

**DO MUNDO DO TRABALHO À ESCOLA: (DES)ENCONTROS DE SABERES NA  
EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE ESTUDANTES  
DE EJA INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

*The work to school: (mis)match of the knowledge in the school experience of  
students EJA integrated Professional Education*

GODINHO, Ana Cláudia Ferreira<sup>1</sup>  
EGGERT, Edla<sup>2</sup>

**RESUMO**

O presente artigo aborda a experiência escolar de pessoas jovens e adultas, cujos saberes produzidos no mundo do trabalho confrontam-se com saberes escolares no cotidiano de um curso de Educação Profissional integrada à EJA. A articulação entre os saberes escolares e os do trabalho, proposta no Documento-Base do programa analisado, não é um objetivo simples, como mostraram os dados da pesquisa que originou este artigo. Essa confrontação de saberes é repleta de tensionamentos e dicotomias, como evidenciam os resultados do estudo. Nas reflexões deste texto, retomamos registros audiovisuais de sala de aula de um curso de Educação Profissional Integrada à EJA, analisados com base na Análise Indutiva (MATTOS; FONTOURA, 2009). A observação participante buscou captar como as mulheres produzem sua experiência escolar nesse espaço. Para isso, os conceitos de experiência escolar e saberes são construídos com base em textos da Sociologia da Experiência e da educação popular. Os resultados indicam que os saberes produzidos no trabalho são narrados em momentos de intervalo ou nos minutos anteriores ao início "oficial" da aula. A presença desses saberes, porém, é invisível, posto que eles não adentram o currículo. Esses resultados indicam a necessidade de pesquisas sobre os saberes produzidos no trabalho por mulheres que frequentam cursos de EJA. Seus resultados poderão subsidiar a construção de práticas escolares que incorporem os saberes dessas estudantes ao Currículo de EJA com vistas à emancipação humana.

**Palavras-chave:** Educação Profissional Integrada à EJA; Experiência escolar; Saberes do trabalho.

**ABSTRACT**

This article discusses the experience of school youth and adults, whose knowledge produced in the working world are faced with in everyday school knowledge of a course EJA integrated to professional education. The articulation between school knowledge and the work proposed in Document-Base of program analyzed is not a simple goal, as the survey data showed that originated this article. This confrontation of knowledge is full of tensions and dichotomies, as evidenced by the results of the study. Reflections in this text follows on audiovisual recordings of a classroom course Professional Education Integrated the EJA. Participant observation tried to capture how women make their school experience in this space. For this, the concepts of school experience and knowledge are constructed based on texts of sociology of experience and popular education. The results indicate that the knowledge produced in the work are chronicled in moments of range or in the minutes prior to the start "official" class. The presence of this knowledge, however, is invisible, since they do not step into the curriculum. These results indicate the need for research of the knowledge produced by women at work who attend adult education courses. Your results will subsidize the construction of school practices that incorporate the knowledge of these students to the Curriculum EJA aiming at human emancipation.

**Keywords:** Professional Education Integrated the EJA; School experience; Knowledge of the work.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela UNISINOS. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UEMG. E-mail: <anagodinobr@yahoo.com.br>.

<sup>2</sup> Doutora em Teologia pela EST. Professora Adjunta do Centro de Educação e PPGEDU da UNISINOS. E-mail: <edla@unisinos.br>.

## APRESENTAÇÃO

No presente artigo, abordamos a experiência escolar de estudantes de Educação Profissional integrada à EJA. Buscamos, ao longo da pesquisa<sup>3</sup> que originou este artigo, confrontar as orientações político-pedagógicas do programa – reunidas no documento-base, elaborado em 2007 – e a observação de sua efetiva implantação por estudantes e docentes. Esse olhar suscitou alguns questionamentos em torno da experiência de trabalho de estudantes da Educação Profissional (EP) integrada à EJA. Como essa experiência adentra a Escola através da fala das alunas de EP integrada à EJA em sala de aula, interferindo nos processos de produção, mobilização e interpretação dos saberes escolares? Essa confrontação gera novos conteúdos para a EJA, incorporando a experiência de trabalho no currículo da EJA?

A resposta encontra-se já no título deste artigo, que buscou enfatizar os encontros e desencontros entre o saber escolar e o produzido na experiência de trabalho; tensionamentos que visibilizam esses desencontros, mas não se tornam objeto de estudo em sala de aula e, com isso, reproduzem dicotomias entre o saber escolar e o não escolar. O foco, portanto, não é responder se esses saberes se encontram ou não, se o saber produzido no trabalho é incorporado ao currículo, mas sim compreender de que modo esses encontros e desencontros se configuram no cotidiano escolar, especificamente nas interações de sala de aula.

