

SABERES DO TRABALHO E DO TRABALHADOR: REFLEXÕES NO CONTEXTO DO PROEJA

Knowledge of work and the worker: reflections on the context of PROEJA

ZORZI, Fernanda¹
FRANZOI, Naira Lisboa²

RESUMO

O texto que segue objetiva refletir sobre a relação que se estabelece no espaço escolar entre os saberes trazidos do mundo do trabalho pelos estudantes/trabalhadores e os saberes produzidos por eles na escola. Busca-se dimensionar as relações existentes entre os saberes e o processo de formação acadêmica dos estudantes/trabalhadores do Curso Técnico em Comércio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA³ ofertado pelo Campus Bento Gonçalves do IFRS,⁴ aborda-se especificamente "O custo de um sonho", projeto desenvolvido pelos estudantes da Turma de 2007.

Palavras-chave: Saberes do trabalho; Saberes do trabalhador; PROEJA.

ABSTRACT

The text that follows reflects on the relationship established within the school between the knowledge brought into the world of work by students / workers and the knowledge produced by them in school. The aim is to scale the relationship between knowledge and academic learning process of students / workers of the Technical Course in Commerce in the form of Youth and Adults Education - PROEJA offered by Campus Bento Gonçalves of the IFRS. Discusses specifically "The cost of a dream", a project developed by students of the Class of 2007.

Keywords: Knowledge of work; Knowledge Worker; PROEJA

¹ Doutoranda do PPGEDU da UFRGS, sob a orientação da Dra. Naira Lisboa Franzoi, Pesquisadora do Projeto CAPES/PROEJA-RS e Professora do IFRS-BG. E-mail: ferzorzi@gmail.com.

² Orientadora, professora do PPGEDU da UFRGS, responsável pelo Projeto CAPES/PROEJA-RS. E-mail: nairalf@yahoo.com.br.

³ PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Nível Médio).

⁴ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Bento Gonçalves – IFRS/BG.

INTRODUÇÃO

“A ação sem reflexão é ativismo e a reflexão sem ação é verbalismo.”
(CAMPOS, 1989)

Compreender que os estudantes/trabalhadores, jovens e adultos, trazem para o espaço escolar conhecimentos que vão além daqueles tidos como científicos, significa valorizar outros saberes que constituem esses sujeitos e reconhecer sua potencialidade no processo de ensino e de aprendizagem na referida modalidade de ensino. Para que estes conhecimentos sejam percebidos e valorizados no ambiente acadêmico é necessário estabelecer um diálogo entre eles e isso só é possível, segundo Aranha (2003), na medida em que se assume uma postura epistemológica e ontológica que foge dos padrões tradicionais.

Epistemologicamente seria reconhecer e valorizar outro tipo de conhecimento para além do conhecimento sistematizado, socialmente valorizado. [...] denominado como conhecimento tácito. [...] o trabalhador, ainda que de forma assistemática, produz conhecimento, elabora um saber sobre o trabalho, que não é apenas constituído de noções de sobrevivência e relacionamento na selva competitiva do mercado de trabalho, mas que é também técnico (ARANHA, 2003).

O PROEJA apresenta-se não somente como um desafio político, mas também como desafio pedagógico. Nele, abrem-se possibilidades de valorização dos saberes advindos da experiência no espaço escolar. Inserem-se, então, para além dos saberes reconhecidamente aceitos no ambiente acadêmico, os saberes práticos dos estudantes, obtidos no cotidiano, no e pelo trabalho como parte do ‘trabalho escolar’.

Oliveira (2010) destaca a consideração feita por Canário (2008, p.79) quanto à superação do distanciamento entre esses saberes: será necessária “a construção de um novo sentido para o trabalho” no espaço escolar. Sugere-se

construir uma escola onde se aprenda pelo trabalho e não para o trabalho, contrariando a subordinação funcional da educação escolar à racionalidade econômica vigente [...] fazer da escola um sítio onde se desenvolva e estimule o gosto pelo ato intelectual de aprender, cuja importância decorrerá do seu uso para “ler” e intervir no mundo (CANÁRIO, 2008, p. 80).

A educação profissional, coloca exigências maiores do que a pura instrução e instrumentalização poderiam dar conta. Os estudantes/trabalhadores, mais do que adquirir conhecimentos, precisam constantemente recriá-los, isto requer outra relação com o saber, que vai além do paradigma cartesiano. Instruir, somente, é muito pouco, pois os saberes construídos no trabalho vão além das informações e habilidades propiciadas por cursos e treinamentos. Oliveira (2010), destaca ainda que há um processo cultural, interpessoal e social, através dos quais os trabalhadores, pela sua experiência e relacionamentos, constroem e adquirem um conhecimento contínuo sobre o seu fazer, o qual os constitui, mesmo quando não percebido pelos sujeitos.

