# FORMAÇÃO/EDUCAÇÃO: A EXPERIENCI-AÇÃO DOS SUJEITOS SENTIR-PENSANTES

***Carmen Lucia Bezerra Machado***
***Paulo Ricardo Santos Nunes***
***Dirciara Barañano Souza***

**RESUMO**
Este artigo resulta de pesquisa sobre formação de educadores e educadoras, objetivando problematizar resultados de pesquisas realizadas no Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas em Trabalho, Movimentos Sociais e Educação (TRAMSE), analisando um caso. A partir da construção teórica e dos conceitos utilizados, percebemos, nos diversos espaços onde as pesquisas são realizadas, a potência destes conceitos como presença concreta da experienci-ação dos sujeitos sentir-pensantes. O suporte teórico sugere a possibilidade de formação/educação de sujeitos no processo histórico de constituição da humanidade como práxis.

**PALAVRAS-CHAVE**
Formação de professores; Trabalho e educação; Sujeitos

# FORMACIÓN/EDUCACIÓN: LA EXPERIENCI-ACCIÓN DE LOS SUJETOS SENTIR-PENSANTES

**RESUMEN**
Este artículo resulta de una investigación sobre la formación de educadores e educadoras y tiene como objetivo analizar un caso y discutir investigaciones realizadas en el Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas em Trabalho, Movimentos Sociais e Educação (TRAMSE). A partir de la construcción teórica y de los conceptos utilizados, hemos percibido, en los distintos espacios en que las investigaciones son realizadas, la potencia de estos conceptos como presencia concreta de la experienci-acción de los sujetos sentir-pensantes. El soporte teórico sugiere la posibilidad de formación/educación de sujetos en el proceso histórico de constitución de la humanidad como praxis.

**PALABRAS-CLAVE**
Formación de profesores; Trabajo y educación; Sujetos

## ANÚNCIOS E PRESSUPOSTOS

A necessidade de desenvolverem-se investimentos teórico-conceituais em formação/educação, com clara definição de seu objeto, meios de trabalho e o conjunto de práticas dos educadores, bem como os documentos pertinentes, indicam a *necessidade de* revisar aspectos da formação/educação desses trabalhadores, de ler o passado, reescrever o futuro do processo formativo frente ao presente vivido. Essa necessidade ocorre nas maneiras de ver, de pensar, de sentir, de conhecer, de produzir e de relacionar-se no contexto sócio-econômico e geopolítico que configura a sociedade contemporânea, onde está inserido hoje o exercício da atividade educativa.

O seu ponto de partida é a possibilidade de o homem tornar-se humano, não mais a partir da dominação sobre o outro e sobre a natureza. A noção de liberdade é, também, um projeto, algo que é possível de se realizar e, ao mesmo tempo, para que se realize é necessário que passe pelo dever ser, incluindo, portanto, não apenas o ser, mas também o pensar, a reflexão, a razão e a intuição. Fruição, trabalho e pensamento como síntese do drama humano nos levam novamente à questão - o que é o homem/mulher.

Respondermos à questão “o que é o homem/mulher”, pode ser feito a partir de cada homem/mulher em particular e, no entanto, só estaremos dizendo o que é aquele homem/mulher em particular. Podemos, então, dizer o que é cada homem/mulher particular em cada momento particular. Se reformularmos a questão para “que coisa é o homem e a mulher”, nós estaremos na realidade querendo dizer: “em que coisa se pode tornar o homem e/ou a mulher?” Podem, ele e/ou ela, dominar seu destino? Pode, ele e/ou ela, criar uma vida para si?

Estamos, neste caso, como diz Gramsci (1974, p. 70), afirmando "que o homem é um processo, precisamente o processo de seus atos", logo, buscamos responder a quem somos nós mesmos, nas condições dos limites de nossas próprias vidas. Precisamente nas condições dadas, hoje, pela vida e não por uma vida qualquer ou de um homem/mulher qualquer. Esta é a possibilidade da experienci-ação e da construção do sujeito sentir-pensante. Gramsci (1974, v. I. p. 77) afirma que “a natureza do homem é a 'história'” (no sentido em que a natureza do homem é o espírito - pondo história igual a espírito), se se dá à história o significado de "devir", numa 'concordia discorso' que não parte da unidade, mas tem em si as razões de uma

unidade possível", a natureza humana não pode encontrar-se em nenhum homem/mulher particular, mas em toda a história humana, como experienci-ação histórica.