A preocupação central neste texto é compreender como, em sala de aula, trabalhadoras que assumem o papel de estudantes se deparam com saberes escolares. Mais que isso, há um conjunto de elementos da cultura escolar diante dos quais cada estudante cria estratégias e ações específicas para conciliar seus objetivos pessoais (obter sucesso escolar, por exemplo) e a imagem de si às demandas e expectativas da instituição. Esse agir próprio de quem se encontra na instituição escolar e, nela, assume o papel de estudante é definido como a “experiência escolar” (ROCHEX, 1995; DUBET; MARTUCCELLI, 1996). Observar a experiência escolar no contexto específico do PROEJA pressupõe que cada estudante produz uma relação com o saber (CHARLOT, 2000), em que saberes escolares e não escolares são confrontados, comparados, interpretados e apropriados de modo, em alguma medida, singular. Ao mesmo tempo, esse modo de confrontação de saberes se constitui a partir das interações de sala de aula, ou seja, nas relações de saber (CHARLOT, 2000) produzidas pelo grupo de estudantes e docentes ao se dedicarem ao estudo dos saberes escolares.

O nosso olhar priorizou a interação do grupo, em torno do saber escolar. Sendo assim, não foram priorizadas nesta análise as interações paralelas ao trabalho docente, tampouco o uso da linguagem escrita pelas estudantes, em

---

<sup>3</sup> Este artigo é resultado de pesquisa qualitativa em educação, de um estudo etnográfico realizado em uma instituição de ensino da rede federal, situada na região metropolitana de Porto Alegre. A turma, predominantemente feminina, cursava o 4º semestre do Técnico em Administração – PROEJA. Um grupo de dezesseis mulheres e dois homens foi acompanhado ao longo do semestre, por meio de observação *participante*, diário de campo, registro em vídeo, além de entrevistas individuais com catorze das dezesseis alunas.

anotações das aulas ou trabalhos escolares entregues aos professores e professoras.

#### **A INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EJA: ARTICULAÇÃO DOS SABERES ESCOLARES COM OS PRODUZIDOS NO TRABALHO?**

Confrontação e articulação de saberes do trabalho e escolares na Educação Profissional integrada à EJA é um dos eixos orientadores da organização curricular de programas governamentais recentes, como o Programa Nacional de Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.<sup>4</sup> No Documento-Base desse programa (BRASIL, 2007), retomamos elementos centrais tanto do campo teórico Trabalho e Educação – por exemplo, o trabalho como princípio educativo – quanto do campo da EJA, ao destacar a diversidade de sujeitos da EJA e a necessidade de uma organização curricular e metodológica que contemple os saberes não escolares destes sujeitos.

Diante de proposições como estas, cada instituição de ensino da rede federal – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e escolas técnicas – teve que buscar um caminho próprio para a criação de cursos que atendessem às demandas locais – do público e do mercado de trabalho – e, ao mesmo tempo, fossem adequadas ao *know-how* do seu corpo docente.

Foi, portanto, nesse contexto que trabalhadores e trabalhadoras adentraram os IFs, CEFETs e as escolas técnicas para completar a escolaridade básica e realizar uma formação profissional de nível técnico, num curso integrado. Essa configuração do programa, a entrada de pessoas jovens e adultas nos IFs, as implicações de suas trajetórias de vida, marcadas pelo trabalho, sobre a formação técnica suscitaram diversos estudos e artigos, os quais abordaram estas e muitas outras questões sobre o PROEJA.

O PROEJA, conforme Franzoi *et al* (2010), representa para os IFs o ingresso de um público inédito, cuja experiência de vida e de trabalho é distinta dos jovens sem experiência profissional tanto em seus saberes como em suas expectativas de trabalho. Essa novidade apresentada às instituições de ensino da rede federal, historicamente voltada à formação *para* o trabalho e que, com a implantação de cursos de educação profissional integrada à EJA, são desafiadas a pensar uma formação *no* e *pelo* trabalho. Essa experiência desafia a refletir *sobre* “o lugar da atividade de trabalho na produção de conhecimento e de sentidos sobre o próprio trabalho” (FRANZOI *et al*, 2010, p.173), debate para o qual a presente pesquisa pretende contribuir.