[...] é preciso deixar que suas experiências e saberes trazidos do trabalho invadam o espaço escolar, o que implica considerá-lo par dialético com o professor, sem o qual o processo ensino aprendizagem não acontece (FISCHER; FRANZOI, 2009, *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 62).

Considerar o trabalho como experiência formadora, na educação de pessoas jovens e adultas, sob o olhar do espaço escolar, permite pensar como se dá o processo da aprendizagem no e pelo trabalho e possibilita visualizar esta

relação para essa modalidade de ensino, não de forma reduzida, mas na sua totalidade.

Nesse sentido, pensar no trabalho como princípio educativo, implica em considerar as experiências de trabalho vividas pelos trabalhadores, dentro e fora do espaço escolar, sem deixar de considerar a contribuição singular dos atores envolvidos nas situações de trabalho. Interessa-nos, ao considerar o 'educativo', desvelar o processo da construção dos saberes que circulam no espaço de trabalho e potencializam os saberes que até então, aparentemente pertenceriam somente ao espaço escolar.

A pesquisa com os estudantes/trabalhadores do PROEJA mostra que, embora os trabalhadores comecem a estudar por exigência do mercado como garantia ou melhoria da empregabilidade, fazendo 'uso de si por outros', a experiência da escolarização faz com que eles se envolvam com o processo de estudo e passem a fazer 'uso de si por si', percebendo a relevância da educação para o desenvolvimento da sua experiência de vida e de trabalho, através do resgate da autoestima e de sua valorização como ator no processo.

É imprescindível não somente reconhecer e valorizar os saberes dos sujeitos, mas também, criar oportunidades para que estes saberes encontrem espaços de relações com os saberes escolares no sentido da busca por uma escola com cheiro de gente e com sabor de vida.

Destacam-se, a Escrita dos Memoriais Formativos e a proposição de Projetos como ações realizadas no espaço escolar do IFRS-BG para o estreitamento das relações entre o processo do trabalho e a educação escolar.

O exercício da escrita dos "Memoriais Formativos" compreende a análise das trajetórias escolares, pessoais e profissionais dos estudantes/trabalhadores, promove a reflexão sobre o processo pessoal de constituição da identidade profissional e acadêmica. Além disso, favorece a compreensão das relações consigo, com o outro, com a sua profissão e a "Proposição de Projetos" materializa a experiência do trabalhador no espaço escolar, aproximando o espaço do trabalho e o espaço escolar.

Se para o mercado de trabalho a escolarização de seus trabalhadores significa custo/benefício, aumento de produtividade, concorrência, competição, controle sobre o trabalho e sobre o processo produtivo; para os trabalhadores, representa a possibilidade de desenvolvimento de potencialidades e de emancipação, favorece maior domínio no processo de trabalho, por sistematizar os saberes nele produzidos e promove a relação do saber com o fazer.

A experiência de voltar para o espaço escolar promove para esses estudantes/trabalhadores a descoberta do saber que está em constante processo de construção e a experiência da escolarização, constitui novas relações sociais, que forjam relações diferenciadas em seus processos de subjetivação, no nível pessoal, familiar, social, além das modificações que ocorrem no ambiente de trabalho.

Articular a escolarização e o trabalho, no contexto do PROEJA, tem um sentido pessoal de alargamento de horizontes, promoção da reflexão sobre o processo de trabalho, melhoria nos relacionamentos interpessoais, desenvolvimento da consciência de coletividade, possibilidade de intervenção na realidade e de melhoria da qualidade de vida.

A EXPERIÊNCIA DO TRABALHO ENQUANTO FUNDAMENTO DOS SABERES ESCOLARES

Vive-se em uma sociedade em que o trabalho confere dignidade ao homem: para ser cidadão é preciso ser trabalhador. Schwartz (2003, p.24) sugere a necessidade de compreender “como nós produzimos a nossa vida na atividade de trabalho.” Considerando-se o trabalho como uma categoria central no processo da produção da existência humana. É possível, através do trabalho, conseguir a emancipação, o desenvolvimento das potencialidades humanas, socialização, mobilização das competências individuais, transformação da natureza e próprio homem e prática laboral, dentre outras. Enfim, Marx (1985, p.18) considera que o trabalho é uma atividade especificamente humana e central para a produção da vida, afirmando que “o trabalho mesmo é uma atividade vital própria do operário, a sua maneira específica de manifestar a vida. E é esta atividade vital que ele vende a um terceiro para conseguir necessários meios de subsistência.”