Na construção de respostas para estes questionamentos desenvolvemos este texto com "anúncios e pressupostos", a título de introdução. A seguir descrevemos a metodologia intitulada "Re-construção de caminhos". Para dar conta desta proposta foi necessário o diálogo teórico com os conceitos em pauta: formação/educação entre sujeitos sentir-pensantes. Por fim, analisamos a pesquisa de iniciação científica como caso concreto de experienci-ação de sujeitos, ora sentir-pensantes, ora não, tendo como título a fala da entrevistada E1: "[...] tu [entrevistadora], por exemplo, para mim tu não seria negra, tu seria normal[...]".

## RE-CONSTRUÇÃO DE CAMINHOS

Para Triviños (2001), o estudo de caso na perspectiva da pesquisa de natureza qualitativa, permite analisar o fenômeno aprofundadamente em uma dada realidade social. Sendo assim, desenvolvemos uma pesquisa, da qual se origina este artigo, buscando constituir um saber em torno do acontecimento estudado. Desta forma, a formação/educação - a experiência-ação dos Sujeitos Sentir-Pensantes e os resultados obtidos a partir deste estudo -, se constituem de generalidades que podem vir a interessar a grupos de especialistas como ponto de análise que caminhe no desenvolvimento de idéias, sentidos e compreensão sobre o fenômeno estudado.

Ao buscar os objetivos, ou seja, como se deram e se dão os processos de formação/educação do tema pesquisado, usamos o método qualitativo baseado na dialética crítica, pois segundo Kosik (2002, p. 22) "o pensamento dissolve as criações fetichizadas do mundo reificado e ideal". Nesse sentido é preciso entender o método como pesquisa experienciada e sabendo que sem o "pleno domínio de tal método, [...] qualquer dialética não passa de especulação vazia" (KOSIK 2002, p. 37). Para Triviños,

> [...] a pesquisa de caráter histórico-estrutural, dialético, não ficou só na compreensão dos significados que surgiam de determinados pressupostos. Foi além de uma visão relativamente simples, superficial, estética. Buscou as raízes deles, as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana [...] (1987, p.130).

O estudo centrou-se na problematização dialógica dos resultados de pesquisas realizados junto ao Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas em Trabalho, Movimentos Sociais e Educação – TRAMSE -, analisando um caso. A partir da construção teórica e dos conceitos utilizados percebemos, nos diversos espaços onde as pesquisas são realizadas, a potência destes conceitos como presença concreta da experienci-ação dos sujeitos sentir-pensantes.

O referencial teórico-metodológico é orientado pela perspectiva que considera a produção do conhecimento em dadas relações de produção. O trato com o conhecimento, as relações de poder e as formas de construção do conhecimento são elementos fundamentais para atender à necessidade de refletir criticamente a formação/educação.

Implícita em qualquer proposta metodológica se oculta uma concepção do valor que se atribui à educação. Segundo Kosik (2002) o método da pesquisa compreende três graus: detalhada apropriação da matéria, ou seja, pleno domínio do material, nele incluído todas as minúcias históricas aplicáveis disponíveis; análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material; busca da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas do desenvolvimento.

O processo de pesquisar reúne o pensamento e a ação de muitas pessoas no esforço solidário de elaborar um conhecimento sobre aspectos da realidade que deverão ser úteis para a formação de propostas e encaminhamentos de solução dos problemas da pesquisa. Esse processo pode ser tido, então,

> [...] enquanto uma postura ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (FRIGOTTO, 2000, p.73).

Escolhemos, para reflexão neste artigo, fragmentos de entrevistas realizadas por uma das pessoas da equipe de pesquisa[1]; o objetivo, aqui, é problematizar depoimentos colhidos, a partir dos conceitos de experienci-ação e sujeitos sentir-pensantes; não estamos, portanto, examinando a questão racial. Os dois entrevistados estão identificados pela letra "E", seguida de número que indica a seqüência em que foram realizadas.

[1] Nos referimos a entrevistas realizadas por uma aluna, bolsista do Programa de Iniciação Científica da UFRGS, financiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ), PIBIC/UFRGS-CNPQ.

O estudo nos leva à descoberta da pertinência da categoria da categoria da práxis; entendemos que todas as experiências com as práticas brotam da conjugação de organização e reorganização da matéria e ambas vêm da vivência experienciada. As práticas apóiam o homem à ação, aplicação de seu patrimônio acumulado, no seu ir e vir da ação à reflexão, como prática social, como práxis.

