

Ana Cláudia Ferreira Godinho

**A EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE MULHERES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
INTEGRADA À EJA:
relações de saber em sala de aula**

Tese apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutora, pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
Orientadora: Dr^a Edla Eggert
Co-orientadora: Dr^a Maria Clara Bueno
Fischer

SÃO LEOPOLDO

2012

G585e Godinho, Ana Cláudia Ferreira
A experiência escolar de mulheres na educação profissional integrada à EJA: relações de saber em sala de aula/ Ana Cláudia Ferreira Godinho. -- 2012.
280 f. : il. ; 30cm.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2012.

Orientadora: Profª Drª Edla Eggert. Coorientadora: Profª Drª Maria Clara Bueno Fischer.

1. Educação - Mulher. 2. Experiência escolar - Mulheres - PROEJA - Saberes. 3. Educação profissional. I. Título. II. Eggert, Edla. III. Fischer, Maria Clara Bueno.

CDU 37-055.2

Ana Cláudia Ferreira Godinho

**A EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE MULHERES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
INTEGRADA À EJA:**

relações de saber em sala de aula

Tese apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutora, pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Aprovado em 05/09/2012

BANCA EXAMINADORA

Edla Eggert – UNISINOS (orientadora)

Maria Clara Bueno Fischer – UFRGS (co-orientadora)

Daniel de Queiroz Lopes – UNISINOS

Telmo Adams - UNISINOS

Edna Castro de Oliveira – UFES

Naira Lisboa Franzoi – UFRGS

DEDICATÓRIA

Às estudantes do PROEJA.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação desta universidade, em geral: colegas e professoras da turma de doutorado de 2009 e funcionárias da secretaria integrada, em especial à Loinir e à Saionara.

Às pesquisadoras e aos pesquisadores do projeto de pesquisa Experiências de educação profissional integrada à educação de jovens e adultos no Rio Grande do Sul, pelas interlocuções sobre o PROEJA, que contribuíram substancialmente para as reflexões desenvolvidas nesta tese.

Às orientadoras Edla Eggert, Maria Clara Bueno Fischer e Carmen Cavaco, pelo comprometimento e a amorosidade com que conduziram minhas aprendizagens na construção desta pesquisa. Agradeço especialmente à Dr^a Maria Clara Bueno Fischer, por ter incentivado todo este processo, do início ao fim.

Ao grupo de estudantes e docentes do PROEJA, que me acolheram em sala de aula, com muito carinho e paciência, sobretudo às estudantes que me concederam entrevistas e, nelas, compartilharam comigo as suas histórias, memórias e emoções. Agradeço também à coordenadora Janaína Marques, por me deixar muito à vontade para participar do cotidiano da escola, além de disponibilizar todas as informações solicitadas e me auxiliar no contato com docentes e secretaria do instituto.

Aos familiares, principalmente ao meu pai, Antônio Carlos, meu irmão, Vítor Hugo, e ao meu filho, João Pedro, grandes incentivadores dos meus projetos. Seus gestos e palavras de apoio foram determinantes nos momentos de insegurança.

Aos amigos e amigas que acompanharam meu percurso de formação e animaram este processo, me apoiando e comemorando cada avanço.

À CAPES, pelas bolsas de estudos concedidas, nos programas PROEX e PDEE, que possibilitaram a realização deste estudo, inclusive o estágio doutoral na Universidade de Lisboa.

RESUMO

Esta tese aborda a experiência escolar de mulheres estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. São mulheres com trajetórias de estudo e de trabalho variadas, que se encontram em sala de aula e estabelecem interações, cuja especificidade é a mediação pelo saber escolar, ou seja, *relações de saber*, nas palavras de Bernard Charlot. Desse modo, as mulheres produzem uma *experiência escolar* específica, na qual mobilizam, confrontam, produzem e (res)significam saberes experienciais de naturezas distintas. O estudo também buscou compreender a partir dos estudos de gênero o modo como as mulheres historicamente aprenderam a não valorizar os seus saberes. A partir da realização de um estudo etnográfico, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar as relações de saber estabelecidas por estudantes mulheres em sua experiência escolar no PROEJA. O trabalho de coleta de dados apoiou-se em observação participante, diário de campo, entrevistas individuais. Uma turma do 4º semestre do Curso Técnico em Administração PROEJA foi acompanhada ao longo de um semestre letivo. A partir desse contato foram realizadas entrevistas com 14 mulheres, alunas da referida turma. Os resultados indicam que os saberes experienciais destas estudantes são oriundos dos tipos de atividade humana em que elas se envolveram fora da escola, ao longo da vida: o mundo do trabalho, a família, a igreja, os meios de comunicação e o espaço público da cidade. A relação de saber no PROEJA, a partir dos dados obtidos no trabalho de campo, apresenta como marcas a circulação de saberes oriundos de diferentes tipos de experiências; a tentativa de aproximação aos saberes escolares por meio da referência a saberes presentes no cotidiano; eventos de tensionamento entre o escolar e o experiencial; o silêncio em relação a determinados saberes; a presença marginal dos saberes das mulheres na sala de aula; e situações que corroboram a permanência da dicotomia e da hierarquização entre o conhecimento escolar e o saber experiencial. A partir de tais reflexões, nossa tese é que a análise das relações de saber estabelecidas por estas estudantes em sua experiência escolar visibiliza os saberes que marcam as experiências – tanto a escolar quanto as não escolares – das mulheres. Desse modo, contribui para o desenvolvimento de práticas educativas emancipatórias das mulheres no contexto escolar.

Palavras-chave: experiência escolar – mulheres – PROEJA – saberes

ABSTRACT

This dissertation examines the school experience of women in the *National Program for the integration of vocational and basic education for youth and adults* - PROEJA. These women, who have different study and work backgrounds, meet at a certain classroom and start establishing relationships which are mediated by school-related knowledge - which Charlot describes as *relationship with knowledge*. Therefore, these women generate a specific *school experience*, in which they activate, confront, produce and (re)signify experiential knowledge of different kind. This study has tried to comprehend, from the perspective of the gender studies, the way through which women have historically learned how not to value their knowledge. Based on an ethnographical study, the aim of this research was to analyze the distinct knowledge relationships established by these women in their school experience. Data was collected with the support of participant observation, field diary and personal interviews. A group of students from the 4th semester of the Business Management technical course from PROEJA was accompanied throughout a school semester. From the first contact on, 14 interviews were done with women from this group. The results indicate that the experiential knowledge of these women is originated from the types of activities in which they were involved outside school and throughout their lives: work, family, church, means of communication and public areas of the city. The relationship with knowledge in PROEJA, according to the data collected during the field work, shows tracks of a circulation of knowledge from different types of experience: the attempt to get closer to school knowledge by referring to the knowledge present in daily life; the tension between school events and experiential events; the silence in relation to specific knowledge; the marginal presence of women knowledge in class and other situations that reaffirm the dichotomy and hierarchy between school knowledge and experiential knowledge. Our thesis is that the analysis of knowledge relationships established by women highlight experience and, therefore, bring to light school the experiences and knowledge of these women from PROEJA. As a result, we indicate some elements to the construction of educational processes that lead to emancipation in the field of the *Education for youth and adults* (EJA) integrated to Vocational Education.

Keywords: school experience – women – PROEJA - knowledge

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
CONFINTEA VI – Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos
EB – Educação Básica
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMI – Ensino Médio Integrado
EM – Ensino Médio
ENCCEJA – Exames Nacionais de Certificação de Competências na Educação de Jovens e Adultos
ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
EP – Educação Profissional
IES – Instituição de Ensino Superior
IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFFarroupilha – Instituto Federal Farroupilha
IFRS – Instituto Federal Rio Grande do Sul
IFSul – Instituto Federal Sul-Rio-Grandense
PDEE – Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior
PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNQ – Plano Nacional de Qualificação
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

Gráfico 01. Relação de gênero no PROEJA - RS (2006-2008), 42

Gráfico 02. Escolaridade das alunas da turma 04 no anos de ingresso no PROEJA, 43

Gráfico 03. Áreas de atuação das estudantes da turma 04, 50

Gráfico 04. Matrículas do Ensino Médio em Sapucaia do Sul, em 2009, 69

Gráfico 05. Matrículas de Educação Básica no Rio Grande do Sul, 70

Gráfico 06. Classificação das teses e dissertações sobre o PROEJA - 2012, 83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 O CAMINHO METODOLÓGICO	20
1.1. INSPIRAÇÕES: A TEORIA FEMINISTA E A ETNOMETODOLOGIA.....	21
1.1.1. A abordagem etnográfica no campo da Antropologia	28
1.1.2. A etnografia escolar	29
1.2. PROBLEMA E OBJETIVOS	32
1.3. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS	34
1.4. O CENÁRIO DA PESQUISA E AS PARTICIPANTES: BREVE APRESENTAÇÃO DA TURMA E DO CAMPUS.....	41
2 O CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA: ATORES E POLÍTICAS DE EP INTEGRADA À EJA NO BRASIL.....	52
2.1 HISTORICIZAÇÃO DO PROEJA: ATORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EJA NO BRASIL.....	53
2.2 A CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DO PROEJA.....	60
2.3 ORIENTAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS: O QUE DIZ O DOCUMENTO-BASE.....	64
2.4 A IMPLANTAÇÃO DO PROEJA NO CAMPUS ACOMPANHADO	68
2.5 AS REPERCUSSÕES DO PROEJA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DO PAÍS	75
2.6 OS RUMOS DO PROEJA – INDÍCIOS DO ENFRAQUECIMENTO DO PROGRAMA NOS IFs.....	84
3 ELEMENTOS TEÓRICOS PARA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE MULHERES.....	86
3.1 A ATIVIDADE HUMANA COMO UNIDADE DE BASE PARA A COMPREENSÃO DA EXPERIÊNCIA.....	88

3.2 O SUJEITO EM ATIVIDADE NA ESCOLA: A CONSTITUIÇÃO DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR	98
3.2.1. A linguagem como atividade central da experiência escolar	108
3.3 OUTROS ELEMENTOS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR: A PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO, CONFRONTAÇÃO E TENSIONAMENTO ENTRE SABERES ..	117
3.3.1 O conceito de saber e seus processos de reconhecimento e legitimação social	117
3.3.2 Saberes escolares e experienciais	133
4 A CONDIÇÃO FEMININA COMO ELEMENTO DA EXPERIÊNCIA DAS MULHERES JOVENS E ADULTAS	145
4.1 FEMINIZAÇÃO DO MUNDO DO TRABALHO E A PRESENÇA DAS MULHERES NO ESPAÇO PÚBLICO	146
4.2 O DIREITO AO TRABALHO NA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DOS ANOS 1990: AINDA UM DESAFIO PARA A EMANCIPAÇÃO DAS MULHERES	160
4.3. APROXIMAÇÕES ENTRE AS TRAJETÓRIAS DE ESTUDOS E DE TRABALHO DAS ESTUDANTES DO PROEJA.....	163
4.3.1 O trabalho doméstico como principal experiência	165
4.3.2 O trabalho em serviços	170
4.3.3 O apoio de políticas afirmativas para a retomada da trajetória de trabalho	174
4.3.4 O retorno à escola para obtenção de certificação profissional	179
4.4 IMPLICAÇÕES DAS TRAJETÓRIAS DE ESTUDO E TRABALHO NA CONFIGURAÇÃO DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR DAS ESTUDANTES.....	183
5 A EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE MULHERES ESTUDANTES DO PROEJA	200
5.1. CENAS DE AULA – CIRCULAÇÃO E CONFRONTAÇÃO ENTRE O ESCOLAR E O EXPERIENCIAL NAS RELAÇÕES DE SABER ENTRE MULHERES ESTUDANTES.....	201
5.2 O COTIDIANO DAS ESTUDANTES OCUPA A SALA DE AULA.....	205

5.2.1 A conversa durante a cópia: estratégia para amenizar o sono, o cansaço e o tédio	205
5.2.2 “Eu não posso ver um bicho na rua, que, se eu pudesse, eu pegava” - O cuidado como valor	207
5.2.3 A tatuagem de Rafaela: histórias de vida e religiosidade	214
5.3 APROXIMAÇÕES E TENSIONAMENTOS ENTRE O ESCOLAR E O EXPERIENCIAL	217
5.3.1 “Citando o exemplo da novela!” – tensionamento entre saberes escolares e cotidianos	217
5.3.2 A retomada de saberes do trabalho para ilustrar os saberes escolares	225
5.3.3 Confrontação de saberes escolares e os produzidos no cotidiano na cidade	229
5.4 ELEMENTOS DA CULTURA ESCOLAR PRESENTES NA RELAÇÃO DE SABER NO PROEJA.....	232
5.4.1 A reprodução de elementos da cultura escolar do ensino regular	232
5.4.2 O desafio de falar em público – o tensionamento entre o público e o privado	238
5.4.3 Professor, não foi assim que a gente fez.	242
5.5 O RETORNO AO CAMPUS - REENCONTROS COM AS ESTUDANTES DEPOIS DO TRABALHO DE CAMPO.....	245
CONCLUSÃO	247
REFERÊNCIAS	259
ANEXOS.....	275
ANEXO 1. CARTA DE APRESENTAÇÃO ENTREGUE À COORDENADORA DO PROEJA E AO CORPO DOCENTE	275
ANEXO 2.TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO PARA ESTUDANTES DA TURMA.....	276
ANEXO 3. ROTEIRO DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS.....	277

ANEXO 4. QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL ENTREGUE ÀS ESTUDANTES EM AGOSTO DE 2010.	278
ANEXO 5. CONVENÇÃO DE TRANSCRIÇÃO	280

INTRODUÇÃO

Esta tese analisa a experiência escolar de mulheres que retomam suas trajetórias de estudo no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. São mulheres com trajetórias de estudo e de trabalho variadas, que se encontram em sala de aula, num curso que integra a elevação de escolaridade à educação profissional de nível médio.

Na realização da atividade de sala de aula, estas mulheres mobilizam, confrontam, produzem e (res)significam saberes experienciais de naturezas distintas. Tais saberes são oriundos dos tipos de atividade humana em que estas mulheres se envolveram fora da escola, ao longo da vida: o mundo do trabalho, a família, a igreja, os meios de comunicação e o espaço público da cidade.

Estas considerações retratam o meu olhar sobre o PROEJA: um programa que, ao mesmo tempo, reflete as políticas públicas atuais de Educação Profissional integrada à EJA, e constitui o cenário no qual um grupo de mulheres produzia a sua experiência escolar, em 2010, quando realizei o trabalho de campo deste estudo etnográfico.

O estudo prioriza a compreensão e análise das interpretações e dos significados atribuídos ao fenômeno pelos atores nele envolvidos. Para tanto, quem pesquisa precisa apreender as interpretações – plurais – acerca desse fenômeno. A esse respeito, Manuel Sarmiento (2003) define o paradigma interpretativo como aquele em que a Ciência é também um campo em que o conhecimento é oriundo da interpretação e interação humana:

O conhecimento científico resulta de um trabalho de interpretação, o qual só é possível mediante uma interação entre o investigador e os atores sociais,

de forma a poder reconstruir-se a complexidade da ação e das representações da ação social. Dado que a realidade social é construída através (e por efeito) das interpretações do real feitas pelos atores sociais, não é possível uma ciência que ignore essas interpretações (p.142).

As interpretações produzidas pelos atores – e produzidas também por quem pesquisa – são constituídas por aspectos do contexto sócio-histórico e das relações políticas e ideológicas, configurando assim as condições objetivas da ação social em estudo (SARMENTO, 2003). Abordar tais questões na pesquisa tem como intencionalidade visibilizar as relações sociais hierárquicas e opressoras, nas quais a estigmatização de determinados grupos sociais, de suas atividades e de seus saberes faz parte de um processo de divisão social do trabalho. A visibilização destas relações pela pesquisa inscreve-se, segundo Sarmento (2003) na construção de um projeto político emancipatório. Assim caracteriza-se o paradigma crítico, que “procura articular a interpretação empírica dos dados sociais com os contextos políticos e ideológicos em que se geram as condições da ação social” (p.143).

Esta articulação entre os paradigmas interpretativo e crítico está ligada ao reconhecimento da indissociabilidade entre sujeito e saber. Tal pressuposto está presente não somente no contexto escolar, que acompanhei neste estudo etnográfico, mas também no âmbito da pesquisa. É preciso ressaltar esta historicidade do saber acadêmico para situar o posicionamento que assumo como pesquisadora, a partir do qual fui definindo os passos da investigação que originou esta tese.

O conhecimento acadêmico é oriundo das relações que os sujeitos estabelecem com os saberes no contexto da experiência acadêmica e, dialeticamente, das relações que estes atores estabelecem entre si, mediados pelo saber acadêmico. Tais relações são estabelecidas por sujeitos situados sócio-historicamente, e isto faz com que os saberes reconhecidos e validados num determinado momento, em alguma medida, contenham os valores deste momento em que foram produzidos. Seja porque seu reconhecimento se efetiva, seja porque é negado enquanto tal ou até mesmo estigmatizado, o saber é constituído pelos tensionamentos e disputas presentes na sociedade onde ele é produzido. Também o constituem as contradições do sujeito que (re)produz, mobiliza e confronta os saberes ao interagir com os outros e com o mundo.

Nessa perspectiva, os saberes acadêmicos da educação, assim como todos os saberes estudados nesta tese, são também situados e indissociáveis dos sujeitos

que os (re)produzem, mobilizam e confrontam no contexto acadêmico. Ressaltar este aspecto é importante para entender a intencionalidade da minha escrita, haja vista que estas ideias orientaram a escolha da abordagem etnográfica como o caminho pelo qual me aproximei da instituição de ensino e do grupo de mulheres estudantes do PROEJA que participaram deste estudo. Além disso, orientaram o desenvolvimento dos conceitos a partir dos quais analisei a experiência que conheci e vivi com aquelas estudantes.

Priorizei uma abordagem metodológica que buscasse compreender a interpretação e a interação das estudantes, e essa escolha não foi aleatória. Compreendi que esse seria o caminho para contemplar a educação em sua amplitude, ou seja, nos processos escolares e não escolares que constituem a experiência dos atores da escola e, especificamente, do PROEJA.

Nesse processo de escolhas e renúncias, realizadas ao longo da pesquisa, foi relevante a participação na Linha de Pesquisa Educação e Processos de Exclusão Social e, posteriormente, na Linha “Educação, Desenvolvimento e Tecnologias”. Nessa transição das linhas, compreendo que o debate que estamos construindo não abandona as categorias exclusão, classe e gênero, nem considera superadas as relações sociais que originam as desigualdades e a dominação de classe e gênero, entre outras. O que buscamos é articular a análise destas relações à construção de investigações em que a Educação e as Tecnologias Sociais tenham como intencionalidade o desenvolvimento humano, e não econômico; que observem os sujeitos inseridos em seus contextos locais, buscando compreender, em consonância com as reflexões de Dowbor (2005), as alternativas construídas para a criação e manutenção da vida e do meio ambiente, do trabalho, da economia e de várias outras atividades humanas; e as distintas formas como cada grupo constrói alternativas de poder em que o uso dos recursos naturais, econômicos e sociais tem como critério não as relações de consumo produzidas pelo desenvolvimento industrial, mas sim a manutenção ou sustentação da vida. Nessa perspectiva, a Educação e as Tecnologias têm no horizonte o desenvolvimento humano, e não o desenvolvimento econômico. Por este ponto de vista, o desenvolvimento humano está ligado diretamente à garantia de direitos básicos, como o trabalho, a educação e a produção de Ciência e Tecnologia.