No entanto, Marx (1985, p.18) também alerta que a atividade de trabalho capitalista, segundo o modelo de trabalho assalariado, onde o trabalhador o faz para sobreviver “não é uma parte de sua vida, antes é um sacrifício da sua vida. É uma mercadoria que os outros usarão”.

Percebe-se que o trabalho como atividade humana está em constante disputa. Segundo Schwartz (2008, p.44) nenhuma atividade de trabalho é pura execução, alienação ou repetição, acontece “como negociação problemática das normas de trabalho no seio de uma pessoa humana, alma e corpo, biológico e histórico.”

Arroyo (1991, p.1) desafia-nos a incorporar esses avanços no espaço escolar, com o objetivo de atribuir ao trabalho, um novo significado a partir do olhar para o trabalho e para o trabalhador: “Se na pequena pedagogia escolar pouco avançamos, na grande pedagogia do trabalho e da práxis social houve grandes avanços”.

Neste sentido, Santos (2003, p.142) sugere a distinção entre saber e conhecimento apresentando três dimensões deste deslocamento: o saber pode ser entendido como *conhecimento formalizado*, construído historicamente e socialmente, autenticado como conhecimento científico; como *saber tácito*, resultante da experiência e das histórias individuais ou coletivas dos indivíduos; e, a como *inconsciente do saber*, em que são articulados o sujeito do saber e o desejo de saber, presentes nos atos e escolhas que o sujeito faz, trata-se, muitas vezes de um não-saber, por isso não passível de ser nomeado.

Entendendo que o termo ‘saberes’ abarca a amplitude do processo de sua construção e não somente do produto, implicando no reconhecimento do caminho percorrido por um sujeito como os saberes ou os não-saberes que o constituem, justifica-se o uso do termo ‘saberes’, na modalidade em questão, para além de um conhecimento formalizado, acabado e academicamente legitimado.

A formação profissional, considerando a especificidade de jovens e de adultos, não pode deixar de ser articulada e pensada em função das organizações nas quais são exercidas as atividades profissionais. Para Canário (1991), todo o vivido no ambiente escolar e no mundo do trabalho é formação, por esta razão, a teoria não poderia ser considerada, cronologicamente, precedendo a prática ou vice-versa.

Aprender é constitutivo do ser humano (CHARLOT 2000, p. 26), é um ato interior que não pode existir sem o exterior, da mesma forma, ensinar é uma ação que tem origem fora do sujeito, mas só pode ter êxito se potencializado internamente pelo mesmo; aprender é uma construção de si que só é possível pela intervenção do outro, reciprocamente, ensinar é uma ação do outro que só tem êxito se encontrar o sujeito em construção.

Toda a relação com o saber também é relação consigo – de quem aprende com o que aprende e com ele mesmo. Aprender é uma relação entre a atividade humana que produziu aquilo que se deve aprender e a atividade na qual o sujeito que aprende se engaja; é um processo singular e social. Singular, porque desenvolvido pelo sujeito e social porque aquilo que ele se apropria foi produzido por uma atividade estruturada por relações sociais.

Esta relação é singular no sentido de representar o valor que o trabalhador dá ao que conhece. Considerando-se que o trabalhador se constitui a partir da apropriação do mundo e da realidade, através do trabalho, da vida e dos saberes produzidos em suas vivências. A legitimação desses saberes produzidos no e pelo trabalho, está ligada à afinidade que o trabalhador demonstra em relação ao saber. Legitimar os saberes do trabalhador significa dar visibilidade ao saber produzido na atividade cotidiana do trabalho.

Ao buscar conhecer o aluno e pensar a sala de aula sob o ponto de vista desse, o professor, enquanto pesquisador, procura descobrir sua realidade cognitiva e proporciona maneiras pelas quais manifestem suas ideias sobre o mundo, relacionando as experiências de vida e as experiências escolares de maneira espontânea e problematizada. Para Freire (1996, p.25) o professor pesquisador organiza, sistematiza, pesquisa o processo do aluno para compreendê-lo e ajudá-lo.

A pesquisa torna o espaço escolar um terreno fértil para uma práxis capaz de transformar a realidade na busca de melhores condições de vida e trabalho. Os sujeitos “criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, sua própria existência” (FRIGOTTO, 2002, p.13).

Ensinar dialética, problematizando sua discussão e de forma dialógica, implica investigar e agir simultaneamente com os envolvidos no processo educativo: “existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2005, p.67).

