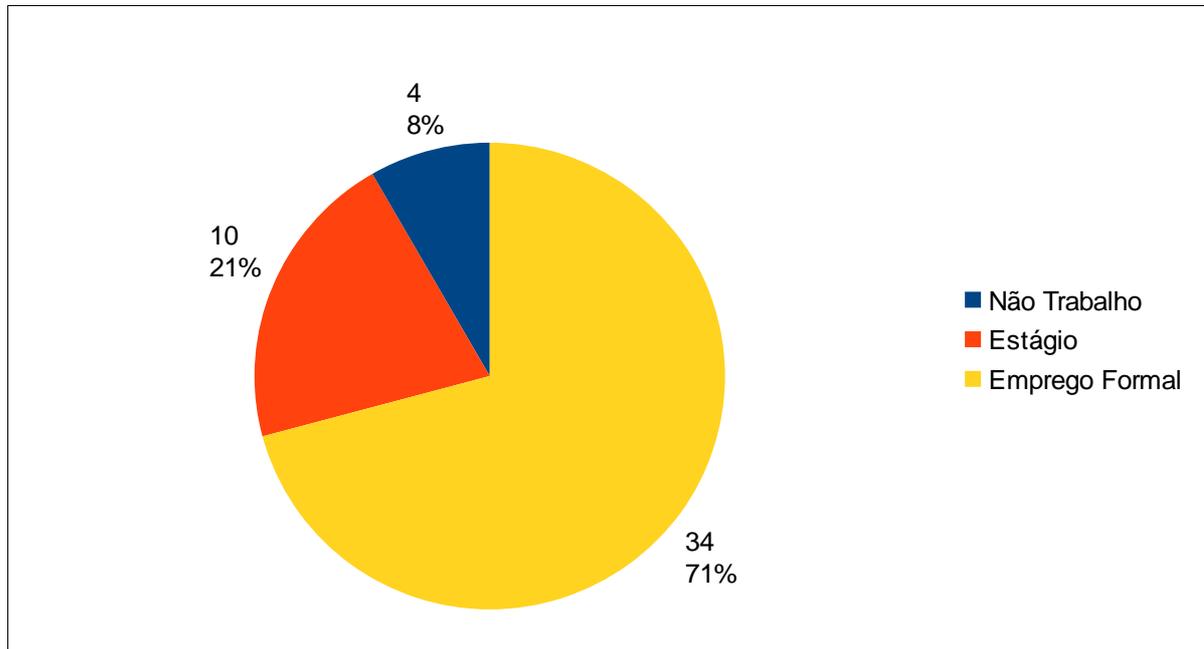


Fonte: elaborado pelas autoras com base nos questionários

A situação da renda familiar dos alunos trabalhadores é de 56% de famílias que recebem até quatro salários-mínimos, considerando a média nacional de R\$ 724,00. Assim podemos associar que em uma família de no mínimo quatro pessoas, teríamos uma renda per capita de R\$ 725,00.

Estes dados sobre a renda familiar vinculam-se diretamente nas respostas obtidas na próxima questão, que indagou se os entrevistados trabalhavam em algum emprego remunerado.

Gráfico 3 – Trabalho remunerado



Fonte: elaborado pelas autoras com base nos questionários

Os dados expostos no Gráfico 3 nos remetem à literatura já estudada, em que vemos que 71% dos estudantes necessitam trabalhar para estudar e 21% exercem atividades de estágio remunerado. Apenas 8% dos estudantes entrevistados não trabalham.

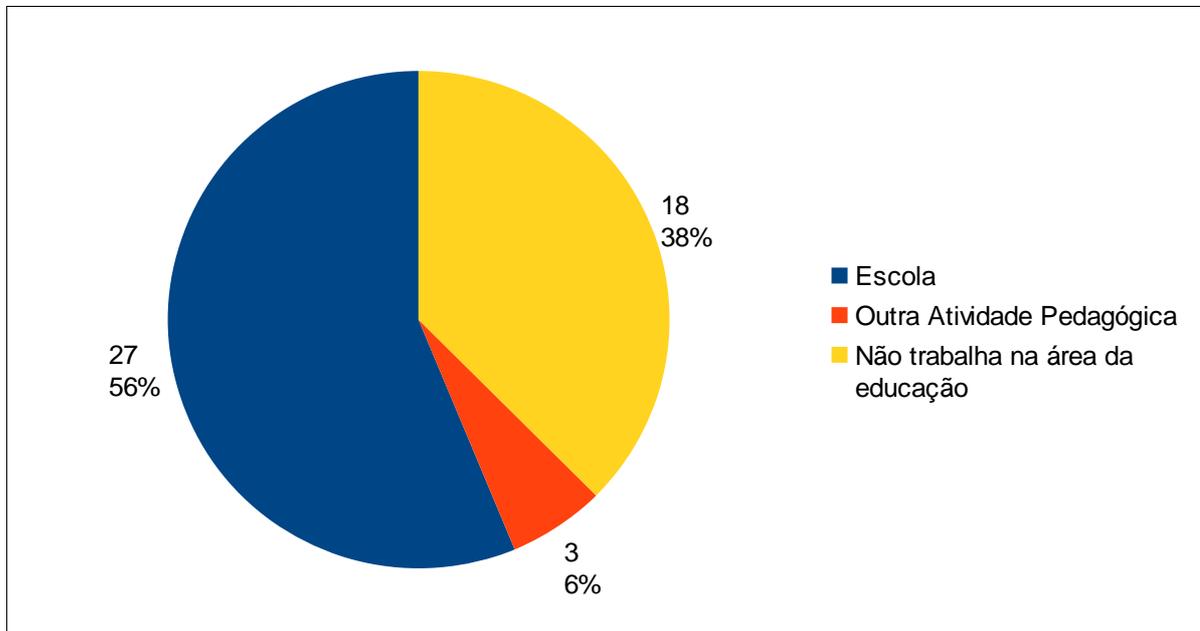
Estudos realizados por Barbosa (2012), observaram que as condições socioeconômicas, conferem um sentido de urgência, de responsabilidade e de objetivos maiores para a conclusão de um curso superior, pois a conclusão da graduação significa uma possibilidade de melhora da condição de vida, podendo assim prover melhoras às condições financeiras de sua casa. Em contra partida estudar gera uma expectativa de trabalhar em melhores condições, devido a qualificação que o estudante almeja com seus estudos.