Do mesmo modo, está ligado à construção de alternativas de poder que não se fundamentem na dominação, exploração e hierarquização dos grupos sociais,

segundo a classe, o gênero ou a raça/etnia. Ou seja, a intencionalidade de nossas ações permanece voltada à construção de processos educativos emancipatórios, que contribuam à formação de sujeitos históricos – questões que já estavam presentes na Linha de Pesquisa anterior.

Essa busca implica pensar sobre a produção de conhecimento, seja em experiências escolares (como a do PROEJA), seja em contextos não escolares, onde a produção de saberes – inclusive de ciência e tecnologia – não é reconhecida nem validada. Nesse sentido, a presente tese busca contribuir para a visibilização dos saberes das mulheres e dos processos de confrontação de saberes que elas protagonizam em sala de aula, produzindo sua experiência escolar num curso de Educação Profissional integrada à EJA.

Além dessa influência, foram importantes os diálogos com outros programas de pesquisa e, portanto, outros investigadores e investigadoras da área da educação, que se dedicam ao estudo dos saberes de jovens e adultos seja no contexto escolar, seja em espaços não escolares, como o mundo do trabalho. Duas destas experiências merecem menção especial: a participação no projeto de pesquisa *Experiências de Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul*, criado a partir do convênio CAPES-SETEC/PROEJA; e a realização de estágio doutoral no exterior, na Universidade de Lisboa, sob orientação da Dr^a Carmen Cavaco.

O projeto *Experiências de Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul*¹ foi criado em 2008, por professores e professoras de três IES – UFRGS, UNISINOS e UFPEL – e contou com a participação de estudantes de pós-graduação stricto sensu destas universidades e por professores e professoras, além de gestores dos três Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs localizados no Rio Grande do Sul, a saber: IFSul, IFRS e IFF.

Ainda em meu percurso de pesquisa, conheci – por meio da bolsa² obtida no Programa de Desenvolvimento de Estágio no Exterior – PDEE/CAPES – a experiência de formação de jovens e adultos e de certificação escolar e profissional desenvolvida nos CNOs – Centros Novas Oportunidades.

¹ Neste projeto, integrei o GT Escola e saberes do trabalho e dos trabalhadores.

² Processo BEX5364/10-8

As visitas a dois centros, a observação e as entrevistas com três gestoras destes CNOs me ajudaram a compreender o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências desenvolvido naquele país. Em conjunto com a colega Ângela Beatriz Cavalli e a professora Maria Clara Bueno Fischer, analisamos que aquela proposta, assim como a política de certificação profissional criada no Brasil, tinham em comum o reconhecimento do mundo do trabalho como lugar de produção de saberes. A este respeito, afirmamos (FISCHER, GODINHO, CAVALLI, 2011, p.76):

A novidade é a revalorização do saber experiencial do trabalhador, desqualificado historicamente desde a construção da escola moderna, que passa a ser hegemônica como instituição oficial de transmissão dos saberes científicos e culturais necessários à formação do sujeito – tanto a criança, no ensino básico, quanto o aprendiz (sobretudo o jovem), no ensino técnico. Nessa perspectiva, as mudanças em curso no campo educativo permitem avançar para a superação da dicotomia entre a escola e o mundo da vida. A experiência vista como lugar de produção de saberes necessários ao trabalho e passíveis de validação e certificação contribui para a o desenvolvimento de projetos educativos centrados nos atores da educação, em seus saberes, trajetórias e projetos pessoais, sociais e profissionais (PIRES, 2007; CANÁRIO, 2005).

Confrontadas com o PROEJA, estas propostas aproximam-se do programa em estudo justamente por este aspecto: buscam reconhecer o saber experiencial como formativo e, nesse contexto, ressaltam a importância do trabalho como um lugar privilegiado de aprendizagens e produção de saberes. Embora na experiência de sala de aula, este reconhecimento não seja suficiente para a superação da dicotomia entre saberes escolares e experienciais – conforme indicam os dados desta tese – há que se considerar a novidade que representa a presença do trabalho como princípio educativo em documentos legais que instituem os programas brasileiros.

Considero que estas experiências resumem meu percurso como pesquisadora desde que iniciei o curso de doutorado, em 2009. Elas, de algum modo, se fazem presentes na interpretação da experiência escolar das mulheres do PROEJA, haja vista que, para interpretá-la, eu mobilizo, confronto e (res)significo os saberes que construí em minha experiência acadêmica. Confronto-as com outros tempos-espacos da minha experiência de vida, com saberes que construí, principalmente, em minha trajetória acadêmica e profissional: como estudante de uma universidade pública, na graduação em Letras; como professora de EJA e,

depois, do ensino superior; como trabalhadora que ingressou no mercado formal de trabalho nos anos 2000, ou seja, uma década depois do processo de acumulação flexível do capital, analisado no quarto capítulo; como representante do baixo percentual de brasileiras que completa o ensino superior.

Nesta tese, busco sintetizar e publicizar estes saberes e, desse modo, lançá-los ao diálogo, primeiramente, com os professores e professoras responsáveis pela avaliação desta tese e, em seguida, com pessoas envolvidas e interessadas em conhecer os resultados desta pesquisa. Para tanto, organizei a minha escrita em cinco capítulos.

O primeiro capítulo apresenta as orientações teórico-metodológicas que assumi para realizar o estudo. Sua redação inicia com a sistematização dos pressupostos e conceitos centrais a partir dos quais conduzi a pesquisa. Trata-se das orientações iniciais, ou seja, as afirmações e os conceitos que representam o pano de fundo deste estudo, influenciando-o em seu conjunto, desde o momento de aproximação à temática de pesquisa até a formulação do problema e dos objetivos, bem como os procedimentos de recolha e análise de dados.

No capítulo seguinte, contextualizo a política pública que origina a experiência escolar em estudo. Para isso, procuro situar a criação do PROEJA na história da educação do país e, desse modo, explicitar o que representa a incorporação de uma proposta educativa criada pelas centrais sindicais, nos anos 1990. Também busco sistematizar os artigos e o expressivo número de pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvidas no período de 2008 a 2011, fomentadas especialmente pelos convênios firmados entre a SETEC-CAPES e as universidades do país para o acompanhamento da implantação do programa. Na conclusão do capítulo, analiso os efeitos da criação do PRONATEC sobre a oferta do PROEJA, tomando como referência o IF que acompanhei nesta pesquisa.

O terceiro capítulo sistematiza os conceitos orientadores do estudo. A atividade humana é o ponto de partida do capítulo por ser o início de tudo, das relações entre o ser humano, o mundo e os outros e, a partir delas, do desenvolvimento psíquico e da consciência, que possibilitam a complexificação das atividades e, com isso, dão origem ao trabalho e à linguagem. Ambos, compreendidos como atividades humanas interligadas, constituem, de algum modo, os outros dois conceitos centrais desta tese: a experiência e os saberes.

Posteriormente, no quarto capítulo, analiso as trajetórias de estudo e de saberes das mulheres que acompanhei no trabalho de campo. A partir da identificação destas trajetórias, compreendi que estas têm influência sobre o modo como as mulheres realizam sua atividade escolar, interagem com as colegas e o corpo docente em sala de aula e, desse modo, interferem na produção da experiência escolar destas estudantes. Além disso, o capítulo busca contemplar os tensionamentos e aproximações entre saberes escolares e experienciais, presentes nas falas das estudantes, nas entrevistas que realizamos.

O último capítulo analisa nove cenas de aulas, as quais explicitam as relações que estas mulheres estabelecem em sala de aula, tendo o saber escolar como objeto. Nestas relações, saberes experienciais “entram em cena”, ora como figurantes, ora como antagonistas do saber escolar. De qualquer modo, estas cenas permitem analisar quais saberes experienciais as mulheres manifestam, quais elas silenciam, e como confrontam o experiencial e escolar.

Por fim, a conclusão retoma os resultados construídos ao longo da tese para responder ao questionamento central: *Como alunas do PROEJA produzem relações de saber na sua experiência escolar?*

1 O CAMINHO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta inicialmente os pressupostos metodológicos da pesquisa. Trata-se dos conceitos que fundamentaram a definição dos procedimentos de recolha, tratamento e análise dos dados. As escolhas têm relação com as abordagens etnográfica e etnometodológica, oriunda da aproximação entre Antropologia e Educação. A atividade, a cultura, a interpretação e a interação são conceitos ligados aos principais pressupostos metodológicos desta pesquisa. A partir deles, o conceito de experiência ganha destaque e confere ao sujeito a centralidade dos processos de interpretação e interação que a constituem. Produzir experiência é, em alguma medida, interpretá-la. Esse processo de atribuição de sentidos pressupõe uma avaliação da situação, o julgamento dos aspectos que a compõem, a comparação com eventos vividos anteriormente, e tudo isso constitui, em si, um agir humano. A produção da experiência pressupõe a atividade humana, pois a realização dessas reflexões corresponde ao desenvolvimento de uma atividade.

Evidencia-se, portanto, a influência da etnografia na construção deste estudo, que busca analisar a experiência escolar em sua totalidade; contemplando os olhares singulares das colaboradoras deste estudo em relação às próprias vivências e interações, além de abordar a interação verbal enquanto relação social da qual emerge a pluralidade de significados atribuídos aos saberes escolares e experienciais, ou seja, ao conteúdo da atividade discente.

Uma das preocupações na construção deste estudo foi contemplar a atividade como unidade de base, conforme propõem alguns dos autores e autoras estudados (LEONTIEV, 1978; VIGOTSKI, 2002; ROCHEUX, 1995; CHARLOT, 2000). Em consonância com suas proposições, busquei definir um caminho metodológico que contemplasse o sujeito em atividade como a unidade de base, ou seja, o elemento

fundante de toda experiência humana, inclusive daquela desenvolvida na escola, isto é, a experiência escolar.

Este pressuposto tem implicações, haja vista que analisar o sujeito em atividade acarreta buscar procedimentos metodológicos para conhecer este sujeito. Isso significa que o olhar de quem pesquisa precisa captar elementos para identificar sua condição de classe, gênero, geração, entre outros, além de observar o contexto sócio-histórico em que este sujeito está situado, em seus tensionamentos e disputas políticas, econômicas e culturais.

Com base nessas ideias, tive meus primeiros contatos com o campo empírico onde realizaria este estudo, e uma das primeiras características que chamou a minha atenção foi o predomínio de mulheres na turma do PROEJA que eu acompanharia no trabalho de campo. Diante deste cenário, interpretei que a condição feminina seria uma categoria indispensável para conhecer e compreender este sujeito e, conseqüentemente, a atividade deste sujeito em sala de aula, sua participação nas relações que os sujeitos estabelecem entre si, mediados pelo saber.

Esse contexto influenciou bastante as escolhas metodológicas no que concerne à articulação da teoria feminista com a abordagem etnográfica. Considero-as inspirações para construir o caminho metodológico desta tese porque os pressupostos e conceitos que constituem as bases teórico-metodológicas da pesquisa articulam conceitos desenvolvidos pela teoria feminista e alguns conceitos e procedimentos da abordagem etnográfica, especialmente a etnografia escolar.

1.1. INSPIRAÇÕES: A TEORIA FEMINISTA E A ETNOMETODOLOGIA

Tanto a teoria feminista quanto a etnometodologia tem, em sua origem, ligação com o Interacionismo Simbólico, abordagem cuja origem vincula-se ao grupo da Escola de Chicago. Suas contribuições para as Ciências Sociais romperam a hegemonia de métodos quantitativos de pesquisa e produziram uma abordagem que captasse a totalidade do fenômeno em estudo, sem fragmentá-lo em unidades dissociadas. Para tanto, buscava-se a compreensão do fenômeno social a partir da interpretação e dos processos de interação entre os atores.

O Interacionismo Simbólico, conforme Bogdan & Biklen (1994), caracteriza-se por ter como pressupostos principais a centralidade da interpretação na constituição da experiência humana e do próprio fenômeno social em estudo:

Na base desta abordagem, compatível com a perspectiva fenomenológica, encontra-se a asserção de que a experiência humana é mediada pela interpretação. Nem os objetos, nem as pessoas, situações ou acontecimentos são dotados de significado próprio; ao invés, o significado é-lhes atribuído. (...) O significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários àquilo que é a experiência. (p.55)

Os atores, portanto, produzem uma experiência permeada pelo processo de interpretação do vivido. Nesse sentido, o modo de interpretar o vivido é um elemento constitutivo da experiência, e a abordagem interacionista focaliza justamente esses processos que acontecem nas relações intersubjetivas dos atores entre si e com o contexto social. Desse modo, o interacionismo enfatiza a ação humana nessas relações – ao invés de restringir a socialização à internalização passiva de normas sociais - e, portanto, representa uma ruptura no enfoque dado pelas Ciências Sociais aos fenômenos estudados.

A abordagem interacionista teve repercussões nas Ciências Humanas como um todo, no século XX, inspirando a produção de outras abordagens, cujos pressupostos mantêm o destaque dado à interpretação e à interação humana. A teoria feminista, a etnografia e a etnometodologia são algumas dessas as abordagens, nas quais me detenho brevemente neste capítulo, o que não significa ignorar a relevância de outras, produzidas no mesmo período.

A teoria feminista teve contribuições para produção científica tanto nas escolhas teórico-metodológicas, quanto na construção das bases teóricas das investigações. Segundo Bogdan & Biklen (1994), é o feminismo o primeiro a considerar atores sociais e categorias até então ignorados pelo campo científico. São as feministas, portanto, que tensionam este campo ao buscarem espaço para estudos em que a mulher figure como ator social, e a categoria gênero seja reconhecida como tal. Este processo acontece num contexto de mudanças paradigmáticas, em curso nas Ciências Humanas desde o final do século XIX, decorrentes da emergência das teorias compreensivas. De acordo com Márcia Silva (2009), estas teorias resgatam a relação sujeito-objeto como um par dialético, em oposição ao positivismo:

Nessa perspectiva, tratava-se de assumir a unidade da relação entre sujeito e objeto, onde a investigação passa a aceitar o desafio de um objeto que não se revela apenas pela descrição de sua manifestação, mas pela apreensão e compreensão da diversidade de seus elementos e processos constitutivos. Isso passa pela admissão de um objeto que não se revela na sua aparência imediata, mas que carrega na sua expressão presente a sua história, que se transforma e que é composta de razão, mas também de emoção, sentimento, desejo, significados e que, como construção histórica, não é inerte, mas uma realidade em movimento. (p.17)

Tais mudanças contribuem para o desenvolvimento da teoria feminista, nos anos 1970, que enfatiza a mulher e a condição feminina como categorias. O conceito de gênero, segundo Silva (2009), está ligado a outros dois conceitos: sexo e patriarcado. Na avaliação da autora, sexo e gênero constituem uma unidade, pois contemplam duas dimensões indissociáveis na produção do feminino e do masculino: enquanto o primeiro contempla o aspecto biológico, o segundo aborda aspectos sociais e culturais, influenciando-se mutuamente. Por sua vez, a relação com o conceito de patriarcado é relevante aos estudos feministas, mas é importante não confundi-lo com o conceito de gênero, considerando as suas especificidades.

(...) no patriarcado está presente a ideia de dominação de uma parte por outra, o que não ocorre necessariamente no conceito de gênero. Sendo assim, podemos afirmar que gênero e patriarcado se referem a conceitos distintos, embora ambos possuam uma relação. Compreendo gênero como um conceito mais amplo, se referindo a toda uma gama de relações entre homens e mulheres, homens e homens, mulheres e mulheres nas quais nem sempre a dominação está presente. Na realidade, podemos compreender que gênero pode se referir a qualquer relação entre os sexos, constituindo-se nas diferentes representações que as diversas sociedades possuem do masculino e do feminino. Trata-se do alicerce onde se constroem as identidades do homem e da mulher. Já no que diz respeito ao patriarcado, esse conceito denota a relação de dominação de uma categoria sobre outra, estando presentes aí as relações de poder e dominação. (SILVA, 2009, p.26-7)

Nessa perspectiva, as relações de gênero estão vinculadas a relações de poder que influenciam diretamente a construção das identidades de homens e mulheres, seus modos de interação e os papéis atribuídos a cada um nestas sociedades. Nessa perspectiva, assumir o gênero como categoria analítica, conforme Carla Pinsky (2009), privilegia a análise do caráter histórico das relações entre mulheres e homens, em detrimento da categoria sexo, restrita ao aspecto biológico:

Tomado como uma categoria, ou seja, um modo de perceber e analisar relações sociais e significados, gênero pode ser empregado como uma forma de afirmar os componentes culturais e sociais das identidades, dos conceitos e das relações baseadas nas percepções das diferenças sexuais. Em outras palavras, a categoria de gênero remete à ideia de que as concepções de masculino e de feminino possuem historicidade. (p.163)

Na História, segundo Pinsky (2009), os estudos de gênero seguiram duas vertentes: a da História Social e a Pós-Estruturalista³. Ambas reconhecem que a condição feminina é um constructo social e histórico. A primeira caracteriza-se por tensionar o campo da História Geral, ao evidenciar o apagamento ou invisibilização das mulheres no relato histórico. Cria-se, nessa perspectiva uma vertente dedicada à visibilização da mulher no relato histórico, conhecida como História das Mulheres. A esse respeito, Pinsky (2009) afirma que a vertente fortaleceu-se num contexto de mudanças no campo da História: “Seu sucesso atrelou-se aos avanços da *Nouvelle Histoire*, *Social History*, *Cultural History* e dos Estudos de População” (p.160).

As contribuições da primeira vertente são sintetizadas por Pinsky (2009) nos seguintes termos:

trataram de estudar a vida das mulheres no passado, sem isolar seu tema de outras preocupações históricas (como a força das ideias que contestam determinações sociais ou a relação entre os “vencedores” e os “vencidos”). Outros, mais “analíticos”, trataram de explicitar como suas pesquisas específicas contribuem para a discussão de questões “mais amplas” da disciplina histórica (por exemplo, os fatores envolvidos nas transformações sociais, as formas de resistência à ordem social e a mobilidade social). Além disso, apresentaram novas questões (tais como a importância da economia doméstica; o viés de gênero nos discursos nacionalistas; as definições de masculinidade e feminilidade relacionadas a esferas para além da vida privada, que afetam a estrutura legal, política e econômica; as condições de variação da divisão sexual do trabalho). Muitos deles utilizaram gênero como categoria de análise, sem precisar lançar mão do pós-estruturalismo. (p.179)

Por sua vez, a segunda vertente representa um marco nos estudos de gênero, com a publicação de *Woman, work and family*, por Joan Scott, em 1978 e as concepções de gênero apresentadas no texto publicado em 1986. A esse respeito, Pinsky (2009) considera que a definição de gênero em Scott

³ Embora a autora sintetize a polêmica entre as duas vertentes no que se refere à abordagem das relações de gênero, não retomarei tal debate, detendo-me somente nas contribuições da História das Mulheres para os estudos de gênero.