Schwartz (2001) afirma que existe no trabalho algo que escapa ao conhecimento dos responsáveis pela sua formação nas instituições de ensino e que só pode ser alcançado por meio do conhecimento de quem vive as situações de trabalho, ou seja, os próprios trabalhadores. Deste ponto de vista, para conhecer o trabalho faz-se necessário saber o que pensam e sabem aqueles que o executam. Entender como se produzem os saberes a partir do trabalho realizado e refletir sobre a relação do sujeito com o saber.

A 'relação ao saber' é uma relação que um sujeito estabelece com o saber. Esta relação é uma relação de sentido, logo de valor. O trabalhador valoriza o que faz sentido para ele, e do mesmo modo, confere sentido àquilo que para ele representa um valor. É, portanto, à singularidade, à subjetividade do trabalhador que devemos nos reportar quando falamos de um sujeito e de sua relação com o saber (SANTOS, 1997, p.24).

O que ocorre na atividade de trabalho (SCHWARTZ, 2003) é a materialização do inacabado, da transformação. A possibilidade de criação de saberes

produz e modifica o trabalho, reconhecendo que o trabalhador pensa e que sua atividade não é totalmente imposta ou previsível. Quando um trabalhador socializa ideias, produzidas na ação, com o outro, incentiva os seus colegas de trabalho a produzirem também, favorecendo a legitimação dos saberes advindos da experiência do grupo. O saber vai se produzindo coletivamente e, de forma dinâmica o saber construído coletivamente modifica a singularidade da atividade de cada sujeito.

Para Schwartz (2000), toda e qualquer aprendizagem traz consigo os ingredientes das experiências anteriormente adquiridas e são requisitadas em uma nova situação de aprendizagem, caracterizando a competência de aprender. Afirma que seis ingredientes constituem as competências da atividade industrial e compõem as aprendizagens advindas das experiências de trabalho: (1) a apropriação do saber formal, codificado e estocado nas normas e regras do trabalho. Representa o conjunto normas de procedimentos incorporados nas técnicas e tecnologias de produção e gestão existentes; (2) a singularidade que se constitui nas experiências corporais e espirituais adquiridas no trabalho pelo trabalhador. Destaca-se a ação dos trabalhadores na diferenciação entre trabalho prescrito (previsto) e o trabalho real (realizado) oportunizando novas aprendizagens e renormalizações; (3) “uso de si por si mesmo”: é a capacidade de dialética entre os dois primeiros na medida em que permite o confronto de regra e a tomada de decisões na resolução de problemas; (4) a implicação necessária no trabalho, a dinâmica de singularidade do trabalhador que perpassa a atividade industrial. Refere-se ao sentido atribuído ao próprio trabalho pelo trabalhador, à aprendizagem de valores que se inscrevem na aprendizagem de sua função, como quarto; (5) a motivação para a aprendizagem, o desejo pela qualidade e pela aquisição de saberes, aparecem como quinto ingrediente. Favorecem a cooperação entre colegas na realização de tarefas; e, (6) a capacidade de articulação entre o individual e o coletivo de trabalho, implica em autoavaliação e avaliação dos pares em busca de ajustes das estratégias coletivas de ação.

Em concordância com Charlot (2004, p.23-24), ao afirmar que

a educação é um triplo processo de humanização, de socialização, de subjectivação. Isso significa que as situações educativas devem ser pensadas em referência a essas três dimensões – e especialmente que a educação é ao mesmo tempo “reprodução” de posições sociais e história singular de um sujeito. Isso significa também que “aprender” é apropriar-se das formas diversas e heterogêneas sobre as quais se apresenta o que a espécie humana criou no decorrer da sua história: palavra, conceitos, teorias, quer dizer, objetos intelectuais existindo pela e na linguagem, mas também gestos, ações, sentimentos, emoções, maneiras mais ou menos intuitivas de compreender a vida.

A proposição de atividades que problematizam o trabalho, não em nível de discurso, mas com uma postura de pesquisa exige um processo de reflexão e avaliação constantes sobre o seu ensino e a sua aprendizagem: um olhar específico sobre os saberes em construção, levando em conta a sistematização insipiente e embrionária que acompanha a educação de pessoas jovens e adultas e, em contrapartida, às ricas experiências da vida e do trabalho que constituem estes sujeitos.

A ênfase na negociação e construção conjunta de um projeto político-pedagógico e a valorização dos saberes que nem sempre são reconhecidos em outros espaços são aspectos importantes a serem dimensionados nos projetos de educação de trabalhadores.