Pensando ainda neste perfil do estudante trabalhador do curso de Pedagogia da UFPR, tivemos o interesse em saber se o trabalho exercido é na área da educação ou em outras áreas.

A maioria dos estudantes trabalhadores atuam na área educacional (56%). Dos que trabalham em outras atividades pedagógicas, sendo apenas 6% dos entrevistados, apresentou-se: apoio pedagógico, supervisão escolar, Pedagogia empresarial, Ação social e em secretária de escola. Já dos que não trabalham na área da educação, compondo 38% do total, trabalham em áreas administrativas,

bibliotecário, Administração hospitalar, controladoria, recepcionista, cabeleireiro, secretaria e na área da saúde.

Gráfico 4 – Área de atuação



Fonte: elaborado pelas autoras com base nos questionários

Nos interessou saber quais são as razões que levaram 92% dos alunos entrevistados a trabalharem enquanto estudam, e dentre as principais razões apresentadas pelos mesmos, temos que 45,8% dos alunos trabalham para garantir o seu próprio sustento, enquanto 29,1% trabalham para sustentar suas famílias. 6,2% trabalham pelo desejo de adquirir mais experiência, apenas dois alunos que totalizam 4% do nosso universo de pesquisa trabalham para custear os seus estudos, enquanto outros 4% trabalham para sustentar seus lazeres.

Nesta breve análise que fizemos do perfil socioeconômico dos alunos de Pedagogia, pudemos perceber que em sua maioria são jovens adultos e do sexo feminino, que ainda não possuem outra formação. São alunos que escolheram o curso por acreditarem ter vocação para ser pedagogo. Percebemos também ser um público classe baixa, sendo que maioria tem a renda familiar de até no máximo quatro salários-mínimos e que necessitam trabalhar para se sustentar. Em outros termos, podemos assim como Cardoso e Sampaio (1994), ressaltar que é o trabalho do estudante que, em muitos casos, lhe permite frequentar um curso superior.

3.3 CONDIÇÕES DE ESTUDO

A literatura previamente revisada nos mostrou que a dupla jornada entre trabalho e estudo ocasiona um grande desgaste ao estudante-trabalhador, bem como condições de estudo insatisfatórias. Estudos como os de Barbosa (2012), realizado em uma universidade particular de São Paulo, chegam à conclusão de que estudar e trabalhar são prejudiciais para o desenvolvimento e a escolarização do jovem, em função de nem sempre ele ser capaz de conciliar as duas atividades.

Com base na revisão da literatura buscamos verificar se este mesmo fenômeno ocorre em nosso universo de pesquisa. Assim procuramos conhecer dos alunos trabalhadores do curso de Pedagogia da UFPR, as suas condições de estudo e quais são as suas principais dificuldades. Encontramos que 83% dos alunos consideram insuficiente o tempo que dispõem para realizar estudos fora da sala de aula.

Assim sendo, podemos ver que as relações entre estudo e trabalho tem caráter predatório, na medida em que dificultam aos estudantes o acesso ao tempo de estudo. Os fatores indicados pelos estudantes como os de maior impedimento para a dedicação aos estudos, em ordem de importância, foram: a falta de tempo disponível devido a carga horária de trabalho, o cansaço e o estresse, fatores estes que atrapalham os alunos no desempenho de seus estudos.

Além disso foram destacados a falta de tempo para dormir, filhos pequenos e a falta de interesse em algumas disciplinas oferecidas pelo curso. Assim podemos analisar como Filho (2008), que o jovem brasileiro, independente de ser do sexo masculino ou feminino, necessita trabalhar durante o dia e estudar à noite para custear os seus estudos, e até mesmo apoiar financeiramente a sua família. O autor ainda aponta, que a realidade do estudante brasileiro, é daquele que trabalha durante dia e pela noite estuda a fim de buscar sua formação profissional.

Ser um trabalhador-estudante foi considerado prejudicial para a dedicação aos estudos por 65% dos estudantes aqui entrevistados. Também foi destacado que o fato de terem que cumprir dupla jornada constitui um impedimento para 68% dos estudantes em participar ativamente de atividades acadêmicas extraclasse como palestras, seminários, grupos de pesquisa e outros eventos propostos pela universidade. E o motivo principal para que estes alunos não participem das

atividades é por incompatibilidade de horários com a universidade, pois conforme o relatado, estas atividades são ofertadas em conflito com a dupla jornada do trabalhador-estudante, o que gera também um empobrecimento na formação destes alunos que não podem viver plenamente a vida acadêmica dada a necessidade de trabalhar.

Outros fatores também apresentados são: o fato de que os estudantes utilizam o seu tempo disponível para realizarem trabalhos e estudar para as provas das disciplinas acadêmicas não sobrando tempo para lazer ou outras atividades, pois sua dupla jornada já consome até mesmo o tempo que deveria dispor para o lazer.

Enquanto os estudantes em sua maioria argumentam que experimentam falta de tempo para os estudos, contraditoriamente 55% dos estudantes disseram que a quantidade de disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia da UFPR é adequada e perfeitamente possível de ser executada no período regular. Já 45% consideram que a grade horária vai além de sua realidade, tornando-se um fardo para o estudante-trabalhador.

Gráfico 5 – Carga Horária X Realidade do estudante



Fonte: elaborado pelas autoras com base nos questionários

Dentre os fatores apontados pelos alunos que consideraram a carga horária fora de sua realidade de trabalhadores estudantes, estão: o excesso de carga horária das disciplinas, disciplinas que não contribuem para a prática e que poderiam ser cortadas do currículo, falta de horas previstas para estudo dentro da

grade horária do aluno, uma grande quantidade de disciplinas optativas ofertadas em horários que tornam impossíveis sua realização, excesso de trabalhos e provas que se acumulam todos para entregas no mesmo período.