Um enfoque encontrado é o das possibilidades dessas práticas para o desenvolvimento humano e a construção de uma educação emancipatória (MOLL, 2010; SANTOS, 2010). O argumento de Moll (2010) gira em torno dos sujeitos que integram o corpo discente do PROEJA e seus saberes experienciais. Construir um currículo que contemple a pluralidade de perfis dos sujeitos da EJA e, portanto, dos saberes não escolares é um dos principais desafios do programa, segundo a autora. Santos (2010), por sua

---

<sup>4</sup> A criação desse programa ocorreu no ano de 2005 mediante o Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005 e, posteriormente, substituído pelo Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006.

vez, considera que o programa visibiliza categorias de análise como gênero, etnia e orientação sexual, as quais eram invisibilizadas na Escola e, com isso, possibilitam novos caminhos para a formação continuada de docentes, gestores e funcionários das instituições de ensino envolvidas com o programa. Essa visibilização dos perfis plurais dos estudantes provoca tensionamentos e conflitos nas instituições de ensino que implantaram o programa, diante dos quais a autora ressalta a potencialidade de uma experiência educativa em que o currículo rompa com uma ordem escolar alheia aos saberes dos e das alunas.

Outros artigos, elaborados a partir do campo teórico Trabalho e Educação, analisam o PROEJA inserido no contexto das políticas públicas atuais de integração entre educação profissional e elevação de escolaridade.<sup>5</sup> Seus resultados indicam a manutenção da dualidade estrutural entre ensino propedêutico e educação profissional – considerada marca histórica da educação brasileira (RUMMERT, 2007; FRIGOTTO, 2007; FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005). Os autores e autoras destacam o atrelamento dos programas educacionais implementados pelo governo federal à lógica de subordinação e dependência ao capital hegemônico, estabelecida no contexto da reestruturação produtiva, que vem nas últimas décadas substituindo o modelo de produção fordista. Diante dessas transformações do mundo do trabalho, as políticas propostas visariam a atender as demandas de um novo perfil de trabalhador, ao invés de promover a formação integral do trabalhador. Em outras palavras, embora os programas declarem ter o objetivo de contribuir para a consolidação da formação humana, contraditoriamente, na gestão de tais programas, permanecem os traços históricos da EJA e da EP no Brasil: aligeiramento, assistencialismo, políticas focalizadas e atrelamento à demanda do mercado de trabalho.

#### **A IMERSÃO NO COTIDIANO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA PARA RECONHECER AS REGULARIDADES E ESPECIFICIDADES DE UM CURSO DE PROEJA**

Investigar a escola segundo a abordagem etnográfica pressupõe reconhecer que nela se organizam de modo específico os elementos desta “ordem negociada, temporária e frágil”, que é a interação humana, segundo Couloin (1987). Sendo assim, a especificidade da etnografia escolar, em relação a outros usos da abordagem etnográfica enfoca a instituição escolar, seus processos de interação e as interpretações formuladas pelos atores da educação, as quais circulam e, nessa circulação, colocam em confrontação saberes e valores destes atores, que estão, portanto, presentes no contexto escolar.

Tais elementos constituem uma cultura própria desse espaço, e a etnografia escolar busca contemplá-la enquanto totalidade. A esse respeito, Sarmento (2003) afirma:

Interpretar a ação e a sua simbolização pelos atores sociais no contexto organizacional da escola, sem descurar as suas dimensões políticas, pode bem ser a síntese de uma perspectiva que se revê no quadro do paradigma interpretativo, com

---

<sup>5</sup> Busca de artigos a partir do descritor PROEJA: no Scielo, em 10/03/2010 e 10/06/2012; e no scholar.google, em 11/03/2010.

abertura ao paradigma crítico. A ênfase está colocada nas dimensões hermenêuticas, sem que se ignore que toda a interpretação global é também a análise das condições de poder em que ocorre a ação, nem se iluda a própria dimensão política do ato interpretativo: a investigação dos contextos de ação visa precisamente *dar sentido*, e todo o sentido é um *ato de ordenação* do mundo (SARMENTO, 2003, p.144).