O CONTEXTO DO PROEJA COMO CAMPO DE PESQUISA

*O professor disserta
Sobre ponto difícil do programa
Um aluno dorme,
Cansado das canseiras desta vida
O professor vai sacudi-lo?
Vai repreendê-lo?
Não.
O professor baixa a voz
Com medo de acordá-lo.
(Carlos Drummond de Andrade)*

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos propõe a integração entre a Educação Profissional com o Ensino Médio – PROEJA e com o Ensino Fundamental – PROEJA FIC, direcionado às pessoas que não conseguiram concluir essas etapas na idade considerada apropriada. Esse programa foi implantado no IFRS – Campus Bento Gonçalves a partir do ano de 2006. Três turmas de Nível Médio concluíram o Curso técnico em Comércio e existem duas turmas em andamento, uma com ingresso em 2009 e outra em 2010, além da turma do Curso Técnico em Contabilidade, destinado aos trabalhadores das Cooperativas dos assentamentos do Movimento Sem Terra, que funciona sob o regime de alternância, no Instituto Josué de Castro do ITERRA na cidade de Veranópolis – RS.

Buscando contribuir para a ampliação da oferta de formação para trabalhadores, a SETEC/MEC lança o convite às instituições da rede federal para colaborarem com a implantação do PROEJA FIC⁵ nos sistemas ou redes municipais de educação. O IFRS-BG estabeleceu parceria com nove municípios: Bento Gonçalves, Garibaldi, Salvador do Sul, Caxias do Sul, Canoas, Dois Irmãos, Novo Hamburgo, Capão da Canoa e Balneário Pinhal, totalizando sete turmas de formação de professores e trinta e oito turmas noturnas de formação Inicial e Continuada abordando as terminalidades profissionais de Administração, Comércio, Informática, Cumim (auxiliar de Garçom), Crecheiro, Economia Solidária, Panificação, Metal Mecânica e Construção e Reparos.

É nesse contexto que o poema de Drummond retrata uma realidade recorrente nas escolas, e, em especial, junto aos estudantes/trabalhadores dos cursos em questão: o cansaço que expressa à existência, a sobrevivência e a experiência, muitas vezes negligenciada nos espaços de formação acadêmica, de reflexões e práticas educacionais. A experiência que forma, deforma, constitui e nos faz sermos o que somos.

OS MEMORIAIS FORMATIVOS

A escrita do Memorial Formativo compreende a análise das trajetórias escolares, pessoais e profissionais dos estudantes/trabalhadores do curso, narradas pelos próprios, favorece a compreensão das relações consigo, com o outro e com a sua profissão, além de promover a reflexão sobre o processo pessoal de constituição da identidade profissional e acadêmica das estudantes.

⁵ PROEJA FIC – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada (Nível Fundamental).

Esse exercício, durante a formação acadêmica, permite para aquele que escreve sobre si, ou para aquele que lê, ou ainda para aquele que ouve a história do outro, compreender os sentidos de constituir-se sujeito de sua própria história e autor de sua formação. A reflexão provocada pela escrita dos memoriais se constitui em uma estratégia valiosa no sentido de compreender como nos constituímos, pois nos reconhecemos nas histórias dos outros, nos formamos e nos lemos no outro.

Narrar [...] pressupõe o outro. Ser contada ou ser lida: é esse o destino de toda história. [...] as histórias que lemos e ouvimos nos remetem sempre às nossas próprias histórias e às nossas experiências pessoais; [...] que relacionamos de alguma forma as histórias que ouvimos e lemos com a nossa própria vida; que as histórias dialogam umas com as outras, se inter-relacionam. [...] que o ato de contar uma história faz com que ela seja preservada do esquecimento, criando-se a possibilidade de ser contada novamente e de outras maneiras; que o sentido das histórias só se constrói no olhar do outro, na relação com outras histórias (PRADO; SOLIGO, s/d, p. 3-4).

A escrita autobiográfica não produz somente um efeito sobre aquele que escreve. Produz um efeito também naquele que lê e ouve, naquele que reflete sobre a trajetória do outro e, neste caso, naquele que está no lugar de escuta. Este foi o motivo pelo qual optamos pelo seminário de apresentação dos memoriais.

Ser autor é um movimento que produz um conhecimento alicerçado na vida, na experiência, que é em si singular, mas produzido na relação com o outro, com o mundo, é um exercício de mostrar-se e assumir-se como autor de si, é permitir-se reconhecer e transformar o modo como somos.

A experiência de escrita do memorial formativo e de sua defesa implica em assumir a identidade de estudante/trabalhadora em processo de formação. Implica em dar-se conta dos limites, possibilidades e tensões trazidos pela realidade. É olhar para dentro e para fora de si com desejo de conhecer e intervir na realidade.

Se os itinerários formativos são organizados de forma articulada promovem a inclusão, incentivam os sujeitos a produzirem a sua formação e enfrentarem as adversidades das condições concretas pelas quais produzem a sua existência.