Um aluno citou que ao juntar as disciplinas obrigatórias, com as optativas e atividades formativas torna-se inviável a um aluno-trabalhador concluir seu curso com qualidade no período proposto pela universidade.

Foi citado pelos alunos que as condições de infraestrutura que a UFPR oferece são favoráveis para a consecução dos estudos segundo 70% dos entrevistados, enquanto 30% as consideram desfavoráveis. Os fatores citados como desfavoráveis à condição de estudo, foram: o fato de não terem muitos locais de estudo fora a biblioteca (o que se torna um impeditivo quando a mesma passa mais de 100 dias em greve), os laboratórios contém recursos ultrapassados, falta instalações e lugares adequados para o uso de *notebook* por parte dos alunos, faltam produtos básicos de higiene (sabonete, papel higiênico e toalhas de papel para secar as mãos), as salas não possuem ventilação adequada sendo por muitas vezes quentes demais, as cadeiras e carteiras são extremamente desconfortáveis, segundo o relato dos entrevistados.

Ainda ao citarem os fatores que implicam negativamente em suas boas condições de estudo, 77% dos alunos alegaram ter uma quantidade excessiva de trabalhos e provas que prejudicam seu desempenho acadêmico, dentre os mais citados estão: leituras exaustivas, professores que sobrecarregam nos finais de semestres excedendo o tempo disponível para a realização das atividades, as disciplinas não dialogam entre si o que dificulta demais os estudos, professores que acham que suas disciplinas têm prioridade em detrimento das demais, prazos de entregas curtos demais para o tempo que temos disponíveis.

Assim como já apresentado na literatura, podemos ver que o mesmo padrão se confirma nas palavras dos alunos entrevistados, que também consideram a relação estudo e trabalho predatória. Podemos ver aqui opiniões e em alguns momentos até o desabafo de alunos que estão estafados e cansados, tendo assim complicações em seu desempenho acadêmico, tornando o mesmo insatisfatório e de baixa qualidade. Porém, em muitos pontos vemos alunos que entendem que a universidade está cumprindo o seu papel de formadora de novos pensadores e profissionais da educação, situação que podemos perceber em alguns pontos contraditórios do questionário.

4 TRABALHO E ESTUDO: CONSTRUINDO RELAÇÕES ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Para realizar a análise da relação entre teoria e prática pedagógica que os alunos trabalhadores constroem ao longo de suas trajetórias de estudo e profissionais, levamos em consideração um subgrupo de 30 alunos entre o total de entrevistados, que são os que trabalham em escolas ou alguma outra atividade pedagógica.

A relação entre teoria e prática é um tema muito estudado e debatido no campo da ciência da educação. Trojan (2008) destaca em seus escritos que a teoria e a prática são indissociáveis. Da mesma forma se posiciona Pimenta (1994) ao argumentar que

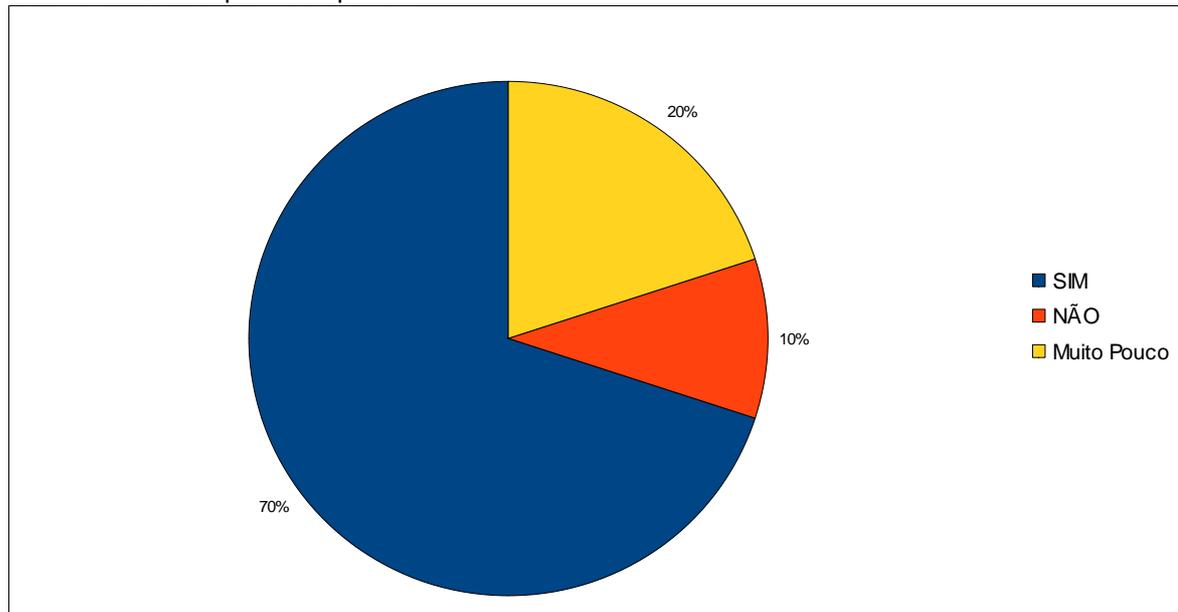
A atividade teórico-prática é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente. (PIMENTA, 1994, p. 63)

Tivemos então o interesse em saber se a teoria aprendida no curso de pedagogia era aplicada pelos entrevistados no campo de trabalho e, reciprocamente, se a prática no trabalho pedagógico levava os estudantes trabalhadores a ter um diálogo com a teoria estudada no curso.

Com relação à primeira questão, das 30 respostas analisadas, 21 dos alunos conseguem aplicar a teoria aprendida em sala de aula em seu campo de trabalho, - três dizem não conseguir ver essa relação com a prática, e seis alunos percebem muito pouco esta relação. O que foi até mesmo um diferencial em relação aos estudos que analisamos na revisão de bibliografia, em que recorrentemente, uma boa parte dos alunos não conseguia ver a relação entre teoria e prática no seu campo de trabalho; aliás em muitos casos a teoria era relegada apenas a uma fundamentação até mesmo desnecessária, sem que pudesse oferecer bases racionais e críticas para a análise da realidade, conforme relata Moraes (2009).