Essas questões subsidiaram a construção de uma abordagem etnográfica que contemplasse as peculiaridades do contexto escolar, considerando que tais elementos constituem uma cultura própria, justificando a denominação “cultura escolar”, que passa a ser termo corrente em estudos e textos acerca da escola. Esses usos da abordagem etnográfica pela pesquisa em educação são sistematizados por Mattos e Fontoura (2009). As autoras mencionam a recorrência de alguns instrumentos etnográficos: “observação participante, entrevista, videoteipe, história de vida, questionários, entre outros” (p.45) e, dentre eles, destacam a etnografia visual. Esta recorre a imagens fixas e em movimento, dentre as quais o uso do vídeo tem especial utilidade, por permitir a observação de cenas repetidas vezes e sua confrontação com as anotações do diário de campo. Também são mencionadas as formas de análise mais utilizadas: “análises indutivas, microanálise etnográfica, análise de contexto, análise de discurso, análise sociolinguística, análise documental, análise histórica, análise representacional, análise cultural, análise hermenêutica e análise crítica” (p.45).

As regularidades presentes na atividade escolar, segundo Couloin (1987), passam a estabelecer fronteiras entre os atores da escola. Estas permitem distinguir as atuações de cada ator de acordo com a sua posição nas interações produzidas no âmbito da escola – estudantes, docentes, equipe de gestão, etc. –, pois estes atores vão reconhecendo e apropriando-se dos gestos, falas e ações associados à sua posição na experiência escolar. Ou seja, cada estudante identifica e interpreta uma série de símbolos e elementos segundo os quais uma turma/classe se organiza e, segundo Couloin (1987), estrutura as interações entre docentes e estudantes e destes/as entre si.

Tais regularidades, portanto, marcam a atividade escolar de modo amplo, abrangendo tanto aspectos verbais quanto não verbais da interação de sala de aula. Entretanto, há que salientar a flexibilidade desta “ordem instituída” nas aulas do PROEJA, conforme o professor ou professora e mesmo entre as aulas do mesmo docente, de acordo com as atividades previstas para cada aula. As fronteiras das sequências interacionais têm níveis variáveis de flexibilidade, e esta variação também tem relação com a figura do docente.

Em algumas disciplinas, o professor ou a professora tem o controle da fala e das atividades, além de criar rotinas, com sequências de ações que raramente se alteram ao longo do semestre. Esses elementos tornam nítidas estas fronteiras. Em outras disciplinas, a flexibilidade é maior e, com isso, os modos como se configuram as interações e relações de saber se ampliam.

Por outro lado, não pretendemos analisar exclusivamente as regularidades das aulas. Tal enfoque poderia conduzir a uma leitura homogeneizante, impedindo de reconhecer as diferenças, os conflitos e as estratégias singulares de busca do sucesso escolar. Buscamos as irregularidades, isto é, selecionamos para análise não somente os eventos que expressem situações

recorrentes em sala de aula, mas também aqueles eventos que contenham variações, particularidades ou qualquer aspecto relevante à análise.

De qualquer modo, há fronteiras estabelecidas entre estudantes e docentes, indicando aproximações com os aspectos da interação apresentados por Couloin (1995; 1987). Tais fronteiras manifestam-se na linguagem, seja pelo silêncio, seja pelo modo como as estudantes apropriam-se da fala em público, tentando reproduzir o “tom” docente. Questões que ficam mais nítidas em situações de apresentação de trabalhos (individuais ou coletivos).

Entretanto, essas fronteiras não determinam por completo a atuação nem de estudantes, nem de docentes. Ou seja, embora influenciem a experiência escolar, elas não tiram dos atores a mobilidade para lidar com essas fronteiras e, de algum modo, conciliá-las com seus objetivos, saberes e valores. Assim, consideramos, em consonância com Dayrell (2001), que estudantes e docentes não assumem passivamente papéis prontos e imutáveis, mas, ao contrário, constroem sua atuação na escola. E essa construção deriva de suas trajetórias e experiências de trabalho, estudo e vida.

Nessa perspectiva, a sala de aula é um espaço de encontro, em que um grupo de estudantes produz uma relação de saber específica. Entretanto, a aparente repetição de ações e posturas em determinadas disciplinas dificultou, num primeiro momento, a identificação das variações nas conexões que a turma faz entre saberes escolares e experienciais. Interpretar pequenos detalhes, nuances dessas variações foi um exercício difícil, realizado na seleção destas cenas. Como afirma Dayrell (2001, p.153), acerca da sala de aula:

Num primeiro momento, observar a sala de aula é constatar o óbvio, a “chaticice” de uma rotina asfixiante, onde pouca coisa muda. O que é uma sala de aula? Um grupo de alunos, uns interessados e bem comportados, outros nem um pouco interessados, em constante bagunça. Os professores, uns mais envolvidos que outros, mais criativos ou tediosos. Os processos terminam sendo muito parecidos: ensinar a matéria. Mas se apuramos o olhar, por trás desta obviedade, existe uma dinâmica e complexa rede de relações entre os alunos e destes com os professores, num processo contínuo de acordos, conflitos, construção de imagens e estereótipos, num conjunto de negociações, onde os próprios atores, alunos e professores parecem não ter a consciência da sua dimensão. Essa rede aparece como relações naturalizadas, óbvias de qualquer sala de aula.