## FORMAÇÃO/EDUCAÇÃO DOS SUJEITOS SENTIR-PENSANTES

Problematizar o pensar sobre a "forma humana" é perguntar: Há uma forma humana? Há uma essência humana? Ou uma natureza humana? Ou o dever-ser é falar em condição humana que se vai constituindo historicamente? O que é formação humana? Nascemos humanos. Temos, também, que aprender a ser?

No caso dos seres humanos pode-se e, julgamos que se deva, falar em dar uma forma ao conjunto das relações humanas. Embora antiga, permanece a discussão sobre forma e sua noção: desde a idéia platônica de essência para se referir à figura latente e invisível, só captável pela mente, à qual Platão se refere com a palavra *eidos,* passando pela noção aristotélica de forma como a essência necessária e que se distingue da matéria, mas que juntamente com ela configura algo; há, ainda, certas posições que dirão que a forma é a própria essência já dada aos seres e que provém de algum poder a eles externo.

Nessa visão, as formas já estariam dadas *a priori*, os seres competiriam para realizar-se na sua temporalidade como *com-formações*. A idéia de conformação possibilitou muitos caminhos indicativos de constituição - de formação - das pessoas. Se a forma é previamente dada, resta conformar-se ou ser conformado. Este entendimento produziu e produz reprováveis autoritarismos. Assim, a formação tem a ver com formar, com forma. Processo ou conjunto de ações ou de procedimentos que dão forma. Processo constitutivo de uma configuração. O verbo constituir apresenta-se, amiúde, quando se pensa em formação. É dar forma a algo.

É freqüente dizer-se que educação é processo de formação humana. Um processo de constituição da humanidade ***dos*** humanos? Ou um processo de constituição da humanidade ***nos*** humanos? Se a primeira, a humanidade dos humanos é construída na própria prática humana do existir; se a segunda, haveria uma humanidade a ser realizada em cada ser humano. Estas questões trazem, ainda, outra: O que é mesmo ser humano? O que é mesmo

humanidade? E, por certo, daí decorre outra: Seres humanos devem ser formados? Devem ser constituídos como tais? Se sim, em que consiste o processo de sua formação? Há uma profunda relação da Antropologia Filosófica com a Educação.

Kant (1996) insiste na idéia de se dar uma forma conveniente ao humano. Nessa perspectiva o ser humano precisa da educação, pois é ela que o faz humano: a educação o forma; ela o constitui como humano.

Se tomarmos as idéias de Rousseau (1995), temos nelas um projeto educativo de formação humana que nada mais é que um projeto de desenvolvimento das disposições naturais e, ao mesmo tempo, um projeto de formação do homem social, do cidadão. Um projeto que se realiza nas *circunstâncias*, como fala Kant (1996).

A formação humana pode ser concebida, ainda, como uma construção coletiva e histórica; ocorre a partir de elementos naturais dados, mas se realiza nas relações de produção da vida, pelo trabalho, como afirmaram Marx e Engels (1984) na *Ideologia Alemã*:

> O pressuposto de toda a história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal destes indivíduos e, por meio disto, sua relação dada com o resto da natureza (MARX; ENGELS, 1984, p. 27).

Marx e Engels (1984) apontam os caminhos da realização humana nestas condições históricas: um primeiro momento deste caminho, "primeiro ato histórico", é o da produção dos meios que permitem a satisfação das necessidades de "comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais" (p. 39).

Os seres humanos vivem e formam-se como humanos no trabalho, ou seja, nas relações de produção que implicam em relações sociais. É no conjunto de tais relações que se constata, ou se verifica, "que o homem tem consciência" e que ela "é desde o início um produto social". (idem, p. 43). A formação humana, nesta perspectiva, é solidária: ela se dá nas interações sociais que incluem necessariamente as relações produtivas. Estas interações sociais incluem a transmissão, para as novas gerações, "de uma soma de forças de produção" e de uma "relação historicamente criada com a natureza e entre os indivíduos".

Portanto, Freire (2002) entende os homens e mulheres como seres inconclusos, ou seja, em constante processo de busca e construção. E ainda os reconhece como "seres que estão sendo, seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada" (p. 72-3).