Assim sendo, podemos representar graficamente as respostas obtidas da seguinte maneira:

Gráfico 6 – Teoria aplicada à prática

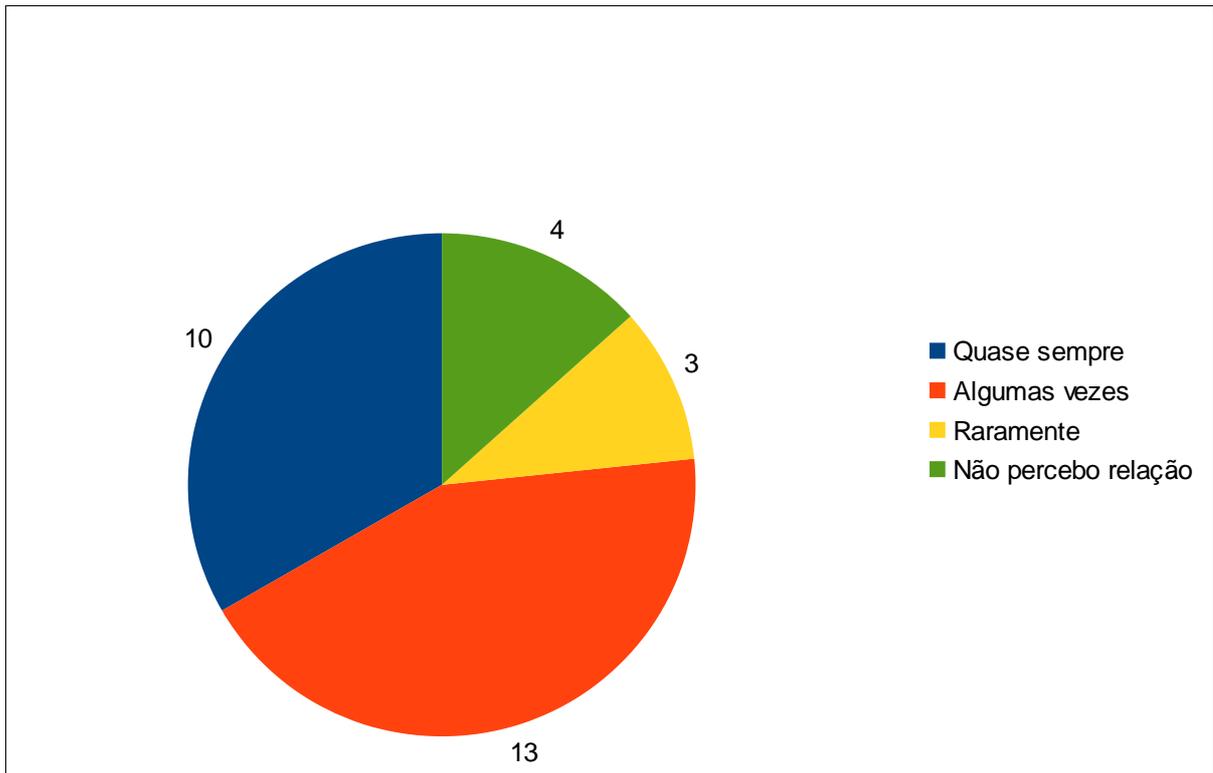


Fonte: elaborado pelas autoras com base nos questionários

Os alunos destacaram ver a aplicabilidade da teoria em seu campo de atuação, pois dizem que a mesma permite a eles um maior vínculo com as escolas pois oportuniza momentos de compartilhar conhecimentos. Também disseram que a teoria possibilita um olhar diferente sobre a ação pedagógica, até mesmo auxilia na observação dos alunos e na compreensão das suas ações. Resultado este que vai ao encontro com a práxis, ou seja, vincula dialeticamente teoria e prática, já citada por Pimenta (1995) neste estudo.

A realização de estágio é uma das formas de aproximação da teoria com a prática, é um tipo de atividade que está se tornando cada vez mais indispensável para a formação do profissional de educação. Assim como nos diz Pimenta (1995), a finalidade do estágio em pedagogia é a de levar os alunos a uma análise das realidades sobre as quais atuarão. De acordo com esta afirmação, perguntamos aos entrevistados se eles percebiam esta relação em seu campo de estágio.

Gráfico 7 – Relação teoria e prática no estágio



Fonte: elaborado pelas autoras com base nos questionários

Os dados recolhidos nos mostram que a grande maioria, 48% dos alunos, conseguem perceber alguma relação com a finalidade do estágio e sua prática em campo, mesmo que seja apenas em algumas ocasiões. Alguns estudantes deram suas opiniões de como veem o campo de estágio e sua prática e relataram, de forma convergente com Pimenta (1995), que o estágio leva o educando a uma análise da realidade sobre a qual atuará. Porém, entendem também que a teoria empregada no curso fica muito longe da realidade das escolas. Outros acham que as escolas veem os estagiários como intrusos no seu espaço, também ressaltam que por parte do professor-orientador muitas vezes não existe contato com os estagiários, e nem mesmo uma comunicação da IES com a escola em que os alunos estão atuando.

Segundo Oleto (1995) apud Wittmann e Trevisan (2000), quando diz que o estágio deve ser visto como uma forma de integração teoria X prática, de aplicação de conhecimento na realidade cotidiana, perguntamos aos alunos quais disciplinas lhes possibilitavam mais diálogo com sua prática de trabalho:

Tabela 3 – Disciplinas que dialogam com a prática

DISCIPLINAS	QTDE DE ALUNOS
Educação Infantil	13
Psicologia	12
Metodologias	9
Estudos da Infância	6
Avaliação	5
Educação Especial	3
Filosofia	2
Currículo	2
Estágio	2
Sociologia	1
Educação de Jovens e Adultos	1
Educação e Trabalho	1
Didática	1
Políticas Educacionais	1
OGEB	1
Alfabetização	1

Fonte: elaborado pelas autoras com base nos questionários

Pode-se perceber de acordo com a *tabela 3*, que em muito pouco os alunos entendem a importância da teoria para o exercício da prática. Vemos que os mesmos enxergam que as disciplinas mais próximas à prática concreta, são as que mais contribuem neste diálogo de teoria e prática. Podemos ver pouca, ou quase nenhuma contribuição das matérias mais teóricas que fundamentam a prática pedagógica, citadas na *tabela 3*, isso nos fala que uma concepção da relação teoria e prática está muito empobrecida na realidade dos entrevistados.