Portanto, desnaturalizar essas relações não é uma tarefa simples, sobretudo para quem está imerso nesse cotidiano, por meio da docência. Nesse sentido, a seleção das cenas de aula foi um exercício de estranhamento de uma realidade muito familiar para nós, que trabalhamos como docentes. Para conseguir o distanciamento necessário, foi importante conhecer outros estudos etnográficos sobre a Escola, como este de Dayrell (2001) e o de Mattos e Castro (2009). A partir da comparação com as experiências escolares, respectivamente, de jovens da escola pública da Grande Belo Horizonte e de turmas de ciclos, em escolas públicas do Rio de Janeiro, fomos percebendo vários aspectos específicos do IF e da turma que acompanhamos.

Se considerada a experiência escolar do PROEJA, ela contém particularidades referentes à integração entre Educação Profissional e EJA, haja vista que esta relação é produzida por mulheres jovens e adultas.

Portanto, o sujeito em atividade nesse contexto escolar não é o mesmo do ensino regular e, conseqüentemente, sua experiência escolar também não será equivalente a de crianças e jovens que frequentam cursos integrados na modalidade regular.

Foi na observação das aulas e em sua seleção para análise dos dados na pesquisa que este texto foi originado. Captamos os momentos em que havia variações nas formas de interação das estudantes entre si e/ou com o professor ou professora, os tipos de saberes experienciais mencionados em sala de aula, quem os menciona (se estudantes ou docentes) e as relações que as alunas estabelecem entre estes saberes e os escolares. Compreendemos que estes são momentos de interação e circulação de saberes oriundos de diferentes tipos de experiência e, neles, as estudantes fazem tentativas de aproximação aos saberes escolares por meio da referência a saberes presentes no cotidiano, assim como ocorrem tensionamentos entre saberes escolares e não escolares, de modo geral (não só os do trabalho). Também identificamos o silêncio em relação a determinados saberes experienciais, relatados em entrevistas individuais, além da presença marginal ou invisível de saberes experienciais na sala de aula. Tais situações corroboram a dicotomia e a hierarquização entre o escolar e o não escolar.

Neste artigo, retomamos somente os saberes produzidos no trabalho e, por isso, os resultados ressaltam as tentativas criadas pelas estudantes para aproximar os saberes produzidos no trabalho aos saberes escolares, sobretudo entre aquelas que atuam na área do curso de PROEJA. Entre as demais estudantes, é comum o silêncio e a presença marginal (ou invisível) de saberes produzidos em profissões e ocupações diferentes da área do curso que essas mulheres frequentam. Abordamos aspectos no item a seguir.

#### **SABERES ESCOLARES E OS PRODUZIDOS NO TRABALHO POR ESTUDANTES DO PROEJA: APROXIMAÇÕES, SILENCIAMENTO, INVISIBILIDADE E DICOTOMIA**

São diversas as situações em que o trabalho das estudantes é verbalizado em sala de aula:

- na conversa informal, que ocorre nos minutos anteriores ao início formal da aula, em que o professor ou a professora toma o turno de fala, ou na conversa concomitante à cópia do conteúdo escrito no quadro;
- no comentário formal, ilustrativo do conteúdo exposto em aula – as estudantes com experiência profissional na área do curso são as que mais fazem este tipo de intervenção, nas aulas expositivo-dialogadas (predominantes nas aulas, no período da observação participante);
- na aproximação ao saber escolar abordado em apresentações de trabalho e outras tarefas escolares, como textos elaborados individualmente pelas estudantes e, posteriormente, lidos em aula por solicitação do ou da docente ou simulações de situações de negociação e mediação de conflitos.