(...) parte de duas proposições: a) gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; e b) gênero é um modo primário de significar relações de poder. A primeira refere-se ao processo de construção das relações de gênero. A segunda refere-se à pertinência da aplicação do termo como categoria de análise de outras relações de poder. (p.164)

A partir desta definição, o autor critica a História das Mulheres por considerar sua análise das relações de gênero restrita aos aspectos econômicos, sem contemplar outros aspectos das relações de poder, como a produção de significados no âmbito da linguagem. Em contraposição, Pinsky (2009) rebate a crítica à vertente pós-estruturalista, afirmando:

De fato, diante de uma abordagem teórica que afirma que “a elaboração dos significados envolve conflito e poder”, pois “os significados são localmente disputados dentro de campos de força discursivos” que “se sobrepõem, influenciam e competem uns com os outros, aparecem como verdade e servem a uma função legitimadora de poder”, podemos perguntar: qual o espaço para a ação? Ou, como faz Varikas, qual é o estatuto do sujeito da história? Na abordagem pós-estruturalista, as respostas não são claras. Se, por um lado, parece afirmar a possibilidade de “intervenção dos sujeitos agentes” (ao mencionar a instabilidade do significado dos conceitos resultantes dos processos de contestação e, conseqüentemente, de múltiplas redefinições), por outro lado, parece negá-la diante da “impessoalidade das forças discursivas que constroem o significado”. Essa segunda leitura (favorecida pela “ausência literal do sujeito na exposição das teorias de produção do significado”) remete a um assustador determinismo: o da estrutura da linguagem. (p.177)

Sem a pretensão de revisar este debate, retomo estas questões abordadas por Pinsky (2009) para situar as variações existentes nos estudos de gênero, não somente naqueles situados na área da História, mas também em outras áreas das Ciências Humanas. Diante destas concepções de gênero, esta tese apoiou-se majoritariamente nos estudos feministas de orientação marxista.

Também contribuiu para a construção do aporte teórico-metodológico desta tese a etnometodologia. Esta tem sua origem vinculada a Garfinkel, conforme Eggert (2003):

A etnometodologia está inserida na tradição do interacionismo simbólico, pois busca ver e interpretar o mundo através dos olhos de atores e atrizes sociais e dos sentidos atribuídos aos objetos e às ações sociais que se desenvolvem. O termo “etnometodologia” foi usado pela primeira vez, na década de sessenta, por Harold Garfinkel. Etno – estranho, logia – estudo: para Garfinkel, etnometodologia era o termo que definia a maneira muito própria de ver relatando certa realidade. A etnometodologia busca descobrir métodos que são usados pelas pessoas no dia-a-dia coletivamente com o

intuito de construir a realidade social, além de buscar saber a origem da realidade que elas constroem. (p. 14)

Esta abordagem busca nas situações cotidianas das sociedades complexas o foco de suas reflexões. Desse modo, desloca os procedimentos metodológicos utilizados até então pela etnografia para o estudo de comunidades primitivas. Conforme Bogdan & Biklen (1994), “Para os etnometodólogos os sujeitos não são os membros de tribos primitivas; são pessoas que se encontram em várias situações na sociedade moderna (p.60)”. Esta abordagem, portanto, diferencia-se dos primeiros estudos de etnologia por contemplar os processos de interação contemporâneos, constitutivos dos fenômenos sociais, além de se distanciarem do funcionalismo.

Conforme Couloin (1995), as origens da etnometodologia estão ligadas à fenomenologia. Além disso, o autor ressalta que a principal ruptura da etnometodologia com a sociologia positivista encontra-se justamente nesta ênfase sobre a interação, compreendida como elemento constitutivo dos fatos sociais.

Os usos da abordagem etnometodológica pela pesquisa em educação costumam orientar-se por textos de Alain Couloin. Este autor aborda as aproximações entre etnometodologia e educação. O conceito de interação humana desenvolvido pelo autor é pertinente para compreender a mobilidade, a fluidez dos processos de interpretação, bem como a ligação entre os conceitos de interpretação e interação.

A interação, conforme Couloin (1993), é um modo de ordenação dos elementos que constituem o mundo: «A interação é definida como uma ordem negociada, temporária, frágil, que deve ser reconstruída permanentemente para interpretar o mundo»⁴ (p.12). Portanto, esta ordem é sempre provisória, na medida em que os seres humanos a mobilizam para interpretar o mundo, num processo de recontextualização destes elementos culturais, o que possibilita a criação de interpretações, de algum modo, novas. Além disso, as condições objetivas que sustentam esta ordem – como a relação entre os participantes, o nível de formalidade desta interação e outros fatores – influenciam esta ordenação. Por isso, o autor aponta o caráter temporário e frágil da interação. É possível relacionar tais características também à tensão e disputa entre diferentes modos de interpretação

⁴ Do original: «L’interaction est définie comme un ordre négocié, temporaire, fragile, qui doit être reconstruit en permanence afin d’interpréter le monde».

do mundo, presentes no ato de interpretar uma palavra, um gesto, movimento, ou mesmo o silêncio. Há sempre possibilidades várias de atribuir significado ao mundo, à palavra e ao Outro.

A definição apresentada por Couloin (1993) também permite compreender o elo entre interação e interpretação. Interagir pressupõe fazer um conjunto de interpretações sobre o modo adequado de agir, falar, e sobre qual o significado do dizer de seu(s) interlocutor(es) e da situação em que a interação acontece. Desse modo, o contexto da interação constitui a sua interpretação, posto que os atores assumem papéis específicos e confrontam-se com lógicas de ação (DUBET & MARTUCCELLI, 1995) particulares, conforme reflexões do capítulo 03.

Sendo assim, a interpretação produzida pelos atores no âmbito da escola tem características próprias, relacionadas aos modos também próprios de interação humana que ocorrem neste lugar. Portanto, considera-se a escola como um lugar de produção de sentidos, saberes e valores, com os quais as pessoas confrontam-se e, diante deles, são impelidas a realizar um tipo de atividade humana que não é igual aos realizados em outros lugares.

Outro conceito central dessas abordagens é o de Cultura. Na presente pesquisa este conceito é relevante para situar cada tipo de atividade humana em seu contexto de produção, ou seja, no conjunto de elementos sociais, históricos e culturais que influenciam os fenômenos sociais e, portanto, as atividades humanas em geral. Apresento a definição a seguir para explicitar o distanciamento desta pesquisa em relação àquilo que realizam os estudos pós-estruturalistas. Conforme Geertz (1973), a cultura caracteriza-se pela co-existência de sistemas de signos:

Sistemas co-construídos de signos (a que, ignorando a linguagem mais técnica, eu chamaria símbolos), a cultura não é um poder, algo a que possam ser casualmente atribuídos os acontecimentos, comportamentos, instituições ou processos sociais; trata-se antes de um contexto, algo no interior do qual estes fenômenos se tornam inteligíveis, ou seja, suscetíveis de serem descritos *com consistência* (p.14).

Buscar na cultura aspectos contextuais da experiência escolar contribui para compreender suas características, dentre as quais se destaca a interação de alunos e alunas entre si e com o corpo docente. Nessa interação, materializam-se ao nível da linguagem os saberes e valores escolares e experienciais dos interlocutores e, a partir deles, as distintas formas de interpretação do mundo elaboradas por esses sujeitos.

1.1.1. A abordagem etnográfica no campo da Antropologia

Quem pesquisa um fenômeno a partir de uma abordagem etnográfica busca captar os elementos estranhos ao seu universo de significação, mas que circulam na vida cotidiana daquelas pessoas. Esse estranhamento é a primeira etapa do método etnográfico, segundo Fonseca (1999). A autora destaca, em relação à primeira etapa, a identificação daquilo que é familiar ao grupo social, mas estranho ao universo de significação do pesquisador.

As etapas seguintes articulam o trabalho de campo ao tratamento e análise dos dados: a esquematização dos dados empíricos, a desconstrução de estereótipos e interpretações prévias sobre o grupo e suas práticas, a comparação com exemplos disponíveis na literatura e, por fim, a sistematização da análise em modelos alternativos (FONSECA, 1999). Desse modo, o método etnográfico possibilita observar o singular articulando-o ao seu contexto, com vistas à compreensão das regularidades do fenômeno social em estudo. A esse respeito, Fonseca (1999) destaca:

É no intuito de conhecer a relação sistêmica entre os diferentes elementos da vida social que os etnógrafos abraçam a observação participante – para tentar dar conta da totalidade do sistema. Acreditam que é através desse prisma que a existência pessoa de cada indivíduo assume um sentido. Lévi-Strauss, na introdução à obra de Mauss, reitera esta “subordinação do psicológico ao sociológico” frisando que “as condutas individuais normais jamais são simbólicas por elas mesmas. São os elementos a partir dos quais um sistema simbólico, que só pode ser coletivo, se constrói. (LÉVI-STRAUSS, 1974 *apud* FONSECA, 1999, p.63)

A autora destaca a necessidade de articular a singularidade da conduta individual à vida social ou sistema simbólico em que tal conduta é produzida. Sua preocupação é mostrar alguns equívocos comuns no uso da etnografia, dentre os quais a autora menciona o isolamento do indivíduo em relação ao seu grupo social e/ou ao contexto sócio-histórico em que o indivíduo está inserido. A esse respeito, ela afirma que para elaborar um relato etnográfico é indispensável situar os sujeitos no contexto histórico e social em que se encontram, em um movimento de interpretação que vai do particular ao geral: “Sem esta ‘contextualização’ (um tipo de representatividade *post ipso facto*), o ‘qualitativo’ não acrescenta grande coisa à reflexão acadêmica (p.61).

A reflexão da autora é pertinente a esta pesquisa por contemplar a subjetividade e a objetividade como um par dialético. Na interpretação de um evento, há uma dimensão singular, ou seja, cada pessoa tem um modo particular de mobilizar, confrontar, produzir e ressignificar as próprias experiências a partir de um repertório de saberes que construiu ao longo da sua história de vida. Dito de outra maneira, o sujeito faz uma apropriação da vida social que é singular porque é também singular a sua trajetória familiar, laboral, escolar – mencionando apenas os aspectos analisados nesta pesquisa, mas haveria outros. Em torno dessas questões, julgou-se que o trabalho de campo seria a escolha metodológica mais coerente com os pressupostos e objetivos desta investigação.

1.1.2. A etnografia escolar

A aproximação entre Antropologia e Educação deve-se à atenção dada ao contexto escolar pelos estudos de Margaret Mead, realizados nos anos 1940 e 1950. A ênfase no processo educativo, em sua totalidade, contemplando os significados e sistemas de significação a partir dos quais os sujeitos interpretam a experiência escolar destacaram-se por romperem com as abordagens até então utilizadas para estudar a escola.

Essencialmente preocupada com o papel do professor e com a escola enquanto organização, recorreu às suas experiências de campo em sociedades menos tecnológicas, para ilustrar o quadro educativo em rápida mudança dos Estados Unidos da época. Mead estudou a forma como contextos particulares – os tipos de escola que categorizou como a ‘pequena escola vermelha’, a ‘escola da cidade’ e a ‘academia’ – necessitavam de professores específicos, e a forma como estes professores interagiam com os alunos. Defendeu que os professores necessitavam de estudar, através de observações e experiências em primeira mão, os contextos cambiantes dos processos de socialização dos seus alunos, para se tornarem melhores professores. (p.28)

Os processos de interação e as interpretações de um fenômeno situados na Escola e, especificamente, o processo educativo de sala de aula, ao se tornarem foco de interesse dos estudos em educação, criaram as condições para a aproximação entre Antropologia e Educação e o aumento significativo de estudos etnográficos. Segundo André (1997), a abordagem etnográfica, no Brasil, ganhou

força nos estudos de questões de sala de aula, no final dos anos 1970. Até então, a orientação principal destes estudos advinha da psicologia comportamental.

Um fator que influenciou esse interesse pela etnografia nos programas de pós-graduação da área foi a vinda de Sara Delamont ao país:

As propostas de Sara Delamont também tiveram muito impacto em nossa realidade, pois a autora foi convidada para um estágio na Fundação Carlos Chagas, em São Paulo, no final dos anos 70, quando fez vários seminários divulgando e sugerindo o uso da abordagem antropológica no estudo da sala de aula. (ANDRÉ, 1997, p.47)

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 (1973). 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, confrontam-se e tensionam-se no contexto escolar. Tais elementos constituem uma cultura própria desse espaço, e a etnografia escolar busca contemplá-la enquanto totalidade. A esse respeito, Sarmiento (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 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. (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.

Nessa perspectiva, os usos da abordagem etnográfica pela pesquisa em educação são sistematizados por Carmen Mattos (2009). A autora menciona a recorrência de alguns instrumentos etnográficos: “observação participante, entrevista, videoteipe, história de vida, questionários, entre outros” (p.45) e, dentre eles, destaca 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

cenar 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).

A autora sistematiza também os erros comuns no uso desta abordagem: o uso indiscriminado de instrumentos sem o preparo adequado da pessoa que pesquisa; o apagamento dos participantes da pesquisa e a sobreposição da voz de quem pesquisa sobre a voz de seus interlocutores. A esse respeito, Mattos (2009) afirma que, nesses casos,

O lugar de onde o pesquisador fala é do seu próprio lugar e não daquele do pesquisado, isto é, ele fala sobre o pesquisado e não com ele. Este fato cria um fator anulador da opção pela abordagem etnográfica, pois nesta abordagem o pressuposto maior é que o lugar do participante é como agente da pesquisa. Portanto, como avaliar, analisar ou relatar uma pesquisa a partir da sua experiência e não da experiência do outro, se o outro é o seu objeto-sujeito da pesquisa? (p.45)

As proposições da autora sobre os usos da abordagem pela educação centram-se na apresentação e defesa do que considera os princípios básicos da etnografia escolar, os quais sintetizo a seguir:

1º - descrição densa – termo cunhado por Geertz (1978) e sintetizado por Mattos (2009) como um tipo de descrição que “foca a cultura local sem perder a especificidade do particular, mas retornando sempre ao geral ou à totalidade do evento ou da cena estudada” (p.48);

2º - definição clara do papel da teoria na pesquisa, que garantam a validação científica e as bases teóricas do estudo. Os dados indicam a base teórica, desde a formulação da hipótese até a análise e os resultados;

3º - observação participante – distingue-se da objetivação participante, definida como a capacidade de equilibrar a aproximação e aderência ao objeto com o distanciamento necessário à sua objetivação. Por sua vez, a observação participante leva em consideração a participação de quem pesquisa e sua interação com as pessoas envolvidas no campo empírico. Segundo Mattos (2009), esta participação varia: no nível mínimo, ela se restringe a presença em alguns eventos; no outro extremo, quem pesquisa tem atuação muito semelhante aos seus interlocutores, embora faça um esforço permanente para não influenciar o desenlace

dos eventos. Além disso, a autora destaca o relativismo cultural como um aspecto intrínseco ao olhar de quem observa. Essa preocupação, se considerada o contexto de sala de aula, requer atenção ainda maior, segundo a autora, que alerta:

Essa participação parece, *a priori*, impossível. A participação limita o foco de atenção devido ao filtro cultural do pesquisador e isso vai dar o tom da pesquisa, da análise e da interpretação dos dados. O pesquisador dá mais atenção ao que lhe é mais familiar e de maior interesse. A objetividade da pesquisa pode ficar comprometida, nesses casos, pela falta de distanciamento do investigador do objeto a ser estudado. (...) Portanto, deve-se estar alerta para a dialética entre a objetivação e a observação do objeto. (MATTOS, 2009, p.50)

Estes princípios orientam a definição dos rumos da pesquisa, desde a formulação de objetivos, a escolha dos procedimentos de recolha dos dados e a base teórica do estudo.

1.2. PROBLEMA E OBJETIVOS

Este estudo aborda um tipo específico de experiência humana: aquela que o sujeito produz ao inserir-se no contexto escolar, na condição de estudante. Para tanto, recorri ao conceito de *experiência escolar* a partir de pesquisas desenvolvidas por François Dubet e Danilo Martuccelli (1996) e por Jean-Yves Rochex (1995). Considero que o conceito, aplicado na presente pesquisa a um contexto escolar não abordado pelos autores – a EJA integrada à EP – revelará novos elementos sobre esta modalidade educacional. Nesse sentido, entendo que a experiência escolar entre pessoas jovens e adultas que retomam suas trajetórias de estudos têm. A ideia central é que estas pessoas têm diversas experiências ao longo da vida, as quais são condicionadas por diversos aspectos – culturais, sócio-econômicos e históricos – e, dentre eles, dedico atenção especial à percepção de gênero que foi dada não somente por causa do predomínio de estudantes mulheres no campo empírico, que fez com que detivéssemos nosso olhar para as experiências delas, mas devido as condições que levam as mulheres a buscarem a escola depois da experiência de terem sido excluídas desse lugar de ensino e aprendizagem.

Toda experiência, portanto, é indissociável do sujeito. Ou seja, ela é decorrente de um sujeito que tem uma história pessoal, tem trajetórias em diferentes campos da vida social – no trabalho, na família, na comunidade, entre outros. Em decorrência da circulação nesses campos, cada pessoa apropria-se de um conjunto

de saberes e valores que circulam nestes espaços. Esta apropriação não é um processo passivo do sujeito – conforme ressaltam os autores e autoras estudados – mas, sim, uma atividade que o sujeito realiza ao confrontar-se com tais saberes e valores. Segundo a Sociologia da Experiência, elaborada por François Dubet (1995), o sujeito confronta-se também com *lógicas de ação* constitutivas destes espaços. As pessoas identificam, de algum modo, que existem elementos reiteradamente presentes em cada um desses campos da vida social. Tais elementos dizem respeito às possibilidades de ação e interação em cada espaço. No entanto, a relação ator-sistema não se resume à interiorização passiva destas *lógicas de ação*, conforme o autor. Da confrontação com as mesmas, cada ator estabelecerá *estratégias* de ação para lidar com estas lógicas sem abrir mão do objetivo do seu agir e – aproximando a Sociologia da Experiência dos demais estudos que compõem esta tese – buscando um equilíbrio entre tais lógicas e o seu conjunto de valores e saberes.

O contexto escolar fomenta a produção de uma experiência humana que tem como particularidade a centralidade dos saberes. Em outras palavras, os sujeitos realizam um tipo de atividade humana que têm como finalidade a apropriação de saberes. Embora esta apropriação seja inerente a toda atividade humana, é na atividade escolar que o sujeito a tem como finalidade. Por isso, Bernard Charlot (2005) diferencia as variadas relações sociais em que as pessoas interagem e, com isso, colocam saberes em circulação – definindo-a *relação de saber* - das relações em que o saber é tomado como objeto, as quais o autor denomina *relação com o saber*. Entretanto, esta é também uma relação social e, portanto, é possível considerar a *relação com o saber* como um tipo específico de *relação de saber*. Assim, entendo que a experiência escolar pode ser pensada como uma *relação de saber*, cuja especificidade é o fato dos saberes e aprendizagens serem objeto da interação e da atividade humana.