Os alunos, tendem a usar elementos teóricos que se aplicam diretamente, sem ter condições de vincular aspectos teóricos mais gerais sobre a relação

Educação e sociedade, isso em um sentido mais amplo e relacionado com sua prática cotidiana. Naturalmente, isso também se dá devido a pouca maturidade do aluno nessa fase de formação, mas também pode indicar que o curso tem falhas em fazer com que o conhecimento teórico seja significativo para os alunos.

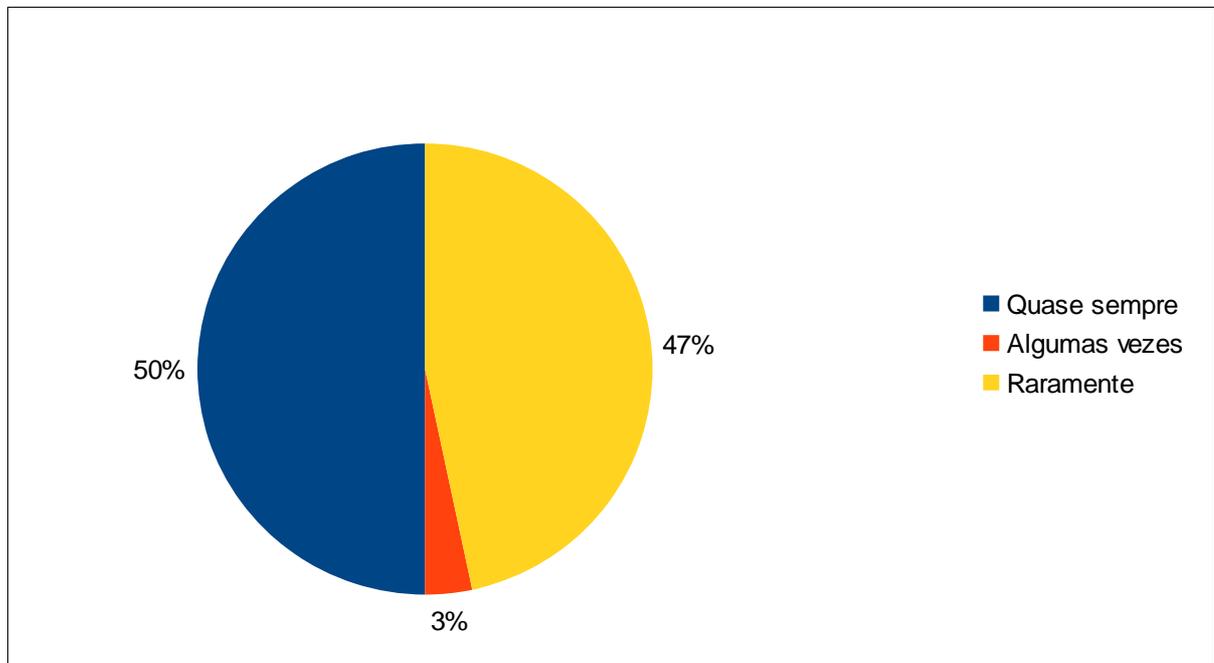
Esta análise veio a corroborar com o resultado da próxima questão, onde questionamos os alunos sobre qual a primeira ação que tomam quando se defrontam com um problema pedagógico em sua prática de trabalho, dos 30 entrevistados 17 disseram que a primeira ação que tomam é a de tentar resolver o problema sozinho a partir da própria experiência anterior, e o mesmo número de 17 disse que se a primeira opção não der certo, a segunda ação que tomam é a de consultar outras pessoas mais experientes do que ele no próprio ambiente de trabalho.

Além destas opções colocamos também opção de recorrer a literaturas sobre o tema ou perguntar aos seus professores sobre orientações e apenas dois alunos colocaram serem estas suas ações em primeiro lugar. Estas respostas nos revelam claramente uma maior valorização da prática no dia a dia de nossos estudantes. O que nos remete a pensar que as instituições formadoras de professores tem um grande desafio em articular melhor a teoria com a prática, possibilitando aos alunos uma maior aproximação da práxis, de entender que a teoria associada à prática, é o que lhe permitirá ser um profissional crítico que poderá pensar e assim intervir sobre e na ação pedagógica.

Sendo assim, fomos levados a buscar entender dos entrevistados, se eles como trabalhadores da área de educação vivenciavam em sua prática algumas das situações por nós apresentadas, e se as mesmas se aproximavam com a experiência e a realidade do trabalho de cada um. Mais uma vez nos defrontamos com respostas contraditórias, pois os mesmos alunos que na pergunta anterior disseram não encontrar na teoria a solução para os seus problemas nos dizem que 50% veem na teoria aprendida no curso alguma importância para resolver os problemas, enquanto que 50% nos diz que a teoria aprendida no curso está muito afastada dos problemas que eles enfrentam no campo de trabalho. Essa contradição pode, em parte, ser explicada pelo fato de que os primeiros alunos não conseguem ainda fazer uma vinculação estreita entre teoria e prática, mas estão começando a construir essa vinculação.

Então perguntamos se a experiência adquirida na prática facilita o aprendizado teórico dentro da universidade permitindo então que vinculem a prática com a teoria, ao invés da teoria associada à prática, ao que eles responderam:

Gráfico 8 – Experiência prática X teoria



Fonte: elaborado pelas autoras com base nos questionários

Ainda em comparação na relação teoria e prática, perguntamos aos alunos quanto a participação em programas de pesquisa contribuiu para o domínio da teoria pedagógica e na capacidade em enfrentar situações sem seu trabalho. Dos 30 entrevistados apenas 13 haviam participado de algum trabalho de pesquisa na Universidade. Destes, nove alunos consideraram que participar de um projeto de pesquisa foi muito importante e contribuiu para a sua formação, quatro disseram ser nula a influência da pesquisa nos quesitos em que perguntamos.