“O CUSTO DE UM SONHO”

Apresenta-se a experiência dos estudantes/trabalhadores da Turma 2007 do PROEJA – Técnico em Comércio do IFRS-BG: trata-se de um projeto interdisciplinar intitulado “O Custo de um Sonho”, a partir do qual os estudantes realizaram o estudo sobre a construção da casa própria. A atividade compreendeu discussões sobre a problemática da moradia no Brasil, elaboração de um projeto de construção de uma casa, confecção da maquete, cálculo dos custos para sua execução no contexto do município de Bento Gonçalves e apresentação dos resultados em vários espaços acadêmicos.

O “Custo de um Sonho” envolveu, de forma mais efetiva, dois estudantes: M e N juntamente com a professora de Matemática do curso. M trabalha na indústria moveleira desde os dezesseis anos de idade e atualmente é um pequeno empresário da área. Buscou o PROEJA com o objetivo da conclusão do Ensino Médio e a Instituição pela qualidade de ensino e qualificação de seus professores. N atua na construção civil por mais de

quinze anos como mestre de obras e buscou o PROEJA para crescimento profissional e acesso ao conhecimento, especialmente para acompanhar a escolarização dos filhos.

Ao tomar conhecimento da história de vida e da trajetória profissional dos sujeitos, inicialmente pensou-se na proposição da temática da construção civil no sentido de trabalhar os conceitos relativos ao sistema de medidas (comprimento, área, perímetro, volume) e, matemática financeira, desenvolvidos no contexto do componente curricular de matemática. O desafio foi lançado aos dois estudantes/trabalhadores, pensando em 'aproveitar' seus saberes profissionais para 'ensinar' os colegas da turma. A proposta da professora referia-se a uma atividade bidimensional através do uso de um desenho de uma planta baixa, mas os estudantes visualizaram a atividade como tridimensional, propondo a confecção de uma maquete de madeira. Os estudantes escolheram a planta baixa da casa que estava sendo construída por N. Neste momento apareceu a primeira dificuldade: a transformação da escala da planta para a maquete. A interpretação feita pelos estudantes, durante o final de semana, na oficina da empresa de M, inviabilizou o transporte da maquete para o espaço escolar, devido ao tamanho. O retorno ao ambiente escolar provocou o primeiro momento de diálogo e a deliberação pela escala de 1 metro para 20 centímetros. A construção da maquete possibilitou o diálogo com uma estudante do Curso de Arquitetura e com o engenheiro com o qual N trabalha.

Surgiram outros sujeitos, colegas da turma, professores, gestores da Instituição, familiares e amigos, potencializando as discussões e as construções. No decorrer do projeto os estudantes fizeram modificações na planta escolhida, adequando-a conforme suas preferências. Aspectos como acessibilidade, sustentabilidade e cultura regional apareceram na construção como formas alternativas de energia, captação da água da chuva, coleta seletiva do lixo, instalação de elevador residencial, horta ecológica, jardinagem, plantio de videira e cultivo de uva e a presença da "churrasqueira" no "porão" da residência.

As discussões perpassaram outros componentes curriculares e o projeto alcançou a dimensão da turma e não somente de M e N. Para além dos conceitos da matemática, mobilizaram-se outros saberes necessários à execução do projeto: estudo da posição solar e uso da energia solar; jardinagem, decoração e paisagismo; cultivo de alimentos, construção da horta orgânica, plantio do parreiral e cultivo de uvas, a ocupação do "porão" na casa como garagem e armazenamento de ferramentas, respeitando as tradições da região; quadra de vôlei, considerando o lazer e o incentivo à prática de esportes; captação da água da chuva, de energia solar e coleta seletiva do lixo, representaram a preocupação com a sustentabilidade; o elevador doméstico, relativo à acessibilidade; e a churrasqueira, considerando a tradição gaúcha. Cada uma das construções foi acompanhada pela assessoria de profissionais da Instituição e sistematizada pelo grupo.

Acompanhou-se o envolvimento de M e N de forma mais sistemática. Ambos afirmam que o projeto os desafiou a resolver problemas matemáticos de medidas, áreas, volume, custos, entre outros, mobilizando os saberes que possuíam com os novos saberes provocados pelo processo, além de agregar outros saberes. N desejava conhecer as "fórmulas utilizadas na escola para calcular as coisas que faz no trabalho, saber o que os engenheiros sabem",

discutiram-se o uso do teorema de Pitágoras, a trigonometria, dentre outros conceitos de seu uso cotidiano na área da construção civil. Quanto ao uso das medidas de comprimento destaca-se a forma de pensar de cada um dos sujeitos: N “pensava” em centímetros e M em milímetros, o que fazia com que eles estivessem o tempo todo fazendo transformações para viabilizar o diálogo. M contribui com saberes relacionados a rotinas administrativas, além dos saberes do ramo da marcenaria. N envolveu-se mais com a resolução de problemas na construção da casa. A “teoria” em ação ficou evidente no processo no encontro entre os saberes dos trabalhadores e os saberes escolares.