Estes conceitos fundamentaram minha interpretação no estudo da experiência escolar produzida por estudantes mulheres no PROEJA, bem como a formulação do seguinte problema de pesquisa: *Como mulheres estudantes do PROEJA produzem relações de saber na sua experiência escolar?*

Em consonância com o problema formulado, o objetivo geral desta tese é “analisar as relações de saber estabelecidas em sala de aula por mulheres estudantes do PROEJA” e os objetivos específicos são os que seguem:

- Analisar as aproximações entre saberes experienciais e saberes escolares estabelecidas em sala de aula;
- Identificar e analisar os tensionamentos entre saberes escolares e experienciais presentes nas interações de sala de aula;
- Identificar as estratégias assumidas pelas estudantes para realização da atividade de sala de aula e, conseqüentemente, a obtenção de seu sucesso escolar.

1.3. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS

Os procedimentos metodológicos adotados foram: entrevista individual, questionário, análise documental e a observação participante – com registro em vídeo e diário de campo – no curso Técnico em Administração – PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, localizado na Região Metropolitana de Porto Alegre. No trabalho de campo, acompanhei as atividades de uma turma que se encontrava no quarto semestre do referido curso.

A aproximação à equipe de profissionais daquele campus ocorreu no espaço do projeto de pesquisa CAPES-PROEJA, que reunira, no período de 2008 a 2011, educadores e pesquisadores ligados ao programa no estado. Nos eventos e reuniões do projeto, conheci a coordenadora do PROEJA no campus escolhido para o trabalho de campo. Esse contato facilitou a minha inserção na escola e o consentimento dos atores para realização da pesquisa. A receptividade da equipe diretiva e do corpo docente também pode ser atribuída à familiaridade destes profissionais com o processo de pesquisa acadêmica, seja porque a vivenciam enquanto discentes de mestrado ou doutorado, seja porque receberam outros três pesquisadores do projeto, que anteriormente realizaram investigações naquela instituição.

Iniciei as visitas à escola em abril de 2010. Conheci as instalações, alguns professores e funcionários e fiz as primeiras observações, em caráter exploratório, nas turmas 2 e 4, respectivamente do 2º. e do 4º. semestre do PROEJA. Novamente, a boa acolhida das pessoas chamou a minha atenção, pois estudantes e docentes me receberam com simpatia e, alguns, com curiosidade, expressas por

perguntas e brincadeiras sobre minha pesquisa e o motivo de minha presença em sala de aula. Esse aspecto foi determinante para confirmar a decisão pelo trabalho de campo com observação participante e geração de dados audiovisuais⁵, tendo em vista que, se houvesse constrangimento ou aversão à minha presença em sala de aula, eu não poderia permanecer no grupo. Seria necessário repensar as escolhas metodológicas, posto que a viabilização de um estudo etnográfico implica a realização do trabalho de campo. Este permite conhecer os saberes e interpretações produzidos pelos atores acerca da vida cotidiana, assumindo, portanto, uma abordagem compreensiva do fenômeno estudado.

O trabalho de campo, portanto, permite conhecer as variadas interações dos e das estudantes entre si e com o corpo docente. Também permite observar as relações que o grupo estabelece com o saber escolar, as quais são indissociáveis da interação de sala de aula. Por isso, realizar um trabalho de campo para acompanhar e observar tais interações e relações demonstrou ser uma escolha apropriada para alcançar o objetivo deste estudo. Sem isso, não seria possível observar os e as estudantes em atividade no contexto de sala de aula.

As primeiras visitas também permitiram avaliar as condições de recolha de dados em cada grupo. O número de discentes e os recursos disponíveis para captação de imagem e som foram o principal critério para escolha da turma 4. O número mais reduzido de participantes conferiu melhores registros, facilitando o trabalho de transcrição e reduzindo a ocorrência de trechos inaudíveis ou de transcrição duvidosa nas gravações.

A observação participante⁶, iniciada em agosto de 2010, teve como finalidade conhecer as ações e interações cotidianas das estudantes em sala de aula, bem como identificar os modos como cada estudante mobiliza saberes experienciais e confronta-os aos saberes escolares nessa atividade. Nessa perspectiva, o cruzamento de falas cotidianas, espontâneas, com distintos níveis de formalidade – desde a conversa informal entre colegas nos intervalos, sem a presença de um professor ou professora até situações formais de fala, à ocasião das apresentações

⁵ Para a realização destes procedimentos, solicitei previamente a autorização escrita de cada docente e, na primeira visita à turma 4, de cada estudante (vide modelo do termo de consentimento e livre esclarecido em anexo).

⁶ A observação participante foi iniciada no 1º. Semestre de 2010, em caráter exploratório. Esta etapa possibilitou a inserção no grupo, a apresentação da pesquisadora e do projeto de pesquisa, bem como a coleta das assinaturas do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido, tanto pelos alunos, quanto pelos professores.

de trabalho ou de palestras organizadas pela coordenação do programa – permite analisar as variações de comportamentos, falas, interpretações e escolhas que fazem essas alunas nas diversas situações em que se encontram em sua experiência escolar. A respeito dessa variedade da linguagem captada pela observação participante, Fonseca (1999) avalia:

Ao cruzar dados, comparar diferentes tipos de discurso, confrontar falas de diferentes sujeitos sobre a mesma realidade, constrói-se a tessitura da vida social em que todo valor, emoção ou atitude está inscrita. Sem estes recursos, é fácil o neófito descambar para uma visão simplificada da realidade em que, por exemplo, o informante é visto como sendo “falso” ou “verdadeiro”. Quando existe uma empatia entre os dois, o pesquisador chega a quase entregar ao seu interlocutor a tarefa analítica. Transcreve as palavras deste como sendo a versão definitiva da realidade. (p.64)

Conforme Bodkan & Biklen (1994), na observação participante,

O investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa. O material assim recolhido é complementado com outro tipo de dados, como registros escolares, artigos de jornal e fotografias. (p.16)

A gravação em áudio e vídeo e o diário de campo complementaram-se no registro das aulas: a primeira buscou captar a organização da aula e as relações de saber mediadas pela atividade de linguagem; enquanto o diário de campo teve como finalidade complementar aspectos da observação não captados pelo vídeo, tais como: a sequência das tarefas prescritas; o conteúdo apresentado por cada docente, o(s) material (is) distribuído(s) em sala de aula; a atividade de linguagem das estudantes com seus pares, nos momentos de intervalo ou, durante a aula, em paralelo à interação geral da turma com o/a professor/a.

A inserção dos equipamentos de gravação – tanto o gravador de áudio quanto a gravadora de vídeo – na sala de aula requer alguns cuidados. A presença destes equipamentos provoca, inicialmente, algum nível de estranhamento entre docentes e discentes. Embora eu tivesse mencionado as gravações de áudio e vídeo no termo de consentimento entregue aos docentes, estes percebiam a presença do gravador de áudio e perguntavam o que ou de quem era aquele objeto. Com o passar dos dias, o aparelho deixou de motivar tais perguntas.

Esse estranhamento em relação ao gravador de áudio me conduziu a esperar cerca de dois meses para inserir os registros de vídeo. Considerei necessário que a turma acostumas-se com a minha presença e do gravador de áudio (primeiramente,

posicionado na minha classe; depois, em locais mais visíveis para o grupo todo) para, depois disso, levar a filmadora e, assim, começar os registros de vídeo. Avaliei que seria demasiadamente invasivo ingressar na turma e imediatamente inserir a gravadora na sala de aula. A minha presença, em si, já acarretava uma alteração no grupo, afinal, eu mesma já causava algum estranhamento, por não ser conhecida ainda por todas as estudantes e docentes. Nas primeiras aulas, algumas pessoas perguntavam quem eu era, e tive que me apresentar a alguns professores, explicando a pesquisa e relacionando-a com o termo de consentimento, anteriormente repassado pela coordenadora do curso.

Compreendi que o gravador de áudio é um objeto comum ao cotidiano de pesquisa, e seu manuseio frequente, durante o mestrado e o doutorado, faz com que se torne um aparelho familiar para quem trabalha com pesquisa. Contudo, em outros espaços, o aparelho pode não ser comum e, por isso, causar estranhamento. Nessas situações, é necessário explicar o objetivo das gravações e colocar-se à disposição para esclarecer dúvidas sobre a pesquisa, para contar um pouco mais sobre as finalidades do estudo, como serão utilizados estes registros, quem terá acesso aos mesmos e todos os outros questionamentos que surgirem.

Considero importante descrever estes aspectos porque tais cuidados na inserção dos equipamentos de gravação em sala de aula fazem parte do respeito ao grupo e ao seu espaço, e a postura da pesquisadora ou pesquisador nesse processo é decisivo para amenizar estes constrangimentos iniciais e garantir a sua acolhida pelo grupo.

Depois de dois meses de observação – frequentando a escola regularmente, duas a três vezes por semana – levei a gravadora de vídeo e iniciei este tipo de registro. O mesmo constrangimento inicial ocorreu, mas, desta vez, algumas pessoas brincaram com a ideia de que estavam sendo filmadas, e eu reproduziria aquela imagem na universidade, ou abanavam para a máquina, quando eu mexia na mesma, e elas percebiam que estavam no enquadramento da imagem. Novamente, o constrangimento foi superado e a gravadora tornou-se um equipamento mais familiar ao grupo.

A utilização do vídeo em estudos etnográficos é bastante útil à recolha e, sobretudo, à análise dos dados. Segundo Fontoura, (2009) o registro de vídeo permite confrontar as imagens com os registros do diário de campo, identificando aspectos não captados pelo olhar do pesquisador ou pesquisadora no período da

observação participante e/ou precisar a análise de aspectos indicados no diário de campo, além de permitir a transcrição das interações presentes nas cenas. O recurso é apropriado ao estudo dos processos, relações e interações produzidas em dado contexto social, pois não fragmenta os elementos que, neste contexto, estão imbricados. Ou seja, preserva o modo como estes elementos combinam-se, confrontam-se, produzem-se e reproduzem-se no contexto, no processo, nas relações. Nas palavras da pesquisadora,

A preservação do registro em vídeo permite a análise de situações de observação, dando destaque a esse recurso tecnológico para se pensar as interações sociais humanas, a sistematização das observações por meio da repetição do fenômeno focalizado, a possibilidade de retornar ao mesmo de forma a repensá-lo, elaborar e reelaborar categorias, testar hipóteses futuramente (Carvalho, 1996). Também permite sua utilização para análise de questões novas, algumas até não previstas no planejamento original da pesquisa, assim como diferentes leituras por pesquisadores de outras orientações teóricas, podendo-se, ainda, trabalhar com categorias, auxiliar na formação de profissionais, para que os mesmos se vejam, se *re-vejam* e analisem suas práticas (Fontoura, 2001), podendo trazer uma otimização no uso do tempo na coleta de dados e uma ampliação do tempo de reflexão. (FONTOURA, 2009, p. 39)

No mesmo período, convidei uma aluna – Melissa⁷ – para realizar minha primeira entrevista individual. O motivo de direcionar o convite à Melissa especificamente – e não a outra aluna – foi a aproximação que tivemos devido à coincidência de horários em que chegávamos à escola, cerca de 30 minutos antes de iniciar o turno. Com recorrência, Melissa e eu éramos as únicas pessoas na sala durante estes 30 minutos, o que fez com que começássemos a conversar sobre o seu trabalho, suas motivações para estudar, a rotina agitada de estudo e trabalho. Essa aproximação me encorajou a pedir que fizéssemos uma nova conversa, porém com o gravador ligado. Ela aceitou. Preparei um roteiro de entrevista, com os eixos que eu gostaria de abordar na conversa e, caso necessário, algumas perguntas para provocar a fala da entrevistada.

A entrevista permitiu que eu adequasse o roteiro e as perguntas. Assim, com um roteiro, com eixos orientadores da conversa com cada estudante, senti mais segurança para fazer novos convites. Nessa fase, o grupo todo já me acolhera, e as

⁷ Os nomes das estudantes foram alterados para preservar a identidade das participantes da pesquisa, em conformidade com o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido assinado pelas mesmas em 30 de abril de 2010.

manifestações de estranhamento com relação à câmera de vídeo e ao gravador haviam diminuído. Convidei então mais duas alunas. Depois de fazer essas entrevistas, fiz mais três convites. Intercalei convites e entrevistas até que todas as estudantes recebessem o convite. Das 16 alunas, apenas uma recusou-o alegando estar preocupada com as avaliações finais do semestre letivo.

Nas entrevistas, busquei conhecer o cotidiano dessas mulheres e sua trajetória de estudos e de trabalho. Também suscitei sua reflexão sobre a escola, o curso e os saberes escolares a fim de complementar os dados contidos nos vídeos acerca dos usos de si na atividade discente realizada pelas colaboradoras do estudo.

Em dezembro de 2010, concluídas as entrevistas e a observação participante, passei à transcrição dos materiais e à análise dos dados. Nesta etapa de tratamento e análise dos dados busquei leituras sobre a análise da conversa que subsidiassem a interpretação da interação das alunas e, portanto, da linguagem em uso em sala de aula.

Recorri à análise da conversa para definir o modo de proceder a transcrição. A abordagem que, conforme Santos (2006), tem como objetivo analítico “esclarecer como ações e eventos são produzidos e compreendidos” (p.45). Para tanto, a atenção dada às falas produzidas na interação entre os sujeitos faz com que se crie um sistema próprio de transcrição dessas falas, que contempla os elementos verbais e também os aspectos não verbais, ou paralinguísticos, que sejam relevantes à compreensão da conversa.

Conforme Santos (2006),

Com a AC e o SI é possível analisar os turnos conversacionais e considerar o ambiente de significação constituído por participantes que co-constroem a interação de maneira ativa, sinalizando e sustentando a conversa e/ou o próprio silêncio (ERICKSON; SCHULTZ, 2002). A SI recorre à investigação etnográfica e, por meio dela, busca descobrir eventos recorrentes que fornecem dados relevantes para a pesquisa. Com base nesses dados se selecionam os eventos representativos das interações analisadas para serem transcritas. (p.45)

Nessa abordagem, a transcrição faz parte do processo analítico e pressupõe a seleção de eventos (ou cenas, como chamei os excertos das aulas selecionados para transcrição e análise) de acordo com a sua relevância para o estudo. Tal critério é bastante útil quando se trata de um número grande de dados de áudio e vídeo, como o recolhido nesta tese, pois transcrever na íntegra as 71 horas-aula

registradas em vídeo seria inviável se considerado o tempo do curso de doutorado. Além disso, a transcrição pode ser considerada uma parte de interpretação e, portanto, é pertinente que o pesquisador ou pesquisadora participe diretamente desta etapa, o que demanda seu tempo e atenção.

Ainda sobre a análise de dados, para selecionar os vídeos e registros de diário de campo, agrupá-los e categorizá-los, busquei orientações da análise indutiva, conforme apresentadas por Mattos & Castro (2009). As autoras esclarecem os procedimentos de análise indutiva, quando retomam seus estudos etnográficos:

As categorias emergiram indutivamente das interações em sala de aula e nos Conselhos de Classe recursivamente, num processo de ir e vir procurando fazer sentido do que era aparente nas imagens de vídeos e nas transcrições. Estas foram descritas de acordo com o seu padrão de recorrência, a tipicidade dos fatos ou fenômenos, eventos, ações e falas na sala de aula. (p.2)

A identificação destas categorias nos registros de áudio e de vídeo articulou-se à análise das entrevistas individuais e dos questionários. Retomando as questões orientadoras da pesquisa, busquei identificar nos vídeos as cenas que continham situações corriqueiras do dia a dia de sala de aula, ou seja, a fim de analisar as características comuns das aulas observadas e/ou registradas. Também selecionei cenas que representassem momentos particulares e significativos daquela experiência escolar. Trata-se de situações e atividades mencionadas pelas estudantes em suas entrevistas individuais ou ressaltadas por mim no diário de campo.

Esse trabalho de seleção das cenas para transcrição requer uma tarefa anterior de identificação de temas, atividades escolares, características das interações das estudantes, das dinâmicas da atividade linguageira produzida naquele grupo. Esse processo faz parte do que Fontoura (2009) define como tematização,

Utilizo em meus trabalhos a ideia de tematização, que é a escolha das situações mais relevantes e significativas, em geral extraídas das falas ou das imagens que mais dizem ao pesquisador sobre o assunto escolhido. O processo de tematização decorre das experiências do pesquisador, de suas leituras e de seu foco de atenção; os mesmos dados vistos por outro pesquisador podem gerar temas distintos, pois cada um tem seu próprio modo de enxergar o que a pesquisa mostra. (p.39-40)

Com base nessas orientações, selecionei nove aulas, das quais duas são de Sociologia IV, duas são de Matemática IV e cinco aulas são de Direito Empresarial II.

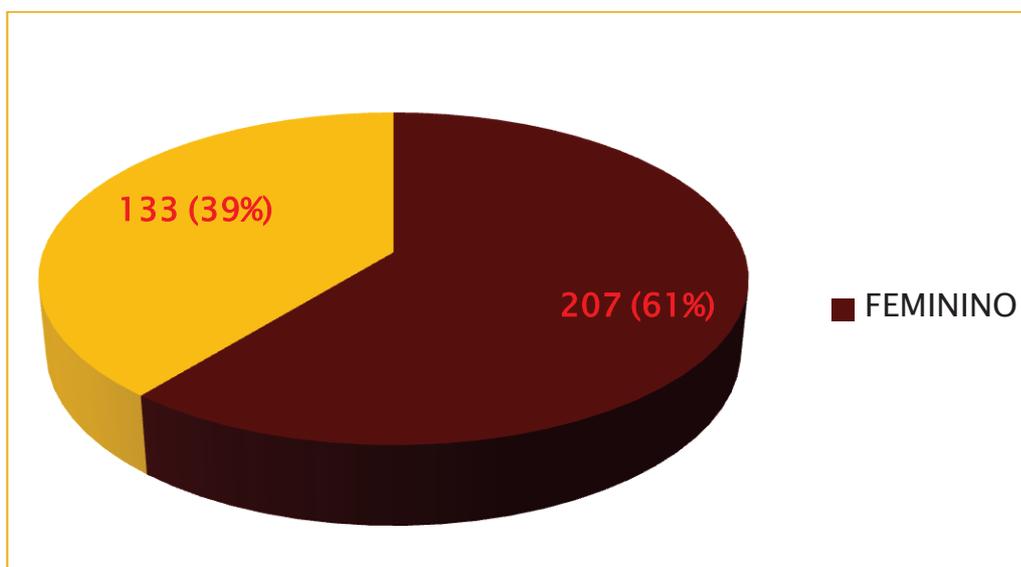
Desse modo, busquei contemplar a formação geral e as disciplinas técnicas do currículo, pois, embora a proposta do curso seja de Currículo Integrado, as disciplinas enfatizam ou a educação básica ou a educação profissional.

1.4. O CENÁRIO DA PESQUISA E AS PARTICIPANTES: BREVE APRESENTAÇÃO DA TURMA E DO CAMPUS

O grupo acompanhado no trabalho de campo é formado de 18 estudantes do curso Técnico em Administração do campus Sapucaia do Sul: 16 mulheres e dois homens. Deste grupo, 16 pessoas ingressaram em 2009 e duas, em processo seletivo anterior, participando de uma parcela das disciplinas com aquela turma.