Conforme analisado, em muito ainda vemos a prática sendo valorizada em detrimento da teoria, vale ressaltar a importância de pensarmos que teoria e prática não subsistem uma sem a outra, conforme ressalta Souza, 2001:

A unicidade teoria – prática pressupõe entre os dois polo, portanto, relações de interdependência e reciprocidade. Pois, se é na prática que a teoria tem seu nascedouro, sua fonte de desenvolvimento e sua forma de consecução, é na teoria que a prática busca seus fundamentos de existência e transfiguração. A teoria isoladamente não gera transformações, não produz novas e inovadoras realidades, porque ela – a teoria – somente se concretiza por meio da prática que a consubstancia e aperfeiçoa e a modifica enquanto aprimora e

metamorfoseia a própria prática. E, então, não princípio, não há fim, é como uma espiral em progressiva expansão e em gradual ascensão num intercambiar incessante entre os dois polos, num permutar contínuo entre teoria e prática. (p. 8).

Este resultado, mostrado no *Gráfico 8*, foi por nós considerado uma grande questão a ser refletida e analisada, pois o mesmo reforça o fato de que os alunos realmente têm uma grande dificuldade para articular tanto a teoria-prática, quanto a prática-teoria. Podemos perceber que nenhum dos dois caminhos parecem ser facilmente articulados por alunos que já estão em uma fase final do curso de Pedagogia da UFPR. Isso perigosamente nos coloca diante de professores formados que tenderão a desvalorizar a teoria como fonte de sustento de suas práticas educacionais, quer seja como professores, pedagogos ou profissionais das demais áreas da educação. Ao analisarmos esta situação como perigosa, nos referimos ao fato de que é na medida em que há uma hipervalorização da prática, e uma negação da teoria, os estudantes estão se aproximando de algumas correntes do professor reflexivo, que tendem a estes extremos.

5 CONCLUSÃO

Através deste estudo, buscou-se entender a dinâmica das relações predatórias entre educação e trabalho e a forma como a mesma afeta o desempenho e capacidade de aprendizado dos trabalhadores-estudantes.

Procurou-se relacionar a práxis educativa com o processo de formação do aluno trabalhador, e de que forma esta ação contribui para o desenvolvimento da relação teoria e prática no ambiente de trabalho dos alunos. E, entender de que forma, correntes que valorizam a prática em detrimento da teoria, estão presentes no meio acadêmico.

Conclui-se com este breve estudo que trabalhar e estudar é uma necessidade a cada dia mais comum entre os estudantes universitários, que precisam do trabalho para sustentarem seus estudos e que estudam para manterem seu trabalho. Uma relação paradoxal, porém uma constante presente neste estudo. Entender que pelo fato de trabalhar o aluno coloca em risco o que lhe é mais precioso, neste caso os estudos, mostra que de fato uma dupla jornada não é uma opção e sim, como demonstrado pelos dados coletados, uma necessidade.

Que estudantes que trabalham, são os que precisam sustentarem a si mesmos e suas famílias, vivendo em condições desgastantes e de estresse emocional, muitas vezes relegados a poucas horas de sono e ao excesso de fadiga. É este, um aluno que em sua grande maioria, não tem pais com formação superior, sendo estes, em grande parte dos casos, sem nem mesmo a formação média completa. Estudantes que veem em seus estudos a possibilidade de galgar novas oportunidades profissionais, por meio de uma formação acadêmica.

Pensar em formar um futuro profissional, um pensador crítico e com plena consciência do seu exercício de cidadão enquanto o mesmo está em condições precárias de aprendizagem devido à sua dupla jornada, remete ao pensamento de que as universidades e instituições de ensino precisam rever em alguns pontos a forma de tornar a completa formação de seus acadêmicos viável dentro de suas realidades e possibilidades.

Entender que o aluno do curso noturno de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná apresenta o mesmo perfil e necessidade dos estudantes-trabalhadores aqui apresentados por intermédio das pesquisas e autores citados, apenas corrobora com o fato de necessitarmos propiciar uma educação mais rica e

menos excludente. Talvez pareça um tanto quanto audacioso dizer que em um curso de educação a própria educação é excludente, porém quando lemos nas respostas dos questionários, que os estudantes-trabalhadores não tem a oportunidade de vivenciar as atividades extraclases que a UFPR propõe por falta de oferta destas atividades em horários que não comprometam o trabalho deste funcionário e nem mesmo a escala de aulas do estudante, nos remetem a pensar se a Universidade não está, mesmo que de forma não intencional, excluindo estes alunos que são grande parte da clientela atendida por este curso.

Perceber que alunos concluintes do curso ainda não sabem relacionar a teoria com a prática no exercício de sua função, nos remete a pensar que este profissional não terá os elementos necessários para lidar com o seu futuro campo de trabalho. Concordamos sim, ser a prática importante para o desenvolvimento profissional, porém o que vimos neste estudo, foram alunos caindo no perigo de supervalorização da prática educacional e desvalorizando a teoria como um mero conhecimento escrito e sem fundamento para a sua prática.

Ver que alunos em meio a sua prática acadêmica ainda não entenderam que podem buscar auxílio na teoria, no conhecimento científico e estarem se valendo de experiências pessoais e sem comprovação para resolver os problemas que surgem em seus empregos educacionais e pedagógicos, faz entender porque em algumas situações, a educação deixa a desejar. Pois, se nós mesmos, educadores já formados ou ainda em formação, não sabemos aplicar a teoria e todo o seu respaldo e análise em nossa prática, ainda estamos longe de ser um profissional que alia teoria e prática, que reflete na e para a ação, que aprende com seus erros, que transforma as realidades, que se compromete a ensinar com cientificidade.

Refletir sua prática de trabalho, analisá-la e assim aplicar novamente na prática é o que nos torna mestres e educadores melhores, que podem fazer com que o conhecimento seja atrativo a nossos alunos, que eles tenham o desejo de aprender a aprender.