Para Gramsci (2002) a educação é um ato político, na medida em que cimenta as relações sociais que prevalecem em uma sociedade: cimenta a vida social e cimenta o trabalho e suas relações. Por serem relações entre grupos sociais influentes, elas têm significação política, uma vez que a política exprime relações de força até entre ideais opostos. As idéias políticas sobre a sociedade, a justiça, a liberdade, a igualdade e a educação, por exemplo, impregnam essas relações. Nesse sentido, para o autor, a educação é uma educação social e deve ser uma reflexão permanente. Toda teoria da educação deve, necessariamente, ordenar-se a um projeto de sociedade.

Apesar de não ser um teórico explícito da educação, é Gramsci quem fornecerá os elementos para pensarmos as ideologias que funcionam como "cimento" da formação social, e por meio das quais a classe hegemônica procura impor à classe subalterna a sua concepção de mundo.

A caracterização desta formação de Gramsci dialoga com Mészáros (2004) que não a restringe a formação aos processos instituídos por uma educação formal: "[...] torna-se bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que cimenta o sistema capitalista; nem é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical" (p.10). Por outro lado, a afirmação de uma Formação Humana de maneira alguma pretende questionar o papel da educação formal no contexto das relações sociais. A crítica de Mészáros à educação formal oferece uma alternativa e não a proposição da extinção da educação formal. Por educação, compreendem-se processos continuados de aprendizagem, os quais, nas palavras dele:

> [...] comportam tudo, desde o brotar das nossas respostas críticas relativamente aos ambientes materiais mais ou menos desprovidos na nossa infância, assim como o nosso primeiro encontro com poesia e a arte, até às nossas diversas experiências de trabalho [...] (MÉSZÁROS, 2004, p. 27).

Ser sujeito de experiência não é somente ser sujeito de informação, de opinião, do trabalho, do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer, pois o sentido de experiência se fundamenta no diálogo, que permite que haja transformação dos sujeitos envolvidos nesse processo. É saber escutar, refletir, apreender a lentidão, dialogar com o outro, para enxergar neste a diversidade dos saberes, tendo consciência de que somos seres inacabados enquanto estivermos convivendo e experimentando com o outro o prazer da busca do conhecimento. Este conhecimento sempre virá a somar na formação humana, jamais podendo defini-la.

A partir destes pressupostos pensamos no conceito de experienci-ação (MACHADO, 2008) que se aproxima do conceito de saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo do tempo nos movimentos que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos educadores. Estes saberes não se ensinam e, não são passíveis de explicação, da mesma forma que não se sistematizam e não se identificam suas possíveis relações com o conhecimento teórico.

A atividade teórica é uma das dimensões ideológicas e/ou científicas que existe a partir da e em relação com a prática. O pensamento fora da práxis humana não existe, pois a consciência e as concepções se formulam através do movimento que se debruça sobre o mundo das ações e das relações que elas geram.

Vivenciamos as modificações ocorridas no mundo do trabalho, nos conceitos, no domínio do conhecimento articulado ao desenvolvimento das capacidades cognitivas complexas, ou seja, das competências relativas ao domínio teórico e prático. Nesta condição de trabalhadores e trabalhadoras da educação, desconhecer essas modificações é perder o compromisso ético-político.

Contudo, a atividade teórica, por se configurar como um movimento no pensamento, por mais que se aproxime da prática, com ela não se confunde, guardando especificidades que resumem a produção de idéias, representações e conceitos, atendo-se ao plano do conhecimento. E, em decorrência de ser um processo de apropriação da realidade pelo pensamento, não transforma por si mesma a realidade, não podendo ser confundida com a práxis. Ainda que a atividade teórica mude concepções, transforme representações, produza teorias, em nenhum destes casos transforma, de per si, a realidade.

Por estudo concreto, entendemos: um relato da sociedade como totalidade. Porque somente neste relato é que a consciência que os homens podem ter em cada momento de sua existência, aparece em suas relações essenciais. Por um lado, aparece como algo que, subjetivamente, se justifica. Algo que se compreende e se deve compreender a partir da sua materialidade social e histórica, como alguma coisa de "justo"; e, ao mesmo tempo, aparece como alguma coisa que, objetivamente, é passageira com relação à essência do desenvolvimento social, que não se conhece nem se expressa adequadamente, e, pois, como "falsa consciência".