Nos relatos formais produzidos pelas estudantes, em situações do segundo e terceiro tipos, as estudantes buscam, em geral, ilustrar o saber escolar com uma vivência pessoal no mundo do trabalho. Ou seja, elas selecionam de seu

patrimônio pessoal de saberes e valores aquilo que vai ao encontro do currículo escolar, e não o que se antepõe à fala do professor ou da professora. Com isso, não se identificam tensionamentos entre saberes escolares e do trabalho nas aulas observadas.

Foram muitos os momentos de observação em que essa postura foi assumida por diferentes estudantes. Retomamos uma delas, bastante representativa, que permite sintetizar os resultados do estudo que originou este artigo. Numa das aulas finais da disciplina de Direito Empresarial II, Janaína e Denise<sup>6</sup> apresentam à turma seu trabalho sobre um dos tributos estudados durante o semestre. Janaína busca aproximar aquele saber escolar com um material da empresa onde ela trabalha, remetendo a aspectos da sua experiência de trabalho. Esse exercício atende à solicitação da professora – relacionar o tributo com o seu funcionamento no município de residência ou de trabalho destas estudantes –, portanto, é uma aproximação fomentada pela docente Daniela. Ou seja, não ocorre espontaneamente essa relação entre saberes escolares e os produzidos no trabalho, mas, sim, em resposta à proposta pedagógica da professora. Fomentar essa confrontação de saberes em sala de aula faz parte dos valores priorizados por Daniela em sua atividade, o que se evidencia em algumas de suas aulas.

Há valores em circulação na sala de aula que influenciam a experiência escolar dessas estudantes do PROEJA. Nesse sentido, os valores e saberes que constituem a atividade de trabalho docente são indissociáveis da experiência escolar. Embora essa análise não pretenda analisar o trabalho docente, há que se considerar que ele está presente na sala de aula. Quando a professora Daniela propõe que as estudantes analisem o tributo estudado a partir de sua experiência como moradoras de uma cidade, ela fomenta essa reflexão porque a confrontação entre saberes escolares e experienciais faz parte dos valores mobilizados em sua atividade docente. Sua identificação com as diretrizes do PROEJA influencia as suas escolhas no planejamento curricular, na elaboração das tarefas escolares, bem como na sua disponibilidade para dialogar com Janaína acerca da nota fiscal que a estudante levou para a sala de aula.

Ainda assim, há que se considerar qual o tipo de relação que as estudantes estabelecem entre o saber escolar e o produzido em sua experiência de trabalho. Conforme a própria Denise anunciou, a intenção da dupla ao apresentar a nota fiscal da empresa de Janaína é “ilustrar” o funcionamento do tributo ISSQN (Imposto Sobre Serviços de Qualquer Natureza) naquele município. Sendo assim, as estudantes estabelecem uma aproximação ao saber escolar em que este figura como verdade inquestionável, diante do qual saberes de outras naturezas não têm contrapontos a fazer. Portanto, em sala de aula, o papel do saber produzido no trabalho é secundário em relação ao saber escolar, pois se restringe à ilustração do currículo. Embora Janaína mobilize um saber experiencial para realizar a atividade de sala de aula, isto

---

<sup>6</sup> Os nomes de estudantes e docentes foram substituídos por nomes fictícios, de acordo com os protocolos de pesquisa, que preveem o respectivo procedimento, devidamente registrado em TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) encaminhado aos sujeitos e em consonância com o acordo estabelecido com a turma.



não supera a dicotomia entre a escola e a experiência, bastante presente na cultura escolar, conforme Canário (2005).

Na EJA, é possível identificar uma cultura escolar específica, em que a valorização do saber do aluno faz parte do senso comum de docentes e gestores/as. Essa valorização passa pela abertura da aula aos relatos de trabalho e de vida em sala de aula. Desse modo, estudantes tomam o turno de fala para “ilustrar” o conteúdo escolar com suas vivências. Ao mesmo tempo, compreendemos que nessa dinâmica de aula as estudantes fazem um exercício de “dar vida” àquilo que se cristalizou no currículo, como analisa Brandão (2002).