Não esperamos em nenhum momento com este estudo, esgotar o tema e chegar a uma conclusão absoluta, nosso intuito é o de despertar o interesse de mais alunos e pesquisadores a buscarem conhecer o perfil dos alunos de Pedagogia, a entenderem as necessidades dos educadores que estamos formando, a refletirem que a dupla jornada entre trabalho e estudo, hoje tão habitual, é predatória e que estes alunos necessitam de um novo olhar, de uma nova atenção, de uma nova

Pedagogia, para assim serem os educadores que este país merece ter, para assim sermos os educadores que merecemos ser.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Wanderson Ferreira. A Formação de Professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2007.
- BARBOSA, Lucia Maria G. **Perfil de Universitários que estudam e trabalham: Educação, Saúde Mental e Qualidade de Vida.** <http://psi21.com.br/ojs/index.php/CBPA/article/viewFile/182/182>. Acesso em: 02/05/2014
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996
- BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Brasília: MEC, 2001
- CARDOSO RCL, SAMPAIO H. Estudantes universitários e o trabalho. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** 1994. http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_26/rbcs26_03.htm. Acesso em: 30/04/2014
- CASTANHO, Maria Eugenia. Trabalho, educação e sociedade: práticas pedagógicas e formação do educador. In: Linhas Críticas: **Revista semestral da Faculdade de Educação** [14 (27): p. 177-190, jul/dez]. Brasília: Unesco/Edunb, 2008.l
- DUARTE, Newton. Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Lúria. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p.601-625, agosto 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>, acesso em 08/10/2014
- FILHO, Armando Terribili. Ensino superior noturno no Brasil: estudar para trabalhar ou trabalhar para estudar?. **Odiseo Revista Electrónica de Pedagogia (México)**, v. 7, p.1-19, 2007a.
- FONTANA, R. T.; BRIGO, L. **Estudar e trabalhar: percepções de técnicos de enfermagem sobre esta escolha.** Esc Anna Nery (impr.), Rio de janeiro, v. 16, n. 1, p. 128- 133, jan-mar 2011.
- GHANEM, Elie Jr., MENDONÇA, Marcos. Estudo exploratório sobre o destino ocupacional dos graduados em Pedagogia. In: **Revista Faculdade de Educação** [15 (2): p. 226-265, jul/dez]. São Paulo, 1989.
- GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas: 2002

HYPOLITTO, Dineia. **O professor como profissional reflexivo**. Disponível em <http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/204-18.pdf>, acesso em 18.09.2014

MARINHO, Bruna Ramos. **A formação do professor reflexivo sob o olhar da epistemologia marxiana**. Marília, 2009.

MONTEIRO, RC. A Pesquisa Qualitativa como Opção Metodológica. **Rev. PRO-Posições**, Campinas, n. 5, p. 27-34 1991.

MORAES, Maria Célia marcondes de. “A Teoria tem Consequências”: Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educ. Soc., Campinas**, vol.30, n.107, p.585-607, maio/ ago 2009.

NOSELA, Paollo. **Gramsci e o ensino noturno**. Mimeo. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=440>>. Acesso em: 20/05/2014.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estagio na Formação de Professores: Unidade entre Teoria e Prática?**. Cad. Pesq., São Paulo, n.94, p.58-73, ago 1995.

RAUSCH, Rita Buzzi. **Formação do Professor Reflexivo-pesquisador por meio do estágio na pedagogia**. Disponível em <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/442-682.pdf>>, acesso em 07.09.2014

SANTOS, Aretusa ; CESTARIO, P. M. R. ; LUSARDO, R. C. Professor reflexivo: gênese e implicações atuais. In: **I Simpósio Espaço e Educação**, 2007, Juiz de Fora. Anais do I Simpósio Espaço e Educação, 2007. Disponível em: > <http://www.ufjf.br/espacoeducacao/files/2009/11/cc05_4.pdf>. Acesso em: 15/09/2014

SANTOS, Maria Aparecida e QUEIROZ, Zuleide Fernandes. **Formação dos alunos trabalhadores do curso de pedagogia do turno noturno da Universidade Regional do Cariri – URCA**. Mimeo: Disponível em: http://fedathi.multimeios.ufc.br/chech/artigos/ARTIGO20%20CONGRESSO%20CORRIGIDO%202013_51.C3554bdf75.docx

SILVA, Patrícia Conceição Amorim e BERTULIO, Laura do Carmo. **Perfil dos alunos recém-ingressos do curso de Pedagogia do ano de 2008**. Mimeo: Disponível em: <http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt9/poster/patricia%20conceicao%20de%20amorim%20silva.pdf>

SOUZA, Nadia Aparecida de. A relação Teoria-Prática na Formação do Educador. **Semina: Ci. Soc. Hum.**, Londrina, v.22, p.5-12, set. 2001.

TROJAN, Rose Meri. Teoria e Prática na Formação Docente: estudo das políticas educacionais brasileiras e cubanas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v.3,n.1, p.29 – 42, jan-jun.2008.

WITTMANN, Milton Luiz e TREVISAN, Marcelo. **Estágios Extracurriculares: Identificação dos resultados na formação de Administradores**. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em <<http://www.angrad.org.br>>, acesso em 18.09.2014

ANEXO 1**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
QUESTIONÁRIO PARA TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

ALUNAS: Anna Paula Borck e Fernanda Maria Luz Corrêa

ORIENTADORA: Prof.^a. Dr^a Noela Invernizzi**PERFIL SÓCIO ECONÔMICO****1 – IDADE**

- até 20 anos acima de 30 anos
 21 a 25 anos
 26 a 30 anos

2 - SEXO

- Feminino Masculino

3 – EM QUAL PERÍODO ESTUDA?

- Diurno Noturno

4 – JÁ POSSUI OUTRA FORMAÇÃO?

- Não Sim QUAL? _____

5 – POR QUE ESCOLHEU O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR?

- Vocação Vestibular acessível
 Mercado de trabalho outros QUAL? _____

6 – QUAL O GRAU DE ESCOLARIDADE DO SEU PAI? E DE SUA MÃE?