De outro lado, essa consciência aparece sob essa mesma relação como carente subjetivamente dos alvos que a si mesma assinalou, ao mesmo tempo em que aparece visando e atingindo os alvos objetivos do desenvolvimento social, desconhecidos dela e que ela não desejou.

Encontramos uma experienc-ação no trabalho realizado pela bolsista PIBIC/UFRGS-CNPq, Tatiana do Prado Rodrigues, e apresentado no XX Salão de Iniciação Científica da UFRGS, o trabalho intitula-se "Desafios à formação em Medicina da UFRGS frente às desigualdades sociais e raciais".

**"[...] TU [ENTREVISTADORA], POR EXEMPLO, PARA MIM TU NÃO SERIA NEGRA, TU SERIA NORMAL [...]"** (E1)

É das experiências e memórias comuns que nós extraímos conceitos que servem para subsidiar elementos de ancoragem responsáveis pelos movimentos de mudança e permanência (SOUZA, 2007). Assim, as buscas de explicações para a forma como os sujeitos sentem e expressam o trabalho em educação, tendo em conta as idéias extraídas da memória da construção histórica da sociedade, são vistas como fundamentais, uma vez que o tempo verbal utilizado pela entrevistada condiciona o ser da entrevistadora.

Ao fazê-lo, destitui o sujeito, transformando-o em nada, pois só seria se fosse reconhecida pela sua condição étnica. A entrevistada, ao recusar-se em reconhecer a outra, constrói a invisibilidade da outra e de si como mulher, estudante, cidadã, como humana.

Esta invisibilidade pode ser considerada como ausência de um Sujeito Sentir – Pensante, que, de acordo com Nunes (2008):

> [...] é o construtor constituído de subjetividades que o transforma em homem/mulher-sujeito, onde a consciência exprime o fato de que além de seu mundo interior existir, existem momentos condicionados pela realidade objetiva que independem do seu próprio eu e dos outros eus. Esse sujeito tem em si a compreensão que ele existe rodeado de objetos e que esses estabelecem relações entre eles e com ele próprio. (p.78)

Como nos traz Kosik (2002, p.34) "[...] é na impessoalidade de um alguém - ninguém que age dentro dele, pensa dentro dele, protesta dentro dele com seu nome e com o nome eu". O Sujeito Sentir–Pensante ao tomar consciência de que produz e é produzido através e para além de seu saber, estabelece uma conexão com o todo, às vezes não percebida explicitamente com os objetos que os circunda. O olhar, a atenção ou a avaliação, podem emergir de um determinado todo a partir de uma parte e precisamente este não é percebido nem observado em sua singularidade. Podemos dizer que se constituindo como sujeito este estabelece malhas na relação social onde age, pensa e sente. Isto antes mesmo de ter consciência de sua presença na realidade, na familiaridade no mundo da manipulação e da cotidianidade.

Nesse sentido, é importante atentar para o pragmatismo neoliberal que, se considerando apolítico, nega qualquer formação que exija uma compreensão crítica relacionando treinamento técnico - cientifico com qualificação profissional, provocando rupturas e desarticulação entre a especialização e a área de aplicação do conhecimento. A contemporaneidade, no contexto da reestruturação globalizante, se traduz na forma de acúmulo de conhecimento como forma de mais valia. A formação/educação assume algumas vezes o lugar de legitimação do modelo neoliberal de formação para o trabalho realizado pelo sujeito sentir-pensante.

Entendemos formação/educação como um processo pelo qual nos tornamos sujeitos humano-históricos. Pensamos que formação/educação é um conjunto de valores, conhecimentos, crenças, tecnologia, arte, costumes, filosofia, ciência, tudo enfim que constitui a produção histórica do homem/mulher. E, é por meio dessa apropriação que cada um de nós constrói nossa própria personalidade humano-histórica e nos diferenciamos da mera natureza. Processo não espontâneo, natural, mas resultado complexo que precisa ser conhecido cientificamente, se quisermos que ocorra.

O sujeito sentir-pensante, ao movimentar dialeticamente as funções - enquanto ação, sentimento (afeto - intuição) e pensamento (razão) -, adquire a capacidade de modificar a lógica imperialista da vontade dos sistemas como condição para poder existir. Ao agir como ser social, dialoga por meio da sua experienci-ação com outras posições que enfrentam o determinismo neoliberal: *"[...] essas pessoas são, muitas vezes, consideradas como incapazes de lidar com a informação[...], por isso o atendimento se torna paternalista autoritário, infantilizando e passando por cima da autonomia dessas pessoas"* (E2).