Apropriar-se dos saberes produzidos no trabalho e sistematizar o saber escolar a partir desse facilitou a resolução dos problemas que surgiam na construção do projeto e ainda, segundo M, possibilitou que se sentissem como parte integrante e ativa no processo. Para M, estar no PROEJA o tornou um homem mais “atenado”. Mesmo tendo experiências no ‘mundo dos negócios’, sentia que às vezes lhe faltava um pouco mais de “conversa”. Com retorno à escola, a inclusão no PROEJA e a realização de projetos como este se sente mais seguro e menos “travado”.

N afirma que os saberes do trabalho o auxiliaram na construção da maquete e sua experiência o permitiu fazer adaptações e modificações na planta original. Da mesma forma, os saberes escolares facilitaram a compreensão dos problemas que surgiram. Declarou que busca na escola o saber sistematizado para melhorar a sua prática no trabalho: “Eu quero saber como se faz, usando as fórmulas, acho que isso dá mais segurança que esteja certo”. M afirma que relacionar os saberes que já possui com os saberes sistematizados propostos pela escola tornam a aprendizagem mais interessante por aproximar a escola da vida real, qualificando-a.

A construção do projeto permitiu aos estudantes “vivenciar a relação teoria e prática”, de forma integrada e interdisciplinar mostrando-lhes a importância da ação do sujeito na construção dos seus saberes. Além disso, vislumbrou em N a perspectiva futura de cursar Engenharia Civil e potencializou o desejo de M na área de Gestão.

A apropriação dos saberes dos estudantes/trabalhadores é fundamental nesse processo. Este programa lhes garantiu, não somente a possibilidade de conclusão do Ensino Médio, mas a inclusão social, a imersão do mundo do trabalho no espaço escolar e a sua emancipação pessoal e profissional. Durante a execução do projeto, e em consequência deste, abriram-se possibilidades de divulgação da experiência e originaram outros projetos igualmente potencializadores da relação pretendida. A participação de ações internas da Instituição, encontros estaduais e nacionais, eventos em universidades possibilitaram a integração com outros estudantes brasileiros, a trocas de saberes, o resgate da autoestima, a (re)construção e (re)elaboração dos saberes neles construídos.

A abordagem dos saberes escolares, a partir dos saberes dos trabalhadores, representa em elemento provocador do ensino integrado como uma proposta possível para este novo campo de estudo: a Educação Básica, a Educação Profissional e a Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Reiteramos a belíssima contribuição trazida por Oliveira (2010,) em sua reflexão sobre a relação trabalho e educação: a prática pedagógica que considera a experiência e o vivido possibilita ao estudante/trabalhador à construção de saberes significativos na qual o espaço escolar torna-se um pano de fundo para a construção de um sujeito capaz de (re)significar seus saberes e a partir daí criar, inovar e mudar o contexto em que está inserido. Segundo Freire (2005), “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2005, p.67 *apud* OLIVEIRA, 2010, p.101).

O ambiente escolar torna-se um espaço de criação e construção de conhecimentos e tecnologias alternativas, a partir de uma práxis capaz de transformar a realidade na busca de condições de vida e trabalho. Os sujeitos “criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, sua própria existência” (FRIGOTTO, 2002. p.13).

Atividades e Projetos desenvolvidos a partir das vivências e necessidades dos estudantes frente a sua realidade de trabalho contextualizam a importância da superação da visão meramente reprodutora ou de transmissão de conteúdos e tecnologias considerando que o homem só conhece aquilo que é objeto de sua atividade, e conhece porque atua praticamente na própria realidade, sob a forma de atividade prática, no sentido de transformá-la. Compreender a realidade de trabalho e da educação é o ponto de partida para que os processos educativos contribuam para a formação integral dos seus sujeitos.

Para os atores do programa em questão, a produção de saberes baseados na experiência profissional e no cotidiano traduz-se na possibilidade de transformações na qualidade de vida e no mundo do trabalho. Abrem caminhos e novas possibilidades de emancipação pessoal e profissional.