Ao estabelecerem aproximações e buscarem na experiência de trabalho uma ilustração para o saber escolar, essas estudantes fazem um exercício de recontextualização desse saber, isto é, elas reinserem o saber no âmbito da cultura viva que o originou. Há, nesse exercício, um processo de transformação da cultura que Brandão (2002, p.210) explica do seguinte modo:

Tudo o que a espécie humana criou e segue criando; tudo o que foi pensado e posto por escrito ou em alguma outra duradoura forma de comunicação entre pessoas de uma cultura, em alguma língua; tudo o que a filosofia e as ciências, as religiões e as espiritualidades, as artes e os artesanatos geraram e seguem gerando a cada dia, por toda a parte; tudo o que é uma realização da complexa e múltipla experiência das culturas humanas, sob a forma de saber, de valor, de descoberta, de invenção, de bem, de belo e de verdadeiro, tudo isso, no momento em que “inventado” ou “descoberto” existe em estado de criação. Existe como o momento de um milagre que se repete a todo momento por toda a parte, entre todas as categorias de mulheres e de homens. Existe sob a forma de *cultura viva*, aqui e agora se fazendo. Um bolo de aniversário, uma nova cantiga inventada por uma turma de alunas da quarta série, [...] tudo isto existe depois como *trabalho feito*. Existe como uma forma de cultura morta ou, se quisermos ser menos trágicos, como *uma cultura realizada* e, deixada impressa, gravada ou como seja, como um momento adormecido da cultura de um povo.

Nesse movimento, as estudantes com atuação profissional na área têm uma contribuição importante para as relações de saber estabelecidas em sala de aula, porque colocam em circulação saberes experienciais que tornam novamente viva a *cultura realizada* (BRANDÃO, 2002) do saber escolar. Não apenas isso, mas atualizam este saber, e esta atualização é uma forma de recriá-lo.

E os saberes das outras estudantes? De quem não atua na área de formação do curso, ou seja, de trabalhadoras domésticas, manicures, donas de casa e operárias que ocupam os bancos escolares daquela turma? Silêncio: por não serem narrados pelas estudantes, esses saberes permanecem invisíveis nas aulas. Esses saberes produzidos no trabalho são invisibilizados porque não são reconhecidos como saberes nem pelo corpo docente, nem pelas estudantes. Como afirma Arroyo (2011), a experiência dos sujeitos e coletivos das classes populares é reconhecida pela Escola, no máximo, como um apêndice do saber escolar, sem atingir o patamar de objeto de estudo. Essas são questões que se impõem para nossos estudos numa dimensão mais ampliada e em diálogo com os estudos feministas que forçam o olhar para dentro das experiências de trabalho das mulheres. Experiências invisibilizadas ao longo de séculos. E na EJA não é diferente. Assim observamos um desencontro: o cotidiano de trabalho e seus saberes são

narrados somente nos momentos do intervalo, de conversa informal das estudantes entre si ou mesmo com o/a docente que está na sala, nos momentos anteriores ao “início da aula”, ou seja, antes da tomada do turno de fala pelo/a docente para anunciar o tema de estudo ou a atividade a ser realizada. Para os saberes verbalizados nessas situações, permanece a dicotomia entre a escola e o mundo do trabalho. Quando começa a aula, o cotidiano – inclusive o mundo do trabalho – sai de cena.

## **CONCLUSÃO**

A confrontação entre saberes escolares e os saberes produzidos no trabalho foi o tema abordado neste artigo. A busca de aproximações entre saberes escolares e os não escolares, de um modo geral, é um movimento presente nas relações de saber estabelecidas em sala de aula. Seja por estímulo de uma parte do corpo docente, seja por iniciativa de alguma estudante, esta tentativa acontece nas interações entre estudantes e docentes.

Foi possível identificar elementos recorrentes nas atividades e interações observadas em sala de aula. Esses elementos conferem uma aparente repetição na organização da atividade escolar, criando rotinas próprias ao contexto escolar ou ao trabalho específico de um professor ou uma professora. Há atividades escolares comuns à atividade docente em diversas disciplinas, com o predomínio das aulas expositivo-dialogadas, com uso de apresentação no Power Point. Essas atividades são seguidas por trabalhos individuais ou em grupo, com a tarefa de estudar um tema definido pelo docente e apresentar uma síntese dos conceitos concernentes ao tema, e há a realização de provas ao final do semestre. Também foi possível identificar sequências de ações que estabelecem uma espécie de rotina específica de um professor ou uma professora. Porém, essa questão não está presente em todas as disciplinas do curso, nem é rígida a ponto de constituir todas as aulas, sem variações. A cada aula variam as manifestações das estudantes, o estímulo à participação e ao debate por quem conduz a aula (atuação docente), sua abertura ou resistência a alterações no planejamento da aula.