Esta configuração motivou o recorte desta pesquisa, haja vista que até o momento da observação exploratória, não havia a escolha das mulheres como colaboradoras. Entendi, desde os primeiros encontros, que a presença feminina influía na atividade de sala de aula, no modo destas pessoas interpretarem e produzirem a experiência escolar.

A característica desta turma no que se refere à composição por gênero corresponde à realidade da maioria dos cursos de PROEJA do Rio Grande do Sul, como mostram os dados do projeto de pesquisa *Experiências de Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul*.

Gráfico 01. Relação de gênero no PROEJA - RS (2006-2008)

Fonte: Franzoi et al (2011)

O grupo encontrava-se no 4º. semestre no momento do trabalho de campo. Portanto, aquelas e aqueles estudantes que obtiveram aprovação em todas as disciplinas, encontravam-se a dois semestres da formatura⁸. Por outro lado, equivalências entre disciplinas, criação de outras (sem equivalência), fizeram com que duas alunas da turma anterior – Lucia e Andréia – passassem a dividir seu tempo entre a turma do 4º semestre e o seu grupo original (do último semestre).

O número de estudantes que frequentam a turma do 4º semestre indica um nível elevado de evasão: ao iniciar o curso, havia 40 pessoas em sala de aula. Atualmente, apenas 16 frequentam as aulas, e o número é ainda menor em algumas disciplinas: 11 alunos na disciplina Química II (uma delas é Lúcia, que atrasou a disciplina em virtude de reprovações no semestre anterior); nove pessoas, em Informática II (dos quais uma aluna é da turma de 2008 e está repetindo a disciplina); e oito discentes na disciplina Matemática IV.

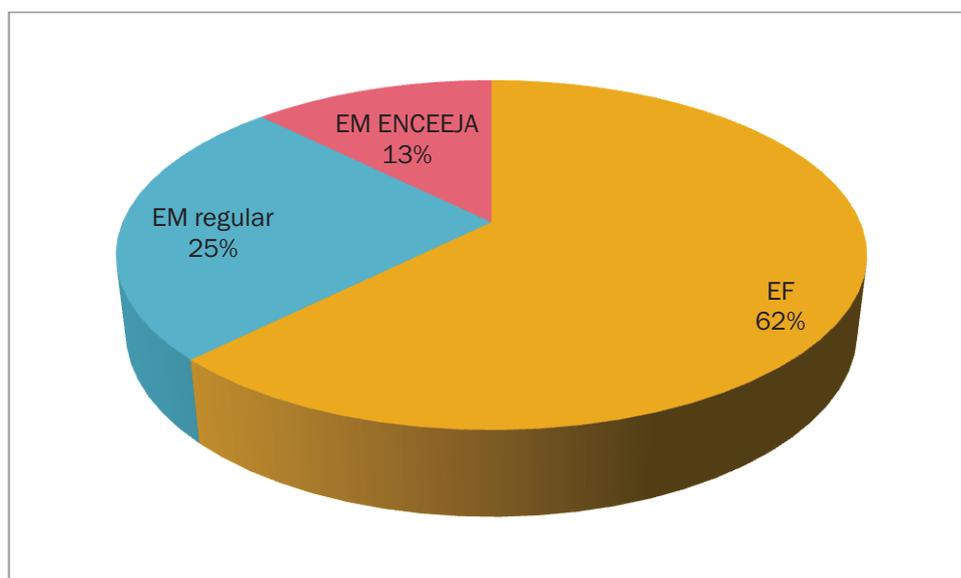
A disparidade no número de alunos em cada disciplina deve-se principalmente à reprovação de seis alunas na disciplina Informática I. A disciplina,

⁸ O curso Técnico em Administração do campus Sapucaia do Sul está organizado em regime semestral, totalizando seis semestres de disciplina e mais um semestre de estágio (optativo). Portanto, ao final de três anos o aluno pode concluir o curso, mas, conforme sua disponibilidade pessoal e a oferta de estágios da região, ele poderá complementar sua formação com essa experiência.

oferecida no 2º semestre do curso, foi responsável pela divisão da turma. O grupo aprovado segue a grade curricular sem qualquer alteração. Por sua vez, o grupo reprovado naquela disciplina obrigou-se a remanejar as disciplinas conforme a disponibilidade de horários. Com isso, passaram a acompanhar a turma apenas em uma parcela da grade curricular.

Além disso, o contato com a turma permitiu identificar a presença de estudantes (38%) que já possuíam o Ensino Médio concluído ao ingressarem no curso e, portanto, estavam refazendo a escolarização. O gráfico 02 indica o nível de escolaridade das alunas ao ingressarem no PROEJA.

Gráfico 02. Escolaridade das alunas da turma 04 no ano de ingresso no PROEJA



Fonte: elaborado pela autora.

Tal constatação não é uma particularidade da turma acompanhada. Ao contrário, a presença de estudantes que refazem a escolarização para poderem cursar o PROEJA é um fenômeno comum a diferentes campi, o que motivou o estudo de Klinski (2009), com estudantes do Campus Charqueadas. Dentre os resultados da sua pesquisa, a autora destaca o prestígio social das escolas federais como uma das justificativas apresentadas pelos alunos para a realização, pela segunda vez, do Ensino Médio, além do desejo de participar do ensino técnico.

No campus acompanhado, também esses motivos são relatados pelas estudantes, que comentam em sala de aula, em referência ao nível de exigência nas disciplinas: “é um curso pra valer” (Denise). O enunciado justifica o prestígio e, ao mesmo tempo, sugere um processo de avaliação escolar que vem paulatinamente excluindo as integrantes da turma, como evidenciam os dados de evasão, porém a questão não entra em debate durante as aulas.

Além disso, é pertinente mencionar que, na instituição, não há opção de realizar um curso subsequente⁹ na mesma área. Sendo assim, as opções destas mulheres – Melissa, Denise, Patrícia, Beatriz e Ângela – são refazer o ensino médio no PROEJA gratuitamente ou pagar por um curso técnico em escola particular. O prestígio social da escola – conhecida na região pela formação de qualidade excelente – aliado à gratuidade do curso compõem o motivo principal da escolha, conforme manifestaram as alunas Denise (em sala de aula) e Melissa (em entrevista).

As trajetórias de trabalho e estudo das 16 estudantes são bastante variadas. No período do trabalho de campo (2º semestre de 2010), recolhi informações sobre estas trajetórias junto às 16 alunas da turma 04. A partir de questionários, entrevistas individuais e conversas informais durante o trabalho de campo conheci suas histórias e as características das trajetórias de estudos e de trabalho sintetizada neste subcapítulo.

Em síntese, as estudantes da turma 04 apresentavam, durante o trabalho de campo¹⁰, as seguintes características quanto às trajetórias de estudos e de trabalho, o ingresso no PROEJA e suas implicações sobre a reinserção no mundo do trabalho, quando for o caso.

Daniela tem 33 anos, natural de Sapucaia do Sul, município onde reside até hoje, com o casal de filhos. Atua como auxiliar financeiro numa empresa de pequeno

⁹ Curso subsequente é o nome dado ao curso oferecido como qualificação profissional ao público que possui o Ensino Médio completo.

¹⁰ Os encontros posteriores ao trabalho de campo mostraram que várias delas tiveram alterações nestas características. Mesmo assim, decidi manter os perfis tais como eram no semestre em que as cenas de aula aconteceram, pois eram estas as trajetórias que influenciavam nas relações e interações que a turma estabelecia naquele momento. Entendo que a atividade escolar realizada no trabalho de campo era influenciada pelas experiências produzidas nas trajetórias descritas a seguir, e atualizar estas descrições acarretaria equívocos na análise.

porte, em Porto Alegre. Parou de estudar quando cursava a 1ª série do 2º grau, pois almejava trabalhar para “comprar as próprias coisas”. No primeiro emprego, atuou como atendente de lanchonete em estabelecimento de amigos. Desde então, já trabalhou como vendedora, inclusive em televentas, e no setor administrativo de uma empresa de prestação de serviços em telecomunicação. Buscou o curso do PROEJA para se qualificar na área administrativa, em que atua desde o emprego anterior.

Janaína tem 30 anos, é natural de São Leopoldo, cidade onde trabalha há sete anos, na área de limpeza, contratada por uma empresa de prestação de serviços nesta área. Transferiu residência para Sapucaia do Sul há cinco anos, quando casou. Mora com o marido e a filha a duas quadras do IF, além de conviver diariamente com a sogra, que é sua vizinha. Interrompeu a trajetória de estudos aos 14 anos, quando assumiu o primeiro emprego, como doméstica. Desde então, trabalhou como empregada doméstica e/ou babá até ingressar no atual emprego. Retomou os estudos junto com a sogra, que é sua colega de turma.

Ângela é sapucaense. Aos 43 anos, retomou sua trajetória de trabalho no mercado formal, interrompida por 19 anos devido à solicitação do marido. Desde então, dedicava-se ao trabalho doméstico, ao cuidado dos dois filhos e marido. Em seu reingresso no mercado, Ângela ocupa o cargo de atendente de call center numa empresa de telecomunicação, localizada em São Leopoldo. Interrompeu a trajetória de estudos quando cursava o 1º grau, o qual completou na modalidade EJA, no ano anterior ao ingresso no PROEJA. A estudante, então, realizou os Exames Nacionais de Certificação de Competências na Educação de Jovens e Adultos - ENCCEJA e obteve aprovação em todas as áreas de conhecimento. Desse modo, obteve a certificação escolar correspondente ao Ensino Médio no mesmo mês em que ingressou no PROEJA, mas decidiu permanecer no curso por considerar que obteria novas aprendizagens no curso, além da certificação profissional de nível técnico.

Beatriz nasceu em Sapucaia do Sul, município onde reside até hoje. Tem 35 anos, é casada e tem dois filhos em idade escolar (ambos moram com o casal). Trabalha em Esteio como operadora de máquina, numa fábrica. Ingressou neste emprego dois meses antes da nossa entrevista, em 2010, após 05 anos de afastamento do mercado, decorrente de um tratamento de saúde. Nos dois anos de tratamento, Beatriz motivou-se a retomar os estudos, que era “um sonho” pessoal,

conforme relatou na entrevista. Com a recuperação da saúde, Beatriz ingressou numa escola pública de EJA, localizada em Sapucaia do Sul e assim concluiu o ensino fundamental. Nesta escola, enquanto frequentava o curso de EJA – Ensino Fundamental, ela soube que haveria processo seletivo do PROEJA e fez a inscrição. Foi aprovada e, em 2009, iniciou o curso de PROEJA. Nos primeiros meses de curso, recebeu o resultado dos exames do ENCCEJA e soube então que fora aprovada, obtendo o certificado escolar correspondente ao Ensino Médio, assim como Ângela. Decidiu permanecer no curso de PROEJA “pelo curso mesmo”, nas suas palavras. Isto é, sua permanência não visa somente à certificação, mas principalmente às aprendizagens propiciadas pelo curso.

Laura tem 34 anos, é casada e tem dois filhos – um menino de 16 anos e outro, de 10. Mora em Sapucaia do Sul desde 1995, quando se mudou, com a família. Deixou a cidade natal, Arroio dos Ratos, em busca de melhores condições de trabalho e renda, devido à escassez de emprego naquela cidade. Parou de estudar quando estava no 1º grau, mas esta parada não foi em decorrência do ingresso no mercado de trabalho, segundo a estudante. Tal ingresso aconteceu alguns anos depois, como babá, emprego sucedido pelo cargo de operária numa fábrica de calçados. A maternidade conduziu a saída do mercado de trabalho e, durante 15 anos, ela permaneceu dedicada ao trabalho doméstico e familiar. Em 2008, a intenção de retornar ao mesmo motivou Laura a concluir o ensino fundamental na modalidade EJA e, no ano seguinte, ingressar no IF para participar do curso de PROEJA.

Gabriela nasceu e mora até hoje em Sapucaia do Sul, aos 31 anos, com o marido e o filho de oito anos. Atua como telefonista na escola (tem bolsa-trabalho) desde abril de 2010, após sete anos de afastamento do mercado de trabalho. Atuou como operária em diferentes fábricas até sair do mercado formal para se dedicar ao trabalho doméstico e familiar. Aos 16 anos, Gabriela teve sua trajetória de estudos interrompida na 1ª série do 2º grau. Ainda adolescente, vivia com os pais e os irmãos quando sua mãe faleceu. Gabriela então parou de estudar para assumir o trabalho doméstico antes desempenhado pela mãe, priorizando que o pai e os irmãos permanecessem em seus empregos. Também por esse motivo sua trajetória de trabalho demorou outros 04 anos para ter início. Assim, ela somente começou a

trabalhar aos 19 anos, como operária em fábrica de peças para automóveis, localizada no município onde vive.

Paula (26 anos) é natural de Gravataí, reside em Esteio com a mãe. Interrompeu a trajetória de estudos na adolescência, quando estava na 7ª série do 1 grau, após sucessivas reprovações, para ingressar no mercado formal de trabalho. Atuou em lanchonetes e informalmente com vendas (lingerie). Envolveu-se em diversas atividades da igreja evangélica, sobretudo ligadas à música e a um grupo de estudo da bíblia, que Paula organizou em sua cidade. Em 2008 retornou à escola para concluir o ensino fundamental na modalidade EJA e, no ano seguinte, ingressou no PROEJA. Em 2010, passou a atuar na escola como bolsista (bolsa-trabalho), em atividades administrativas do setor de estágios. No mesmo ano, também passou a integrar o grêmio estudantil do IF. Paralelamente às atividades escolares, Paula vende lingerie para garantir renda suficiente para pagar as despesas relacionadas ao curso, como transporte e materiais escolares, e outras despesas pessoais.

Rafaela (23 anos) é natural de Sapucaia do Sul, onde ainda reside – atualmente, na casa de uma colega de turma, desde sua separação, quatro meses antes da entrevista. Interrompeu a trajetória de estudos na adolescência, para ingressar no mercado de trabalho formal, como atendente de lanchonete. Parou de trabalhar por exigência do companheiro e, com a separação, voltou a trabalhar, desta vez, como operadora de injetora, em fábrica de peças para aparelhos de ar condicionado e para automóveis. Também trabalha como bolsista no IF à tarde. Com isso, a estudante concilia o curso de PROEJA com a bolsa (04 horas diárias, de segunda a sexta) e o emprego noturno na fábrica. Lúcia (59 anos) é funcionária pública do serviço municipal de Sapucaia do Sul, cidade onde mora e trabalha. É natural de outro município, da região da Serra, onde morou durante a infância e parte da juventude. Saiu de lá para trabalhar numa fábrica de fios, em Sapucaia do Sul. Por isso, mudou-se para a referida cidade. Depois, atuou como costureira por mais de 10 anos até fazer concurso para a prefeitura. Ingressou no curso na turma anterior (em 2008), mas suspendeu a matrícula e retornou posteriormente, integrando-se à turma 04 apenas em algumas disciplinas. Em sua trajetória de trabalho, já atuou como costureira e babá, antes de ingressar no atual cargo público, o que aconteceu há mais de 10 anos. Atua na farmácia municipal, depois de ter

passado por duas funções (limpeza e recepção), em diferentes locais da prefeitura (no Postão, em outros postos de saúde, na secretaria da assistência social, no Hospital, entre outros).

Andréia, aos 39 anos, está desempregada há um mês. Trabalhou recentemente como auxiliar de cozinha no restaurante de um hotel da região metropolitana de Porto Alegre e, antes disso, como empregada doméstica. Mora em Sapucaia do Sul com o filho, o marido e convive diariamente com a sogra, cuja casa fica no mesmo pátio. Andréia, assim como Lúcia, iniciou o curso de PROEJA em 2008. Evadiu, desestimulada pela reprovação em algumas disciplinas. Porém, retomou sua participação no curso, graças à iniciativa da orientadora educacional, que entrou em contato com a estudante, incentivando-a ao retorno. Com as reprovações em algumas disciplinas, Andreia participa das aulas da turma 04 parcialmente e, em determinadas disciplinas, integra outras turmas.

Melissa tem 22 anos, nasceu e morou em Sapucaia do Sul até se casar, há três anos, quando se mudou para São Leopoldo. Já tinha EM completo ao ingressar no PROEJA, mas decidiu permanecer no curso devido ao seu interesse pela formação técnica, que coincide com seu atual emprego, como coordenadora em clínica médica. Desde seu ingresso no mercado de trabalho, como estagiária (aos 16 anos), ela não teve interrupção em sua trajetória de trabalho. Atuou como atendente em duas clínicas médicas, como supervisora e coordenadora na rede em que trabalha até hoje.

Patrícia (25 anos) nasceu e reside em Sapucaia do Sul, com a sua mãe. Atua na área do curso, o que motivou seu ingresso no PROEJA apesar de ter concluído o Ensino Médio no período regular. Em sua trajetória de trabalho, não houve interrupção, pois permanece na mesma rede de lojas (portanto, com o mesmo empregador) desde que ingressou no mercado formal de trabalho, aos 19 anos. No início, ocupava o cargo de caixa; depois, passou a coordenadora de loja. Permaneceu no curso de PROEJA porque a formação técnica coincide com sua área de atuação profissional.

Teresa, aos 44 anos, trabalha informalmente como manicure, cabeleireira e depiladora, num pequeno salão de beleza, montado na garagem da própria casa, localizada a duas quadras da escola. No local, também vende produtos cosméticos e perfumaria. Além disso, trabalha ocasionalmente fazendo faxinas. Assim, participa

da composição da renda familiar, ao lado do marido, que também trabalha. Tem um casal de filhos: a filha mora com eles; o filho é casado e mora na casa ao lado (construída no mesmo pátio). A estudante interrompeu a escolarização na juventude, quando cursava o 1º grau, e retomou o ensino fundamental na modalidade EJA, em 2008. No ano seguinte, ingressou no curso de PROEJA. Em sua trajetória de trabalho, passou por diferentes ocupações, a maioria no setor de serviços.

Elenice, com 51 anos, a estudante dedicou a maior parte da vida ao trabalho doméstico e familiar. Na juventude, atuou como babá e auxiliar de creche depois de concluir o curso de magistério. Com o casamento, deixou de trabalhar fora por solicitação do marido e passou a se dedicar ao trabalho doméstico não remunerado e à criação dos três filhos. Em 2009, ingressou no PROEJA por estímulo da filha, que também se matriculara. Iniciaram o curso juntas, porém a filha evadiu do curso depois de ter sido aprovada no vestibular para curso em outra área – mãe e filha tinham EM completo ao se inscreverem para o processo seletivo no PROEJA. Mesmo assim, Elenice decidiu permanecer na turma porque gosta do curso e das aprendizagens que o mesmo propicia. Sua motivação não está relacionada ao desejo de retornar ao mercado de trabalho, e sua rotina permanece voltada para o trabalho doméstico não remunerado.

Denise tem 33 anos, reside em São Leopoldo, com o filho e o marido. Trabalha na mesma cidade, há mais de 10 anos, com seu marido. Atua como secretária do empreendimento (microempresa) do casal. Cursou e concluiu o 2º. Grau na escola regular, quando era adolescente. Por isso, tinha EM completo ao ingressar no IF. A sua motivação para permanecer no curso do PROEJA está associada à sua atuação na área administrativa¹¹.