- Fundamental Incompleto Fundamental Incompleto
 Fundamental Completo Fundamental Completo
 Ensino Médio Incompleto Ensino Médio Incompleto
 Ensino Médio Completo Ensino Médio Completo
 Superior Incompleto Superior Incompleto
 Superior Completo Superior Completo

7 – QUAL É A SUA RENDA FAMILIAR?

- Até 1 salário mínimo De 5 a 6 salários mínimos
 De 2 a 4 salários mínimos mais de 7 salários mínimos

**base – salário mínimo nacional de R\$ 724,00

8 – VOCÊ TRABALHA DE FORMA REMUNERADA?

- Não Estágio Emprego Formal

9 – SE MANTÉM UMA ATIVIDADE REMUNERADA, É NA ÁREA DA EDUCAÇÃO?

- Sim Escola Outra atividade Pedagógica Qual? _____
 Não Qual área? _____

10 – Por que você trabalha?

- Para me sustentar Para sustentar uma família
 Para adquirir experiência Apenas para custear os estudos
 Outros, especificar _____

CONDIÇÕES DE ESTUDO

Responder apenas se exerce atividade remunerada

11 – EM SUA CONDIÇÃO DE TRABALHADOR-ESTUDANTE, O TEMPO QUE VOCÊ DISPÕE PARA REALIZAR ESTUDOS FORA DA SALA DE AULA PODE SER CONSIDERADO:

- suficiente insuficiente

12 – O QUE VOCÊ CONSIDERA COMO FATOR DE MAIOR IMPEDIMENTO PARA SUA DEDICAÇÃO AOS ESTUDOS? (numerar de 1 a 3 – sendo 1 para o fator maior e 3 para o menor)

- falta de tempo Cansaço Estresse
 Não dormir horas suficientes outros Qual? _____

13 – VOCÊ CONSIDERA O FATO DE SER UM ESTUDANTE-TRABALHADOR PREJUDICIAL PARA OS SEUS ESTUDOS?

- Sim Não Nunca pensei sobre isso

14 – VOCÊ PARTICIPA ATIVAMENTE DAS ATIVIDADES ACADÊMICAS EXTRA-CLASSE, COMO PALESTRAS, SEMINÁRIOS, GRUPOS DE PESQUISA, ETC. PROPOSTAS PELA UNIVERSIDADE?

Sim Não

POR QUE?

os horários não condizem As atividades não são do meu interesse
 Não vejo como isso pode acrescentar em minha formação outros Quais?

15 – A QUANTIDADE DE DISCIPLINAS OFERTADAS POR SEMESTRE, ESTÃO DENTRO DA SUA REALIDADE DE ESTUDANTE TRABALHADOR?

Sim Não Por que? _____

16 – A INFRAESTRUTURA DA UNIVERSIDADE FAVORECE SUAS CONDIÇÕES DE ESTUDO?

Sim Não Por que? _____

17 – A QUANTIDADE DE TRABALHOS, PROVAS E PRAZOS NA UNIVERSIDADE ESTÃO DENTRO DA SUA REALIDADE DE ESTUDANTE-TRABALHADOR?

Sim Não Por que? _____

RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Apenas para alunos que trabalham na educação ou em atividade pedagógica

18 – VOCÊ APLICA A TEORIA APRENDIDA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR EM SEU CAMPO DE TRABALHO?

Sim Não Muito pouco Justifique _____

19 – DIZ-SE SER A FINALIDADE DO ESTÁGIO EM PEDAGOGIA A DE “LEVAR OS ALUNOS A UMA ANÁLISE DAS REALIDADES SOBRE AS QUAIS ATUARÃO, BEM COMO SERVIR DE FONTE DE EXPERIÊNCIAS CONCRETAS PARA A DISCUSSÃO DE PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS” (PIMENTA, 1195). VOCÊ PERCEBE ESTA RELAÇÃO EM SEU CAMPO DE ESTÁGIO? JUSTIFIQUE

Quase sempre Algumas vezes
 Raramente Não percebo relação

JUSTIFIQUE: _____

20 – COM QUAIS DICLIPINAS VOCÊ DIALOGA MAIS FREQUENTEMENTE EM SUA PRÁTICA DE TRABALHO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO?

21 – QUANDO VOCÊ SE DEFRONTA COM UM PROBLEMA PEDAGÓGICO NA SUA

PRÁTICA DE TRABALHO: (marque duas opções, classificando com o número 1 a mais importante e com o número 2 a segunda mais importante)

- Tento resolver sozinho, a partir da minha própria experiência anterior
- Consulto pessoas mais experientes do que eu no trabalho
- Recorro a revisar autores e textos que vi no curso de Pedagogia e que podem informar sobre a situação enfrentada
- Peço aos meus professores que me indiquem bibliografias relacionadas à situação

22 – NAS SUAS ATIVIDADES COMO ALUNO E COMO TRABALHADOR DA ÁREA DE EDUCAÇÃO, QUAL DESTAS SITUAÇÕES SE APROXIMAM MAIS DA SUA

EXPERIÊNCIA? (Classifique as opções, sendo o número 1 a atividade mais importante e com o número 3 a menos importante)

- A teoria aprendida no curso é fundamental para que eu possa enfrentar situações e desafios da educação postos pelo meu trabalho
- A teoria aprendida no curso está muito afastada dos problemas práticos que enfrento
- A teoria aprendida no curso tem alguma importância para resolver os problemas práticos que enfrento

23 – A EXPERIÊNCIA QUE VOCÊ VAI ADQUIRINDO NA SUA ATIVIDADE COMO EDUCADOR/A, NO SEU TRABALHO, FACILITA O APRENDIZADO NA UNIVERSIDADE, PERMITINDO QUE VOCÊ VINCULE A TEORIA COM SITUAÇÕES PRÁTICAS?

- Quase sempre Algumas vezes Raramente

24 - CASO VC PARTICIPE OU TENHA PARTICIPADO EM GRUPOS DE PESQUISA NA UFPR: QUAL FOI O GRAU DE CONTRIBUIÇÃO DESSA ATIVIDADE PARA:

a) - seu domínio da teoria pedagógica

- muito importante importante de pouca relevância nula

b) - sua capacidade de enfrentar situações em seu trabalho

- muito importante importante de pouca relevância nula