Desde os primeiros contatos com estas estudantes do PROEJA, percebemos o trabalho como uma experiência importante na constituição dos saberes do público da EJA, em consonância com as diretrizes apresentadas no Documento-Base do PROEJA (BRASIL, 2007), embora várias outras influenciem seu modo de agir, falar e interpretar os saberes escolares, tais como: os meios de comunicação, a família, a igreja, entre outras. O trabalho, de qualquer modo, merece destaque. Afinal, é a sua integração com a escola o mote do programa analisado.

Em algumas situações, as tentativas de aproximação indicam que os saberes produzidos no trabalho representam uma ilustração do saber escolar. Essas tentativas partem da iniciativa das estudantes, na maior parte das situações observadas. Sugerem a intenção de compreender o saber escolar em estudo, buscando as relações entre o dado e o novo, necessárias à aprendizagem. Também sugerem uma estratégia criada por algumas estudantes para aproximar os saberes escolares de outras das suas experiências, dentre elas, o trabalho. Desse modo, transformar em “cultura viva” aquilo que o currículo escolar tornara “cultura realizada” (BRANDÃO, 2002). Nesse movimento, as

estudantes estão buscando atualizar os saberes escolares, reinserindo-os no contexto da “cultura viva” e sintonizando-os com a sua realidade de estudantes trabalhadoras.

Quem manifesta saberes do trabalho na turma? Em muitas situações, as estudantes que atuam na área de formação do curso. A exceção é Janaína, que, embora não atue na área, manifesta as aproximações que percebe entre os saberes escolares e os de sua experiência de trabalho. Ela recorre a informações e saberes sobre os direitos trabalhistas que circulam no departamento pessoal da empresa onde trabalha.

As demais estudantes que se manifestam frequentemente em sala de aula são aquelas que atuam na área. Essas manifestações das estudantes, em geral, são relatos de situações de trabalho consideradas ilustrativas do saber escolar apresentado pelo professor ou pela professora.

É possível indicar a pertinência de novos estudos sobre a atividade de trabalho docente e suas implicações sobre a experiência escolar de estudantes de Educação Profissional integrada à EJA. Também se evidencia a necessidade de pesquisas sobre os saberes produzidos no trabalho por mulheres que frequentam cursos de EJA. Seus resultados poderão subsidiar a construção de práticas escolares que incorporem os saberes dos estudantes ao Currículo de EJA e permitam pensar o trabalho em sua totalidade e complexidade, abordando suas relações sócio-históricas e as condições de vida de trabalhadores e trabalhadoras na atualidade, contribuindo não para oferecer uma formação instrumental e aligeirada aos trabalhadores e às trabalhadoras, mas, sim, para o reencontro entre a Escola e o Mundo do Trabalho, assim como a consolidação de uma educação emancipatória de todos os sujeitos da EJA.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. **Currículo**, território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Documento Base. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf)>. Acesso em: 7 maio 2013.
- CANÁRIO, Rui. **O que é a Escola?** Um olhar sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COULOIN, Alain. **L'ethnométhodologie**. Paris: PUF, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Etnometodologia e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Múltiplos olhares sobre a escola**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- DUBET, François; MARTUCCELLI, D. **À l'école**: Sociologie de l'expérience scolaire. Paris: Éditions du Seuil, 1996.
- FRANZOI, Naira Lisboa *et al.* Escola, Saberes e Trabalho: a pesquisa do PROEJA no Rio Grande do Sul. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.35, n.1, p.167-186, jan.-abr. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100 – Especial, p.1129-1152, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, Edição Especial, p.1087-1113, out. 2005.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de; FONTOURA, Helena Amaral da (Org.). **Etnografia e Educação**: relatos de pesquisa. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. Espaços, Tempos, Sujeitos: uma análise etnográfica dos saberes produzidos em sala de aula. **Teias**, Rio de Janeiro, v.10, p.1-11, 2009.

MOLL, Jaqueline. PROEJA e democratização da educação básica. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ROCHEX, Jean-Yves. **Le Sens de L'Expérience Scolaire**. Paris: PUF, 1995.

RUMMERT, Sonia Maria. A Educação de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: O "novo" que reitera antiga destituição de direitos. In: \_\_\_\_\_. **Gramsci, trabalho e educação**: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual. Lisboa: Educa; Unidade I&D de Ciências da Educação, 2007. p.57-82.

SANTOS, Simone Valdete dos. Sete lições sobre o PROEJA. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.58-79.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

**Data da submissão:** 31/08/2013  
**Data da aprovação:** 08/12/2013