Renata (38 anos) tem dois filhos, com quem mora em Sapucaia do Sul. Trabalha no mesmo município, como vendedora de uma loja de departamento, conforme questionário preenchido pela mesma¹².

As informações acima indicam que a turma não é um caso de juvenalização da EJA, fenômeno bastante presente na modalidade, nos últimos anos. A presença da

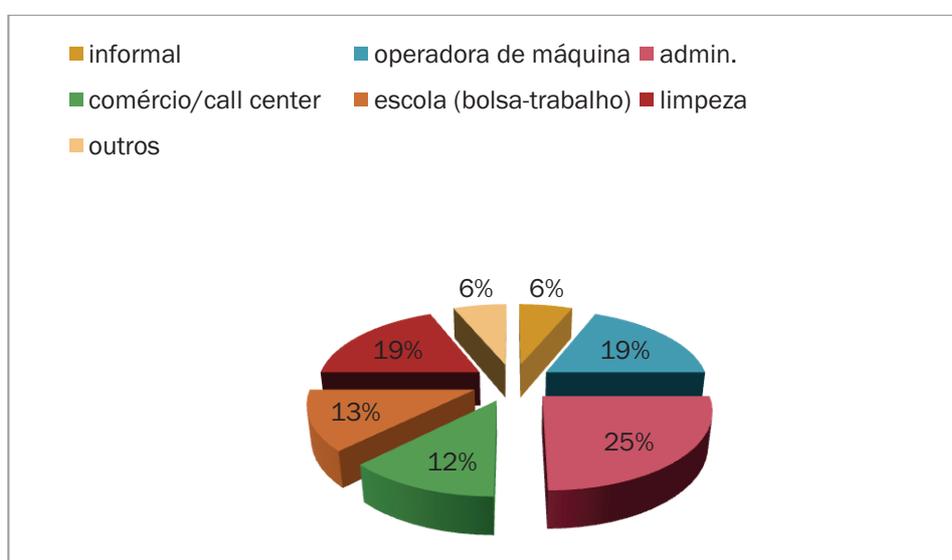
¹¹ Não constam as demais informações do perfil das colegas porque, nas duas datas marcadas para a sua entrevista individual, Denise não compareceu à aula e, conseqüentemente, faltou à entrevista.

¹² Não constam as demais informações do perfil das colegas porque Renata recusou o convite para participar da entrevista individual.

juventude naquela turma se restringe a duas mulheres jovens (até 24 anos), todas com idade a partir de 22 anos (Rafaela e Melissa).

O gráfico abaixo mostra as áreas de trabalho que as mulheres desempenhavam, no período do trabalho de campo. Os dados sugerem uma vinculação entre o nível de escolaridade e a ocupação de cargos administrativos: o percentual de mulheres com atuação na área é muito próximo ao de mulheres que já possuem o Ensino Médio completo (conforme referido, apenas Daniela atua na área sem ter o certificado de conclusão da educação básica).

Gráfico 03. Áreas de atuação das estudantes da turma 04



Fonte: elaborado pela autora.

Se o gráfico contemplasse as áreas de atuação ao longo das trajetórias de trabalho, constariam ainda outras ocupações, tais como: babá (cuidadora de crianças), cuidadora de idosos, costureira, auxiliar de cozinha (em restaurante e em padaria) e professora assistente (em escola de educação infantil). Além disso, a maioria das alunas (exceto Patrícia e Melissa) já atuou em mais de uma ocupação.

Outro aspecto importante ao desenvolvimento da relação de saber em sala de aula diz respeito aos saberes do trabalho vinculados à área de formação do curso. Seis mulheres atuam na área (quatro, em emprego formal; duas, em funções administrativas desempenhadas em bolsas de estágio na própria escola onde

estudam) e, conseqüentemente, as aproximações e os tensionamentos que elas estabelecem com os saberes escolares são facilitados pela experiência de trabalho mais próxima àqueles saberes escolares, se comparado à situação de outras estudantes, que não conhecem o campo profissional para o qual o curso as está formando.

Estes dados contribuem não somente para conhecer as estudantes, mas também para compreender certas fragmentações do grupo, problematizadas nos capítulos 04 e 05. Nestes, analiso que a atuação na área do curso permite que as estudantes estabeleçam relações entre os saberes escolares e suas experiências de trabalho e as manifestem em sala de aula.

Além disso, nas entrevistas individuais, as estudantes me contaram várias outras questões de suas experiências de trabalho, família, participação em grupos religiosos, entre outras, identifiquei relações entre a atividade escolar realizada pelas estudantes e suas trajetórias de trabalho e estudos. Então, considerei que identificar perfis segundo suas trajetórias de estudos e de trabalho é relevante para a compreensão dos diferentes modos como as estudantes realizam a atividade de sala de aula e, conseqüentemente, produzem sua experiência escolar no PROEJA.

Com base nas definições teórico-metodológicas apresentadas neste capítulo, busquei contextualizar a experiência escolar estudada. Para tanto, abordei aspectos específicos do campo empírico e da turma acompanhada no trabalho de campo. No capítulo seguinte, dou continuidade à contextualização, desta vez, analisando a política pública que originou a experiência escolar em estudo.

2 O CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA: ATORES E POLÍTICAS DE EP INTEGRADA À EJA NO BRASIL

Com o intuito de situar e historicizar o contexto em que acontece a experiência escolar das estudantes do PROEJA, este capítulo busca apresentar os atores e as políticas ligados à Educação Profissional integrada à EJA. Para tanto, o presente capítulo está organizado de modo a contemplar: os atores da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos no Brasil; o resgate do contexto de criação do programa; a análise do documento-base que subsidia teórico-metodologicamente a implantação das turmas de PROEJA nos IFs; e a síntese dos estudos sobre o programa, tanto as dissertações e teses, quanto as publicações recentes de artigos e livros.

A historicização torna evidentes algumas reflexões desenvolvidas no Documento-Base do programa, bem como no debate instaurado no âmbito acadêmico, pelos campos teóricos Trabalho e Educação e Educação de Jovens e Adultos. Também se destaca o aumento expressivo das produções acadêmicas sobre o programa, elaboradas pelas instituições de ensino designadas para realizar o acompanhamento da implementação da política mediante os convênios firmados a partir do edital nº3 PROEJA/CAPES-SETEC. Este edital fomentou a criação de projetos de pesquisa que se encarregaram de acompanhar os cursos de PROEJA em vários estados. Desse modo, 125 dissertações e teses – publicadas entre 2008 e 2012 – abordaram o programa, além de artigos em periódicos e de 11 trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPED, nos GTs Trabalho e Educação (GT09) e Educação de Jovens e Adultos (GT 18).

Todas estas produções possibilitam a abordagem de aspectos variados do PROEJA e de seu processo de implementação, bem como a variedade de enfoques, alguns enfatizando o seu lugar no campo das políticas públicas em educação; outros, abrangendo a singularidade de cada estudante, as peculiaridades da escola, dos educadores e educadoras envolvidos na implementação da política em um contexto específico, com uma história e uma cultura próprias.

A leitura de documentos legais – como o Documento-Base do PROEJA e os decretos presidenciais de criação do PROEJA e, recentemente, do PRONATEC – permite conhecer as diretrizes pedagógicas do PROEJA e as concepções de sujeito, escola, saberes e currículo. Para isso, busquei destacar alguns aspectos teórico-metodológicos do programa, que configuraram a proposta educacional apresentada no Documento-Base do PROEJA. Este buscou orientar a criação dos cursos e sua gestão pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Os aspectos destacados dessas leituras visam a situar as condições objetivas de produção da experiência escolar em estudo. Compreendo que a experiência escolar das estudantes do PROEJA não pode ser observada de modo isolado, apartado da política pública que origina e orienta tal experiência. Nesse sentido, o campo empírico pode ser abordado enquanto manifestação concreta de uma política pública, que é interpretada e recriada de modo específico pelos atores da educação escolar. Sendo assim, há elementos da experiência escolar em estudo que buscam concretizar as diretrizes pedagógicas expressas nos documentos legais. Nesse sentido, é necessário abordar o contexto mais amplo do PROEJA para compreender o significado deste programa na história da educação do país, e o que ele representa para as relações entre os atores da educação e as políticas públicas desta área.

2.1 HISTORICIZAÇÃO DO PROEJA: ATORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EJA NO BRASIL

Qual a origem da proposta de integração entre a Educação Profissional e a EJA? Para compreender o contexto em que é construída a proposta do PROEJA é necessário retomar alguns pontos da história da educação no Brasil, ressaltando

que este programa representa o encontro, no âmbito escolar, de atores da Educação Profissional com atores da EJA. No meio sindical, os dois campos encontraram-se nos anos 1990 e, no sistema escolar, somente nos anos 2000.

Estas mudanças transformam significativamente um cenário de atrelamento da educação e qualificação profissional aos interesses da iniciativa privada. Na retomada histórica da Educação Profissional no Brasil elaborada por Manfredi (2002) é possível identificar que o campo da educação e qualificação profissional no Brasil fora ocupado basicamente por atores cujas propostas tiveram uma conotação assistencialista e/ou instrumentalizadora. As primeiras experiências, vinculadas à Igreja, contribuíram para que a relação entre educação e trabalho fosse vista como uma alternativa de inserção dos pobres no mercado de trabalho, numa perspectiva em que o trabalho é compreendido como a prevenção do desenvolvimento de perfis indesejados, como o “delinquente” e o “vagabundo”.

Mais tarde, nos anos 1940, a criação do Sistema S significa um deslocamento da tônica do trabalho. O sentido moralizante do trabalho é substituído pela ênfase na dimensão técnica. Com isso, as concepções da iniciativa privada sobre a relação entre educação e trabalho foram amplamente difundidas por estes atores, restringindo a educação dos trabalhadores e trabalhadoras à sua adaptação e capacitação para corresponder ao perfil necessário ao processo produtivo e ao mercado formal de trabalho. Desse modo, os cursos de qualificação e educação profissional desenvolvidos por estes atores priorizaram a dimensão técnica da formação, em detrimento das dimensões sócio-histórica e ética que constituem o mundo do trabalho, numa perspectiva mais ampliada das relações sociais e históricas que compõem a relação entre educação e trabalho.

Portanto, até os anos 1990, o movimento sindical não figura como um ator cujas experiências fossem expressivas e contemplassem um grande número de trabalhadores e trabalhadoras. Sendo assim, este período representa um marco importante para a visibilização de práticas consoantes à concepção de educação do trabalhador, buscando compreendê-lo enquanto sujeito histórico, cujos processos educativos necessitam contemplar todas as dimensões do trabalho – histórica, social, cultural, além da técnica.

As experiências desenvolvidas pelo movimento sindical no contexto da reestruturação produtiva dos anos 1990 podem ser consideradas pioneiras na

elaboração do Currículo Integrado. Vinculados ao PLANFOR, diversos programas e projetos elaborados e geridos pelas centrais sindicais – como o Integrar, Integração, Zé Peão, entre outros – buscaram articular, na organização curricular dos cursos, os saberes escolares e os produzidos no mundo do trabalho¹³. Nesse sentido, as centrais sindicais foram um ator importante da educação naquele momento, com práticas educativas de qualificação profissional integrada à elevação de escolaridade, e esta integração era inédita no país.

Na educação escolar, o governo federal segue o caminho contrário, ao desvincular a Educação Profissional do Ensino Médio através do Decreto 2208/97. Nesse contexto, a iniciativa privada era responsável por 82% dos cursos profissionalizantes ofertados no país e 82,5% da educação profissional (INEP, 2000), e a rede federal de ensino passou a ofertar cursos subsequentes.

Tais transformações da educação profissional foram motivadas pela reestruturação produtiva e a constatação, por parte do Ministério do Trabalho (MTb) de que o modelo vigente de formação dos trabalhadores era insuficiente para atender às demandas do mercado de trabalho, que vinham mudando. Sob a alegação de que era necessário desenvolver entre trabalhadores e trabalhadoras as *competências* necessárias aos novos modelos de produção pós-fordistas, o MTb promoveu alterações que visaram, de certo modo, aligeirar essa adaptação, descartando da formação os conteúdos de formação propedêutica. Com isso, Ramón Oliveira (2001) avalia que as políticas de educação profissional desse período foram marcadas pela fragmentação e a dualidade entre formação profissional e educação geral.

Ao ter sido implementada a separação da formação profissional da educação geral, fortaleceu-se a dicotomia entre o pensar e o fazer. Os setores populares, além de serem obrigados a procurar a iniciativa privada para conseguir uma qualificação profissional, são discriminados no referente aos conteúdos ministrados nestas formações (p.1)

Esta análise corrobora o debate produzido no campo Trabalho e Educação no que se refere ao atrelamento desse modelo educacional à divisão social e intelectual do trabalho, norteadora da relação capital e trabalho nas sociedades de classes.

¹³ No ano de 2009, realizou-se balanço de conhecimento sobre a ação sindical na educação dos trabalhadores, a partir da análise das teses e dissertações produzidas entre 1996 e 2006, que versam sobre esses programas e projetos. A respeito, ver FISCHER & GODINHO (2009).

Diversos pesquisadores e pesquisadoras deste campo teórico abordaram o tema, como Acácia Kuenzer (2010). A autora analisa a divisão social implicada na dualidade estrutural do sistema de ensino brasileiro. O ensino propedêutico, com vistas ao ingresso no ensino superior, teve como público-alvo as elites e a classe média, enquanto os filhos dos trabalhadores foram encaminhados ao ensino técnico e profissionalizante, voltado à inserção subordinada no mercado de trabalho.

Estudos como esse defendem a construção de propostas político-pedagógicas orientadas pelo conceito de politecnicidade ou pela concepção de educação integral, tendo como fundamentação epistemológica o materialismo histórico. A educação politécnica garantiria à classe trabalhadora uma escola comprometida com a formação integral do ser humano, ou seja, “uma formação que abrange todas as dimensões da vida e, portanto, é omnilateral” (MOURA et al, 2012, p.2).

Essas proposições, de algum modo, influenciam a concepção de ensino médio integrado, quando as duas modalidades educacionais – Ensino Médio e Educação Profissional – são novamente reunidas. A integração é retomada em 2004, com a revogação do 2208/97 e sua substituição pelo Decreto 5154/2004. Este organiza a oferta da educação profissional em cursos e programas, que podem ser de formação inicial ou continuada, cursos técnicos profissionalizantes, cursos de graduação e pós-graduação. A rede federal de educação profissional sofreu nova alteração: os CEFETs deram lugar aos IFETs (Institutos Federais de Educação Tecnológica), que, por sua vez, foram substituídos pelos IFs (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia), nome atual das instituições de ensino em questão.

Embora o decreto represente um avanço no sentido da superação da dualidade histórica entre escolarização básica e educação profissional e entre trabalho intelectual e manual, a concretização dessa mudança no âmbito das práticas pedagógicas realizadas nas instituições de ensino brasileiras é ainda um desafio. Nessa perspectiva, diferentes educadores e pesquisadores do campo Trabalho e Educação defendem que a integração inscrita na proposta de Currículo Integrado não se restringe a sobrepor a carga horária de dois cursos – um técnico e um de educação básica –, mas sim de formular um curso ou programa que se oponha à divisão social do trabalho e almeje a formação humana em sua totalidade (RAMOS, 2010; CIAVATTA, 2005).

Também no campo da EJA as últimas décadas representaram um período de mudanças significativas na legislação. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96) extingue o Ensino Supletivo. Com isso, a legislação busca superar a visão compensatória e aligeirada da escolarização de pessoas jovens e adultos, presente na LDB anterior.

Os sistemas de ensino do país, então, substituíram os cursos de ensino supletivo pelos de Educação de Jovens e Adultos. A mudança de nome buscava indicar a mudança nas funções desta modalidade de ensino, questão aprofundada no Parecer nº 11 do Conselho Nacional de Educação (Parecer CEB/CNE 11/2000). No documento, considera-se que o ensino supletivo tivera uma função compensatória, visando à recuperação de uma formação escolar em falta. Essa ideia embasou a criação de cursos aligeirados, cuja referência para a construção do currículo era a escola regular, sem levar em consideração as especificidades do público jovem e adulto. Diante desse cenário, a oferta pública de escolarização básica para este público ocorria predominantemente por meio de campanhas de alfabetização e projetos governamentais de elevação de escolaridade.

A mudança na legislação buscou transformar este nível educacional em modalidade da educação básica, compreendendo a educação como direito de todos, independentemente da sua idade. Nessa perspectiva, as funções da EJA passam a ser reparadora e equalizadora, segundo o Parecer CEB/CNE 11/2000. Compreende-se que jovens e adultos que não concluíram a educação básica tiveram negado este direito quando crianças. Portanto, cabe ao Poder Público garantir a reparação deste problema através da oferta de cursos e de exames de certificação escolar. Desse modo, seria possível garantir a equidade de oportunidades aos jovens e adultos, que, sem escolaridade completa, não teriam acesso a outros direitos, em sua plenitude.

Apesar dos avanços nas concepções de EJA, presentes nestes documentos, algumas características presentes na história da educação de jovens e adultos no Brasil, no decorrer do século XX, perduraram até os anos 1990 (PAIVA, 2003): a vinculação entre os projetos e programas educacionais e o governo em exercício e, em muitos casos, ao partido político responsável pela administração pública e à primazia de campanhas de alfabetização e programas de curto prazo, cuja implantação de turmas é repassada aos estados e municípios e sem almejar a

continuidade dos estudos após a alfabetização. A esse respeito, Haddad (2009) expõe a situação educacional brasileira:

Em 2007 a população brasileira com 15 anos ou mais era de 141,5 milhões de pessoas. Dessas, 14,1 milhões não sabiam ler nem escrever, ou seja, 10% dos jovens e adultos. Apenas 2,9% dos jovens analfabetos entre 15 e 24 anos frequentavam algum curso de alfabetização. Entre os adultos (acima de 24 anos), apenas 1,8%. De cada 100 pessoas que saem dos programas de alfabetização, apenas seis têm continuidade em programas de educação de jovens e adultos. Isso é grave porque os cursos que correspondem à primeira metade do ensino fundamental são responsáveis por sedimentar o aprendizado realizado em programas de alfabetização. Afinal, os seis a oito meses dos cursos de alfabetização são apenas um primeiro passo nesse processo, que deveria ter continuidade até o término do ensino médio. (p.366)

Os dados contrastam com os avanços do que Haddad (2009) chama de movimento de EJA, consolidado nos últimos anos através da criação de fóruns nacionais e estaduais de EJA, com crescente diálogo com o Poder Público. A ampliação das instâncias de participação tem contribuído em que efetivamente para a garantia do direito à educação? Esse é um dos questionamentos apresentados pelo autor, que contribui para pensar também sobre a implementação do PROEJA.

Também vem se afirmando, nos anos 1990, entidades como ONGs e OSSIPs, chamadas de Terceiro Setor. Somam-se aos atores da EJA na proposição e implantação de programas e projetos educacionais voltados à escolarização de jovens e adultos, bem como a projetos voltados à qualificação profissional. As ações são as mais variadas. Algumas mantêm experiências herdadas da educação popular; outras apresentam concepções pedagógicas vinculadas à TCH e/ou retomam a visão compensatória e assistencialista da educação voltada aos trabalhadores, conforme análise elaborada em estudo anterior (FISCHER & GODINHO, 2009).