Procurou-se entender as manifestações e o olhar de cada estudante/trabalhador como expressão das circunstâncias vividas no espaço escolar que relacionassem o mundo do trabalho, considerando as condições materiais, as relações sociais e as situações concretas vivenciadas na relação trabalho e educação.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre afirmação e a negação o trabalho. São Paulo: Bomtempo editorial, 2002.
- ARANHA, Antônia Vitória S. O conhecimento tácito e a qualificação do trabalhador. In: **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, NETE/FaE/UFMG, n.2, ago./dez.1997.
- _____. Trabalho, subjetividade, educação. **Outras Falas**. Revista de Formação, Belo Horizonte, Escola Sindical 7 de Outubro/CUT, n.3, p.54-63, ago.2000.
- _____. Relação entre o conhecimento escolar e o conhecimento produzido no trabalho: dilemas da educação do adulto trabalhador. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, NETE/FaE/UFMG, v.12, jan./jun.2003.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**. Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BECKER, Fernando. **Epistemologia do Professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

- BECKER, Fernando; FRANCO, Sérgio R. K. (org.). **Revisitando Piaget**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- CAMPOS, B. **Questões da política educativa**. Porto: ASA, 1989.
- CANÁRIO, Rui. Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa. **Inovação**, v.4, n.1, p.63, 1991.
- _____. A escola: das "promessas" às "incertezas". **Educação Unisinos**, v.12, n.2, ago.2008.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- _____. **Os Jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. Educação, Trabalho: Problemáticas Contemporâneas Convergentes. **Educação, Sociedade e Culturas**, Lisboa, n.22, p. 9-25, 2004.
- ENGELS, F. **Prefácio** do livro Segundo do Capital. São Paulo: Abril Cultural, 1984, p.15.
- FISCHER, Maria Clara Bueno e FRANZOI, Naira Lisboa. Formação humana e educação profissional: diálogos possíveis. **Educação Sociedade e Cultura**, Edições Afrontamento Ltda, n.29, p.35-51, 2009.
- FRANZOI, Naira Lisboa. **Entre a formação e o trabalho**: trajetórias e identidades profissionais. Porto Alegre: UFRGS, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Editora Cortez, 1993.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra. 1997.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.
- MALGLAIVE, Gerard. **Ensinar adultos**. Porto: Porto Editora, 1995.
- MARX, Karl. **O Capital**. Livro I. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- OLIVEIRA, Maria Clarice R. **Projeto de Pesquisa**. Porto Alegre: PPGEDU-UFRGS. (Qualificação no Curso de Mestrado).
- _____. O trabalho (re)significando as práticas pedagógicas na formação profissional. In: FRANZOI, Naira Lisboa (org). **Trabalho, trabalhadores e educação**: conjecturas e reflexões. Porto Alegre: Evangraf, 2010. p.99-103.
- PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1973.
- _____. **A gênese do número na criança**. São Paulo: EDU, 1975.
- _____. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, EDUSP, 1978.
- _____. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- _____. **Abstração Reflexionante**: Relações Lógico-Aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- PIAGET, Jean *et al.* **Fazer e Compreender**. São Paulo: Melhoramentos, EDUSP, 1978b.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. **Memorial de formação** – quando o memorial conta a história da formação. Campinas: FE/UNICAMP, s/d. Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-memorial_GuilhermePrado_RosauraSoligo.pdf>.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget**. São Paulo: Ática, 1984
- RANGEL, Ana Cristina Sousa. **Educação Matemática e a construção do número pela criança**: uma experiência em diferentes contextos sócio-econômicos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. São Paulo: Editora Artmed, 2000.

SANTOS, Eloísa Helena. Ciência e Cultura: uma outra relação entre saber e trabalho. **Caderno de Serviços Sociais da PUC**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.9-18, jul.1993.

_____. Ciência e Cultura: uma outra relação entre saber e trabalho. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, NETE/FaE/UFMG, n.1, fev./jul.1997.

_____. A produção do Saber e sua Legitimação Política. In: **Outras Falas**. Revista de Formação, Belo Horizonte, Escola Sindical 7 de Outubro/CUT, n.3, ago.2000.

_____. O sujeito, o saber e as práticas educativas. Processos de Produção e Legitimação do Trabalho e Educação. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, NETE/FaE/UFMG, v.12, n.3, jan./jun.2003.

SAVIANI, Dermeval. O Trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso (org.). **Tecnologias, Trabalho e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SCHWARTZ, Yves. Entrevista: Trabalho e Educação. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.7, n.38, p.5-17, mar./abr. 2001. (Realização, tradução e apresentação: Eloísa Helena Santos e Daisy Moreira Cunha).

_____. Trabalho e uso de si. **Pro-posições**, v.1, n.5 (32), p.34-50, jul.2000.

_____. Trabalho e saber. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v.12, n.1, p.21-24, jan./jun.2003.