Se impõe, assim, discutir, para além das amarras, novos campos de construção social recuperando a capacidade de simultaneamente ser critico do tempo em que vive e das imposições a que lhe submetem. Agir afetivamente com o outro no sentido de afirmar o caminho de desenvolvimento individual e coletivo para a construção de uma sociedade solidária e de enfrentamento aos diferentes interesses de escravidão social e mental.

De acordo com Souza (2007) o sentimento de contraposição entre aumento de espaço profissional e fragilidade política, cria uma tensão, uma crise não muito clara aos sujeitos, onde a responsabilidade pode estar sugerindo uma cobrança entre os educadores de assumirem seu espaço enquanto profissionais. Além disto, os conteúdos, idéias e sentimentos em torno da responsabilidade acenam para o desafio de tornar os saberes e fazeres dos educadores, construídos no cotidiano, reconhecidos como ciência, o que conseqüentemente pode levar ao reconhecimento da própria formação/educação como ciência.

Transformar a formação de sujeitos em sujeitos sentir-pensantes aparece como objetivo extremamente difícil, talvez, mais do que o dos pioneiros do socialismo em mudar o mundo, talvez até mais utópico ou mesmo idealista. Neste sentido, o caminhar na possibilidade de se fazer escolhas e transformações é proposta de promover mudanças na formação dos sujeitos e em seu processo de educação, enquanto educador e educadora.

A educação não é neutra, não é ingênua, é intencional e a decisão dos atos dos sujeitos pode colocar a educação tanto a serviço das mudanças do mundo, como a serviço da imobilização e da injustiça.

**REFERÊNCIAS**

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: _____. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 2000.

GRAMSCI, A. **Cadernos o cárcere**. . Vol. 3, Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002.

**_____**. **Obras escolhidas**. Lisboa: Estampa, 1974. (v.1; 2).

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1996.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002.

MACHADO, C. L. B. Sentidos da experiênci-ação no trabalho docente na universidade. In: VII SEMINÁRIO DE LA RED LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS SOBRE TRABAJO DOCENTE, 1., 2008. **Anais**.... Buenos Aires, 2008. p.129.

MARX, K, ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. São Paulo: HUCITEC, 1984.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. Intervenção na abertura no Fórum Mundial de Educação. Tradução de T. Brito. Porto Alegre, Brasil, 28 de Jul. 2004. Disponível em: < http://resistir.info/meszaros/meszaros_educacao.html> . Acessado em Julho de 2007.

NUNES, P.R.S. **A formação/educação dos sujeitos sentir-pensantes:** um lugar de disputa e mediações. 2008. 178f. Tese [doutorado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, 2008.

RODRIGUES, T. P. Desafios à formação em Medicina da UFRGS frente às desigualdades sociais e raciais. In: XX Salão de Iniciação Científica, XVII Feira de Iniciação Científica da UFRGS, III Salão UFRGS Jovem .Porto Alegre: UFRGS, 2008.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da Educação**.Tradução de Roberto Leal Ferreira. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SOUZA, D. B. **As representações sociais sobre vigilância sanitária entre trabalhadores da ANVISA:** um estudo na Coordenação de Vigilância Sanitária de Portos, Aeroportos, Fronteiras e Recintos Alfandegados do Rio Grande do Sul. 2006.108f. Dissertação [mestrado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Enfermagem. Curso de Mestrado em Enfermagem, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Bases teórico-metodológicas preliminares da pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis. v. 4, Porto Alegre: Faculdades integradas Ritter dos Reis, 2001.

***CARMEN LUCIA BEZERRA MACHADO***
Professora da Faculdade de Educação da UFRGS; membro do Núcleo de Estudos, Experiências em Trabalho, Movimentos Sociais e Educação (TRAMSE), da UFRGS
E-mail: carmen.machado@ufrgs.br

***PAULO RICARDO SANTOS NUNES***
Médico, Doutor em Educação, membro do TRAMSE/UFRGS.
E-mail: paulo.nunes@anvisa.gov.br

***DIRCIARA BARAÑANO SOUZA***
Enfermeira, Mestre em Enfermagem, Membro do Núcleo de Estudos e Gestão em Enfermagem (NEGE), da UFRGS.
E-mail: dirciara@terra.com.br

Recebido em: 01/09/2009
Publicado em: 15/12/2009