As redes de articulação de movimentos sociais e outras organizações ligadas à educação, como é o caso do CEAAL (Conselho de Educação de Adultos da América Latina) e, no Brasil, o Fórum de EJA têm protagonizado práticas e discursos nesse campo educacional. Suas ações visam ao fortalecimento dos grupos e de suas reivindicações junto ao Poder Público.

O Sistema S permanece como representante do empresariado na organização de cursos voltados à escolarização dos trabalhadores, em muitos

casos, no próprio local de trabalho. A concepção de educação inscrita na proposta educacional deste ator é a formação restrita ao atendimento das demandas do mercado de trabalho, portanto, dissociada da formação geral do trabalhador (MANFREDI, 2002). Nessa perspectiva, a elevação de escolaridade do quadro de funcionários das empresas busca primordialmente atender a uma demanda imediata de adequação às normas impostas pelos sistemas de certificação ISO. Esse foi um dos motivos pelo qual Rummert (2007) critica a inclusão desse ator na implementação do PROEJA, tendo em vista que a trajetória desse ator na história da educação contraria a proposta político-pedagógica do programa.

Outro ator das políticas de EJA implementadas no Brasil – e em outros países em desenvolvimento – são os organismos internacionais ou transnacionais, como a UNESCO, que realizou, em 1997, a V CONFINTEA, marcada pelo tensionamento entre o poder público e os movimentos sociais ligados à educação, mas contribuiu para que, no Brasil, se criassem os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos em nível estadual e nacional um novo espaço de participação dos variados atores que constituem o campo da EJA. Esses fóruns, por sua vez, deram origem ao Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), que buscam construir ações e pautas de reivindicações ao poder público, visando a garantir o direito à educação pela população com 15 anos ou mais. Em 2009, a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) novamente reuniu membros de vários países. Contudo, na avaliação de Di Pierro (2009), o evento explicitou a dicotomia entre dois pólos: um que concebe a educação ao longo da vida como preparação permanente de recursos humanos para o mercado de trabalho; e outro que a concebe fundamentalmente como alfabetização, entendida como a base do processo formativo. Além disso, a declaração do evento foi avaliada como vaga, por não definir claramente os indicativos para a ação dos estados. Assim, a concretização das ações dependeria primordialmente do acompanhamento das políticas pelos próprios atores do campo.

Estes atores da EJA e da EP reúnem-se na implantação de políticas públicas de integração da EJA com a Educação Profissional, a partir de 2005, com a criação do PROEJA e do PROJOVEM. Este encontro dos dois campos no sistema federal de ensino é o ineditismo do PROEJA (FRANZOI & FISCHER, 2009), pois, embora haja experiências anteriores de integração, porém estas eram geridas pelo

movimento sindical. Portanto, o PROEJA teve como diferenciais a inserção na educação escolar e a escolha do sistema federal de ensino para a implantação dos cursos. Esses aspectos diferenciais da proposta foram decisivos na escolha do campo empírico desta tese. Por isso, é relevante dedicar maior atenção ao processo de criação, definições político-pedagógicas e os tensionamentos presentes em sua implantação nos IFs. Este é o propósito dos próximos subcapítulos.

2.2 A CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DO PROEJA

A criação do programa ocorreu no ano de 2005 mediante o Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005 e, posteriormente, substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. A análise desse documento visa a compreender o subsídio teórico-metodológico oferecido aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em geral. Este teve grande repercussão entre docentes e gestores, influenciando, portanto, o modo como o curso de PROEJA foi implantado nesta escola.

A criação deste programa foi viabilizada pela revogação do Decreto 2208/97 e¹⁴ a promulgação do Decreto 5154/04. Sendo assim, os cursos de PROEJA têm início num contexto de reformulação da Educação Profissional no país. No mesmo período, outros cursos integrados passaram a ser formulados e implantados no sistema federal de ensino.

Inicialmente, o programa era voltado especificamente ao Ensino Médio na Modalidade EJA integrado à Educação Profissional. O Decreto 5.478 de 24 de junho de 2005 instituiu a oferta de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e o curso técnico de nível médio pelos institutos (na época, chamados de CEFETs) e escolas técnicas do sistema federal de ensino. O documento definia percentagem mínima de vagas (10% das vagas, tomando como referência as matrículas do ano anterior), a carga horária máxima dos dois tipos de curso, sendo de 2.400 horas o limite dos cursos de educação profissional técnica de nível médio. Desta carga horária, a formação geral deveria ocupar, no mínimo, 1.200 horas. Além disso, o documento aborda a definição das áreas dos cursos, concedendo

¹⁴ Este separava a educação básica da educação profissional, sendo responsável pela extinção dos cursos integrados que existiam no sistema federal de ensino, bem como em sistemas estaduais. Tal separação é revogada pelo Decreto 5154/04 e, assim, retomam-se os cursos integrados.

autonomia às instituições de ensino para a escolha daqueles cursos que melhor atendessem às demandas locais e regionais de desenvolvimento sócio-econômico.

No ano seguinte, o Decreto 5.840 de 13 de julho de 2006 revoga o Decreto 5478/2006. As principais mudanças são o aumento da abrangência do programa, que passa a contemplar toda a educação básica e, por isso, o seu nome passa a ser Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Além disso, a oferta deixa de ser restrita à rede federal, com a ampliação do programa aos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades privadas. Cria-se a possibilidade de que as instituições atuem na certificação de “conhecimentos e habilidades obtidos em processos extra-escolares” (BRASIL, 2006, s.p.), o que originaria a Rede CERTIFIC¹⁵, em 2010. Além disso, o documento prevê a flexibilização do processo avaliativo com a possibilidade de avanço a qualquer tempo, em consonância com a LDB 9394/96.

Uma das novidades da proposta é a oferta de um curso voltado a pessoas jovens e adultas que não completaram a escolarização básica. Este público foi alvo historicamente de programas, projetos e campanhas educativas de caráter assistencialista, compensatório e instrumentalizador, tanto nas propostas de elevação de escolaridade (RIBEIRO, JOIA, DI PIERRO, 2002; HADDAD & DI PIERRO, 2000), quanto nas experiências de qualificação profissional (RAMOS, 2010).

Além disso, o lugar onde estes cursos são implantados configura outra novidade, haja vista que os IFs – considerados centros de excelência da Educação Profissional – não atuavam na EJA. Em outras palavras, o público da EJA ingressa nos IFs em nível nacional, com garantia de vagas instituída em lei.

Articuladas à implantação dos cursos, uma política de formação continuada e outra, de acompanhamento desta implantação buscam oferecer aos docentes e gestores os subsídios teórico-metodológicos para atuarem na modalidade e aos docentes e pesquisadores das universidades as condições materiais para investigarem os objetivos alcançados, as demandas de adequação da política

¹⁵ Rede de certificação profissional criada pelo MEC e implantado em alguns Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Suas semelhanças com a proposta de certificação profissional dos Centros Novas Oportunidades, em Portugal, foram analisadas em artigo escrito com a professora Maria Clara Bueno Fischer e a colega Ângela Beatriz Cavalli (FISCHER, GODINHO, CAVALLI, 2011).

conforme os contextos locais, entre outros aspectos. Para contemplar estes objetivos, a SETEC teve como ações a criação de cursos de especialização em PROEJA, realizados nos institutos federais, predominantemente, e o convênio firmado com diversas universidades do país para criação de projetos de pesquisa sobre o programa (edital¹⁶ PROEJA/CAPES-SETEC 03/2006).

Entretanto, essa entrada do público da EJA nos institutos não é harmônica. Ao contrário, as reações de professores e gestores ao Decreto 5840/2006 tiveram tensionamentos que motivaram vários estudos de pós-graduação sobre a implantação dos cursos de PROEJA, como apontou a consulta ao banco de teses da CAPES, analisada no subcapítulo 2.4.

No projeto de pesquisa *Experiências de Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul*, este tema foi abordado pelo GT Acesso e Permanência. A análise elaborada por alguns de seus integrantes, para futura divulgação dos resultados do projeto, ressalta que as experiências de integração da EP com a EJA, dentre elas o PROEJA, são inéditas e, com isso, possibilitam a produção de saberes inéditos, contudo, nos dois campi estudados¹⁷, os pesquisadores encontraram “efetivas resistências ao programa”, vinculadas à estigmatização desta modalidade de ensino (MARCOLLA, HIPÓLITO, AITA, DEL PINO, no prelo).

A implantação do PROEJA na rede federal também faz parte das reflexões de Dante Henrique Moura e Rosa Aparecida Pinheiro (2009). Seu artigo salienta, com base na realidade do CEFET-RN, os problemas desta implantação que comprometem o sucesso de seus objetivos:

a falta de processos sistemáticos de formação continuada de docentes; a ausência de discussões mais qualificadas no interior das instituições acerca da concepção do EMI e da implantação do Programa; a forma impositiva como esse Programa entrou em vigor; os elevados índices de evasão; e uma visão elitista de parte dos profissionais que integram a rede federal, os

¹⁶ O convênio em questão ofereceu bolsas de mestrado e doutorado, além de recurso financeiro para realização de eventos e publicações ligados ao PROEJA. Com o objetivo de realizar o acompanhamento da política e, com isso, identificar demandas e potencialidades dos cursos, o edital possibilita analisar, conforme Franzoi & Machado (2010), a política “*em movimento*”, “à medida que estabelece uma articulação entre os programas de pós-graduação envolvidos e gestores e professores das escolas que executam o programa, constituindo grupos interinstitucionais de pesquisa” (p.13).

¹⁷ O texto detém-se nos dados referentes a dois dos campi estudados no projeto de pesquisa.

quais vinculam a entrada do público da EJA, nessas instituições, a uma ameaça à qualidade do ensino ali existente. (p.98)

Estes aspectos, na avaliação de Moura e Pinheiro (2009), são responsáveis pela rejeição parcial do programa por alguns profissionais, no interior da rede federal de ensino, acentuando preconceitos em relação ao público da EJA. Além disso, a falta de atenção às especificidades da modalidade, identificada nos concursos docentes, agravam a situação, que os autores definem como uma crise de interesses: entre uma cultura escolar, baseada na cultura padrão dominante, e as culturas populares, que passa a se manifestar no espaço escolar por meio de estudantes do programa. A esse respeito, os autores analisam: “Dessa forma, o que se vê é que suas linguagens vão sendo desmerecidas, e seus valores, normas e estilos de vida, desautorizados para poder inseri-los na cultura escolar, considerada como padrão mais bem elaborado, mais bem sistematizado e mais erudito” (MOURA & PINHEIRO, 2009, p.101).

Esta dicotomia entre cultura popular e cultura escolar também foi percebida no trabalho de campo desta tese. Compreendo que também no campus acompanhado este conflito está presente, fomentando os silêncios de algumas estudantes. Para analisar a questão, há que se considerar o acúmulo da educação popular em torno desta relação entre o popular e o escolar, ou, de modo mais abrangente, entre saberes da experiência e os saberes formais. Com o intuito de resgatar essa questão, busco sistematizá-la nos capítulos seguintes, sobretudo a partir das leituras de Paulo Freire, Pedro Garcia e Carlos Rodrigues Brandão, além de relacionar este debate aos dados recolhidos no trabalho de campo.

Outro aspecto relevante à compreensão do contexto de criação do programa é que os formuladores da política resgatam experiências de Currículo Integrado desenvolvidas pelas centrais sindicais, nos anos 1990. Tais programas e projetos, de algum modo, inspiram a elaboração da proposta político-pedagógica, haja vista que o Documento-Base do PROEJA faz referência aos mesmos.

2.3 ORIENTAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS: O QUE DIZ O DOCUMENTO-BASE

O documento foi produzido por representantes de diferentes universidades brasileiras, convidados pela SETEC para elaborar as orientações teórico-metodológicas do programa, um ano depois da implantação dos cursos nos IFs. Sua tônica é a centralidade do PROEJA nos sujeitos ao enfatizar a descrição e análise dos e das estudantes que constituem o público do programa. Nesse sentido, os autores buscam abordar a pluralidade de aspectos que origina a variedade de sujeitos, que se encontram pela exclusão social:

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (BRASIL, 2007, p. 11)

Aborda-se a questão no decorrer do texto, ressaltando as especificidades dos jovens (fundamentando-se em Spósito, Dayrell e Abramo, entre outros) a partir da constatação dos grandes percentuais de distorção série-idade, superior a 50% no Ensino Médio. Esses indicadores são apresentados como um alerta aos processos de desumanização implicados em tais índices. Tal análise também se relaciona à população carcerária brasileira e a oferta de EJA no sistema prisional. O documento ressalta dois aspectos: a elevada percentagem de apenados com menos de 30 anos (72%) e a pouca oferta educacional nos estabelecimentos prisionais. Isso sugere uma dupla exclusão: da privação de liberdade e a do direito à escolarização (BRASIL, 2007).

Nessa perspectiva, o documento confronta a segregação à formulação de propostas educativas que reconheçam a diversidade de grupos culturais que constituem a EJA e seus processos de produção e validação de saberes. Daí a proposição de que se investigue os conhecimentos dos educandos, como são produzidos e de que modo se relacionam com a cultura escolar. Isso implica também o desenvolvimento de políticas de formação continuada para esses professores que

contemple as especificidades desse contexto. Nesse sentido, tanto estudantes quanto educadores/as são considerados “sujeitos da educação de jovens e adultos, em processo de aprender por toda a vida” (p.36).

A educação como formação humana é proposta em oposição à visão compensatória e assistencialista da EJA, que permeou os programas e projetos neste campo, ao longo do século XX (RIBEIRO, JOIA, DI PIERRO, 2002). Com esse intuito, o Documento-Base do PROEJA (BRASIL, 2007) aponta como um dos objetivos a continuidade dos estudos; e em oposição à visão da educação profissional como uma inserção adaptada, domesticada do trabalhador no mercado.

Nesse cenário, a concepção de educação presente nas políticas formuladas a partir da revogação do Decreto 2.208/97 orienta-se por princípios para os quais os sujeitos deverão ser formados: participação, cidadania e construção de uma sociedade justa e solidária. O documento apresenta uma concepção de educação enquanto formação integral do sujeito, com base em uma sólida formação científica, humanística e tecnológica, portanto, sem reduzi-la a uma abordagem instrumental (como fizera a educação profissional organizada pela rede privada) ou compensatória ou assistencialista (como fizera a educação de jovens e adultos institucional ao longo do século XX), mas sim como “o processo de criação, produção, socialização e reapropriação da cultura e do conhecimento produzidos pela humanidade por meio do seu trabalho” (p.31).

Essa postura implica compreender a educação enquanto direito social, perspectiva que se aproxima da *visão republicana* abordada por Oliveira (2006 *apud* FISCHER & GODINHO, 2009) quando este autor analisa a educação profissional no Brasil. Desse modo, é possível interpretar que o documento oscila entre a visão republicana e o que em outro momento chamamos de visão emancipatória (FISCHER & GODINHO, 2009), também apresentada no texto.

Os autores do Documento-Base do PROEJA apontam que a intencionalidade do mesmo se relaciona à construção de um outro tipo de sociedade, antagônica à lógica do mercado global, relacionada à desigualdade de acesso a direitos fundamentais, como educação e trabalho, e nos processos de exclusão social e inclusão excludente. Entretanto, ao final do texto, a iniciativa privada é convidada a participar do programa. Considerando a trajetória histórica desse ator na educação dos trabalhadores, fica evidente a contradição inscrita no documento.

No documento em questão, a análise da oferta educacional brasileira enfatiza que, nos anos 1990, houve um avanço quantitativo, porém não qualitativo, ressaltando a dualidade estrutural entre a escola de caráter propedêutica e a escola voltada à formação para o trabalho.

Decorrente da análise de que essa divisão está enraizada na educação do país, em especial no Ensino Médio, propõe-se que a educação pense alternativas de trabalho que não se restrinjam ao assalariamento. Até que ponto isso não reproduz uma acomodação e adaptação à terceirização, informalidade, dentre outras formas de trabalho precarizado, que atingem diretamente os e as estudantes de PROEJA, dentre outros grupos sociais?

Para apresentar as concepções e os princípios do programa, o documento refere que as políticas públicas necessitam articular, fazendo referência a Frigotto (2005), *políticas de inserção*, de curto prazo, voltadas às dívidas históricas do Estado com a sociedade, a *políticas de integração*, de médio e longo prazo, de caráter prospectivo e de garantia de direitos para as gerações futuras. O objetivo da política seria, então, a formação orientada pela “integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral” (p.35), com vistas à formação integral de pessoas jovens e adultas que não concluíram a escolaridade básica. Desse modo, a proposta do autor não restringe a educação profissional e tecnológica à adaptação e formação subordinada do trabalhador às demandas do processo de acumulação do capital, mas sim visando à formação crítica e emancipadora desse educando. Também tem como finalidade abordar a EJA como um campo específico de conhecimento, buscando investigar quais são, de que modo são ou foram produzidos e como se articulam os conhecimentos dos educando com a cultura escolar.

Os princípios mencionados são:

- inclusão da população em suas ofertas educacionais;
- inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos;
- ampliação do direito à educação básica pela universalização do ensino médio;
- trabalho como princípio educativo;

- pesquisa como fundamento da formação;
- condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais.

Ao discutir o currículo integrado, refere-se que a integração abrange a dimensão epistemológica, de conteúdos, da metodologia e das práticas educativas, uma “integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer”. (p.40)

Após discorrer sobre os sujeitos da EJA e as especificidades desta modalidade, os autores apontam a necessidade de reconhecer os espaços de produção de saberes na sociedade, bem como os processos de reconhecimento e legitimação desses saberes, “evidenciados por meio de biografias e trajetórias de vida dos sujeitos” (p.42). O documento enfatiza, em diversos momentos, a valorização dos saberes não escolares dos educandos e educandas como aspecto importante na orientação da organização curricular do PROEJA.

O currículo integrado é apresentado como uma possibilidade de valorizar os diferentes sujeitos que constituem a EJA e os saberes produzidos nas mais variadas esferas da vida social, a fim de constituir processos educativos emancipatórios. Nessa perspectiva, a organização curricular não estaria dada, pois é uma construção processual, coletiva e permanente que não prescinde dos sujeitos, o que pressupõe a articulação de saberes, valores, trabalho, experiências, entre outros aspectos, retomando o argumento do Parecer CNE/CEB 11/2000. Nesse aspecto, aponta-se o papel dos professores como “mediadores e articuladores da produção coletiva do conhecimento, e comprometidos com a proposta, poderão atuar criativamente, acolhendo sem ansiedade as demandas e exigências dos sujeitos alunos e do projeto pedagógico” (BRASIL, 2007, p.44).

Algumas contradições do Documento-Base do PROEJA são apontadas por Rummert (2007), como o paradoxo entre, de um lado, a proposição do trabalho como princípio educativo e, de outro, a escolha do empresariado como um dos parceiros do MEC na implementação do programa. Além disso, a autora destaca que

o documento incorpora, simultaneamente, referências a críticas radicais ao atual estágio do modo de produção e teses e conceitos inteiramente conformados à ordem. Exemplo expressivo diz respeito à recorrente referência à “educação ao longo da vida”. Aqui verifica-se a ausência da

percepção de seu caráter conservador e subordinado à lógica do mercado. (RUMMERT, 2007, p.77)

Diante das contradições manifestas no documento, a autora conclui que o PROEJA é marcado pelas mesmas, desde sua constituição até sua reformulação e expansão. Apesar disso, Rummert (2007) pondera que o programa possibilita “alguns avanços no âmbito da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, em particular por iniciativas que venham a ser tomadas no âmbito dos CEFETs e demais escolas públicas federais, como previsto no Decreto original” (p.77). Tais avanços e contradições são elementos constitutivos do Programa e, portanto, é imprescindível abordá-los para compreender o modo como o programa se concretiza na outra ponta, isto é, no contexto específico de cada campus dos IFs.

2.4 A IMPLANTAÇÃO DO PROEJA NO CAMPUS ACOMPANHADO

A unidade estudada é um dos campi do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense¹⁸, cuja reitoria tem sede na cidade de Pelotas-RS¹⁹. O *campus* onde ocorreu o trabalho de campo foi inaugurado em 1996 e atualmente oferece cursos de nível médio, pós-médio e ensino superior. Funciona nos três turnos e atende 1700 alunos. Para isso, dispõe de um prédio de 700m² construído especificamente para este fim (diferente de outros campi que atuam em espaço cedido). Todas as salas de aula são equipadas com data-show e, no final de 2010, a maioria tinha ar-condicionado.

O instituto em questão faz parte da Rede Federal de Educação Tecnológica, constituída de CEFETs (algumas unidades mantiveram o nome anterior), universidades tecnológicas, escolas técnicas vinculadas a universidades, além dos institutos. Com isso, a rede abrange todos os estados brasileiros.

No Rio Grande do Sul, há três IFs – o IF Sul-Rio-Grandense, o Instituto Federal Farroupilha e o Instituto Federal Rio Grande do Sul – e quatro escolas técnicas vinculadas a universidades – três delas localizadas na cidade de Santa

¹⁸ A instituição não é considerada uma escola, mas sim um IF - *instituto de educação, ciência e tecnologia* desde 2008, a partir da Lei 11.892/2007, que estabeleceu a substituição do nome CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica pela nomenclatura atual.

¹⁹ Além do campus estudado, outros vinculam-se à mesma reitoria: Pelotas, Charqueadas, Passo Fundo, Camaquã, Bagé, Venâncio Aires, Visconde da Graça e Santana do Livramento.

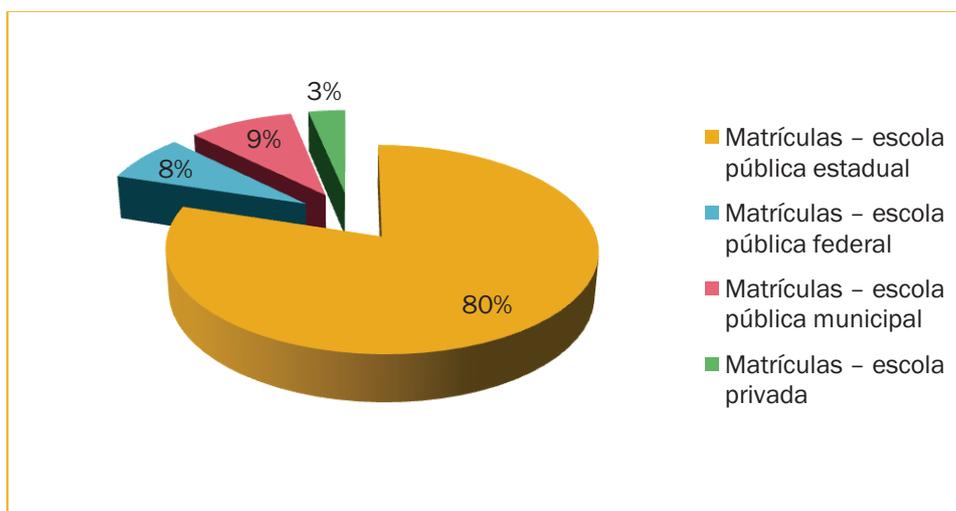
Maria e uma, em Pelotas. No total, a rede teve 3.393 matrículas de PROEJA no ano de 2010, distribuídas em 29 campi da rede federal de ensino no Rio Grande do Sul (SIMEC, 2011). Desse universo, Sapucaia do Sul representa 3,74%, com 127 matrículas no mesmo ano.

O número geral de matrículas da rede estadual do Rio Grande do Sul, especificamente do Ensino Médio na modalidade EJA foi de 46.031 no ano de 2007 (MEC, 2008). Esse dado, comparado ao total de matrículas do PROEJA, em 2010 (ano de maior oferta) evidencia que o programa atende um pequeno público no estado (cerca de 8% do número da rede estadual). Portanto, não se constitui em uma política massiva de educação de jovens e adultos, mas uma experiência ainda incipiente no estado.

O campus estudado localiza-se no município de Sapucaia do Sul – na Região Metropolitana de Porto Alegre-RS –, que conta com 130.988 habitantes, dos quais 67.232 são mulheres e 63.756 são homens (IBGE, 2010). A maioria da população vive na área urbana (130.500 hab).

No município, o campus é o único estabelecimento de ensino pertencente ao sistema federal de educação, sendo responsável pelo menor número de matrículas de Ensino Médio em comparação com as demais redes. O gráfico a seguir apresenta esta comparação.

Gráfico 04. Matrículas do Ensino Médio em Sapucaia do Sul, em 2009

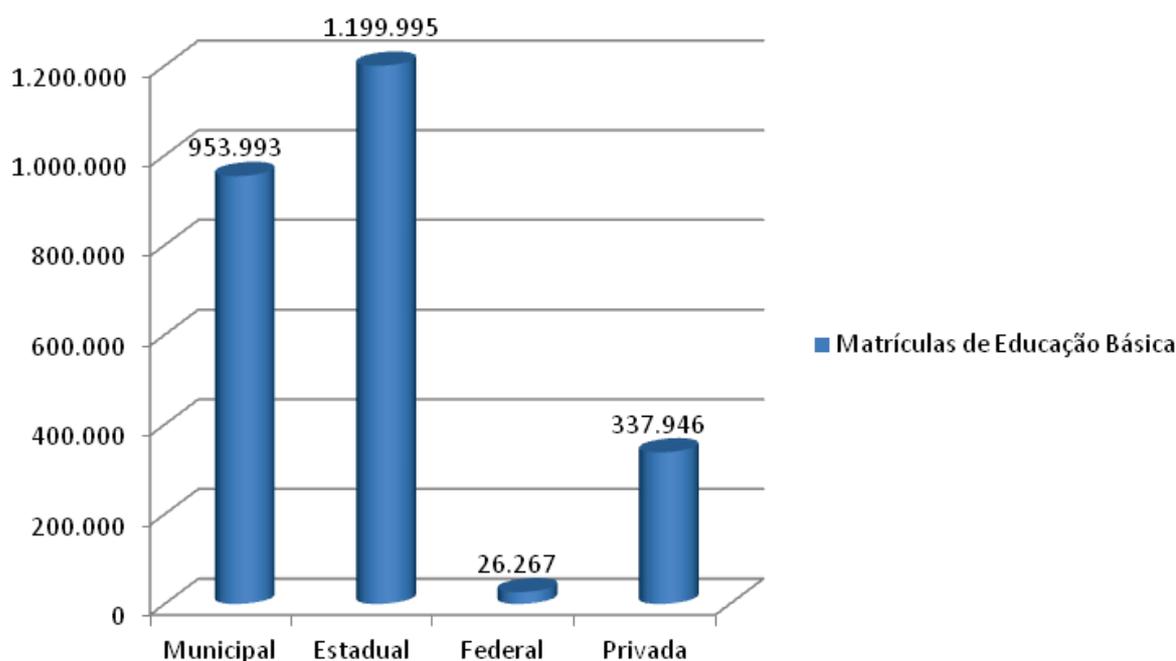


Fonte: elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2010)

Se considerada a oferta de Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos a situação é bastante distinta: apenas três estabelecimentos de ensino dedicam-se à educação de pessoas jovens e adultas pouco escolarizadas. Além do campus, duas escolas privadas possuem cadastro no INEP (INEP, 2010).

A comparação entre a oferta da rede federal com outras redes não se distingue da situação geral do estado. Além disso, este gráfico mostra que a proporção existente na cidade onde se localiza o IF é bastante próxima ao que acontece no restante do estado no que diz respeito à comparação entre a oferta da rede federal e as demais. A oferta de educação básica no Rio Grande do Sul evidencia que as instituições de ensino federal representam o sistema com menor participação neste nível de ensino.

Gráfico 05. Matrículas de Educação Básica no Rio Grande do Sul



Fonte: elaborado pela autora a partir de dados do SIMEC (2011)

Esta pequena participação na oferta educativa, aliada ao reconhecimento da qualidade de ensino da rede federal, faz com que estas vagas sejam bastante disputadas em todos os cursos. No PROEJA, o processo seletivo de que participaram as estudantes da turma acompanhada fora bastante concorrido, com quatro candidatos por vaga.

Antes do PROEJA, a escola oferecia o curso Ensino Médio para Adultos, conhecido como EMA. Sendo assim, professores e professoras que já atuavam na instituição antes de 2007, tinham experiência profissional com o público da EJA. Esta, na avaliação de Noro (2011), teve um papel de preparação daquele grupo para as questões da modalidade, funcionando como um “laboratório para o PROEJA”. Em sua dissertação, a educadora e pesquisadora relata:

A primeira turma de EMA inicia suas aulas em agosto de 2000. Eram 24 trabalhadores, todos homens, na faixa etária de 24 a 46 anos, provenientes da indústria de beneficiamento e embalagem de arroz, selecionados através de uma parceria entre Clube de Diretores Lojistas (CDL), Centro das Indústrias de Pelotas (CIPEL) e Associação Comercial de Pelotas (ASCOMPEL), em convênio firmado com o CEFET/RS. Os objetivos gerais do projeto compreendiam: 1) Assegurar a jovens e adultos trabalhadores, excluídos do sistema formal de educação, uma oportunidade educacional de Ensino Médio e 2) Desenvolver uma experiência pedagógica tendo como base uma concepção de educação que forme um cidadão crítico, autônomo e com capacidade de ação social (p. 65)

Este projeto evidencia alguns aspectos importantes a serem considerados na análise da experiência escolar no PROEJA: a iniciativa partiu daquele grupo de profissionais, ou seja, não foi imposta por um decreto presidencial, indicando que gestores e docentes daquele campus assumiram, naquele momento, uma postura dialógica, de disponibilidade para conhecer e experimentar propostas educativas de outros campos, sem defender que sua atuação deveria restringir-se à Educação Profissional. Tal postura manteve-se em 2005, quando o Decreto 5876/05 instituiu a criação do PROEJA, e no ano seguinte, com a substituição do referido decreto pelo 5840/06.

Esta contextualização torna-se ainda mais elucidativa do processo atual, de desmantelamento do programa na rede federal: de todos os campi do IFSul, apenas dois deles realizaram processo seletivo para ingresso em 2012/2. O dado indica a importância da adesão dos atores da educação escolar para o sucesso de uma política pública, em consonância com a análise de Rita Costa (2010), acerca do

processo de implantação desta política, porém em outro campus do mesmo IF²⁰. Além disso, a redução expressiva da oferta de novas vagas no PROEJA²¹ indica a possibilidade de que o PROEJA torne-se mais uma proposta de governo, sem continuidade, reiterando a necessidade da formulação de políticas perenes de elevação de escolaridade – reivindicação que se mantém ao longo da história da EJA no país.

O PROEJA foi implantado no campus em 2007. Inicialmente, o curso tinha o nome Técnico de Nível Médio em Processos Administrativos e, em 2009, assumiu o nome atual, para se adaptar ao catálogo de cursos, divulgado pelo MEC. Diante da grande variedade de nomes – muitas vezes, designando cursos com currículos similares –, o ministério criou o catálogo com a finalidade de padronizar o nome dos cursos oferecidos pelas instituições de ensino técnico do país.

A primeira turma do programa deste campus teve ingresso em 2007. O processo seletivo ocorreu por sorteio de 35 vagas²². No ano seguinte, ocorreu um aumento de cinco vagas, passando para 40 a oferta de matrícula. De 2009 em diante, o ingresso passou a ser semestral, com a abertura de duas turmas ao ano (uma em fevereiro, outra em agosto), cada uma com 40 vagas.

No segundo semestre de 2010, o curso de PROEJA atendia 127 alunos, distribuídos em cinco turmas. O número de matrículas representava, pelo menos, 10% dos alunos atendidos pelo campus naquele ano, por orientação do Decreto 5.840 de 13 de julho de 2006²³.

O curso de PROEJA oferecido tem as seguintes características:

Perfil: O técnico em processos administrativos deverá ser um cidadão com visão crítica, capaz de interagir no contexto social, cultural, político e econômico em que vive, contribuindo para a transformação da sociedade. Sua atuação profissional deve estar em consonância com padrões éticos, sociais e ambientais que favoreçam o constante aprimoramento da

²⁰ Segundo a pesquisadora, este processo, passa pela formulação da política, mas não se reduz ao mesmo. A interpretação da lei, sua incorporação ao cotidiano da escola, entre outros aspectos, influenciam o modo como os atores recebem a proposta, as resistências e adesões que se estabelecem, e essas relações são decisivas na implantação do PROEJA.

²¹ Em 2010, cada campus do IFSul realizou processo seletivo semestral, totalizando a criação de duas turmas por campus naquele ano. Em 2012 todo o IF criou apenas duas turmas no semestre letivo 2012/2 (uma no campus estudado; e uma em outro campus).

²² Siqueira (2010), em sua pesquisa de doutorado, acompanhou o primeiro processo seletivo do campus. O autor apresenta o número de candidatos inscritos: 149.

²³ Conforme o Decreto 5840/06, Art.2º §1º, cada IF deve ofertar no mínimo 10% das vagas no(s) curso(s) de PROEJA, tomando como referência as matrículas realizadas no ano anterior.

qualidade de vida de forma geral. Este profissional estará apto a operacionalizar atendimentos, serviços e rotinas administrativas, dentro de organizações empresariais ou comerciais, utilizando instrumentos e meios tecnológicos disponíveis para a gestão organizacional. Deverá, ainda, desenvolver habilidades comunicativas, especialmente no que diz respeito a atendimento de pessoal e estratégias de marketing. Poderá também atuar como apoio na gestão financeira, tributária, contábil e de pessoal.

Campo de atuação: Instituições públicas, privadas e de terceiro setor (IFSUL, 2010)

A escolha do curso ofertado no PROEJA – que, neste campus, não coincide com os cursos *regulares* –, por orientação do governo federal, deve ser resultado de um estudo de mercado, a cargo dos profissionais de cada instituição de ensino. Sendo assim, em tese, os cursos ofertados na modalidade *regular* seriam equivalentes aos da EJA. Entretanto, no Rio Grande do Sul, os cursos do PROEJA são distintos daqueles oferecidos na modalidade *regular* em sete campi, restritos às áreas de Comércio, Administração e Informática²⁴.

A área de Administração, assim como a comercial, tem longa trajetória na educação profissional das redes estaduais de ensino, mas não na rede federal. Moura (2010), no resgate da história da educação profissional brasileira, ressalta a dualidade estrutural do sistema de ensino do país, presente desde a criação das primeiras escolas técnicas, no início do século XX, e reforçada a partir da Lei 5692/71, embora a mesma promettesse formação técnica profissionalizante no 2º grau. O autor analisa que, nos sistemas estaduais de ensino, a oferta de profissionalização compulsória era precária e restrita à instrumentalização para o mercado de trabalho e, desse modo, “proliferaram-se cursos de Técnico em Administração, Técnico em Contabilidade, Técnico em Secretariado, etc.” (MOURA, 2010, p.68). Na contramão da falta de infraestrutura das escolas públicas estaduais, a rede federal se consolidou na oferta de cursos de excelência voltados às áreas industrial e mecânica principalmente, sem reduzir o currículo à preparação para o mercado de trabalho.

O currículo do Curso Técnico em Administração tem duração de três anos e meio, organizado em regime semestral (seis semestres de disciplinas e um semestre de estágio) No 4º semestre do curso, o qual acompanhei no segundo semestre letivo

²⁴ Dados obtidos pelos integrantes do projeto de pesquisa Experiências de Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul – CAPES-PROEJA/SETEC. Sistematização dos dados coordenada pelo Dr. Valdinei Marcolla.

de 2010, a turma teve aulas de Língua Portuguesa IV; Estudo de Caso; Direito Empresarial II, Filosofia IV; Sociologia IV; Química II; Informática II; Matemática IV; Técnicas de Negociação; Estatística; Língua Inglesa; Trabalho e Qualidade de Vida II. Todas estas disciplinas foram ministradas no turno da noite, de segunda a sexta, das 19h às 23h.

Além das aulas, a turma participou de uma atividade que ocorre anualmente, promovida pelo programa. Trata-se de uma atividade extraclasse, a Semana Temática, que ocorre no segundo semestre letivo²⁵, e todo o corpo discente do PROEJA se faz presente. A Semana Temática é um evento realizado na instituição, durante o horário de aulas, cujo planejamento é da responsabilidade da coordenação do curso. Tive a oportunidade de assistir às palestras e apresentações culturais organizadas no ano de 2010. A participação do corpo discente é bastante expressiva, e as palestras geraram diversos comentários e avaliações em sala de aula.

No último semestre do curso, cada turma organiza uma miniempresa, conforme definido pela coordenadora do PROEJA naquele campus. A proposta foi idealizada por duas professoras (uma delas, a então coordenadora do PROEJA, no período do trabalho de campo), inspiradas na proposta formulada pela Junior Achievement²⁶. A ideia surgiu a partir do contato destas professoras, ambas da área da Administração, com o referido modelo. Elas avaliaram pertinente a adaptação da ideia ao curso técnico na modalidade PROEJA por considerarem que a criação e gestão de uma miniempresa pelo grupo de estudantes promoveria a articulação dos saberes curriculares adquiridos ao longo do curso. Esta experiência acontece na carga horária de duas disciplinas do último semestre do curso.

²⁵ No primeiro semestre letivo, a atividade extra-classe promovida pelo PROEJA foi o Projeto Integrador, uma ação solidária organizada por uma das turmas. Quando iniciei a observação, em caráter exploratório, no início de 2010, estava em preparação esta atividade, e muitas pessoas – estudantes e algumas professoras – demonstravam comprometimento com a sua organização.

²⁶ Junior Achievement é uma organização criada nos Estados Unidos, em 1919, com a finalidade de realizar programas educativos voltados a estudantes da escola básica. Inicialmente atuava somente com adolescentes, mas atualmente tem programas para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Tais programas visam a proporcionar práticas de economia, administração e empreendedorismo nas escolas, em que os estudantes atuem na gestão de negócios e desenvolvam noções de empreendedorismo. No Brasil, os programas do Junior Achievement estão presentes em todos os estados e Distrito Federal. Segundo o site da organização, os mantenedores, definidos como “empresas que enxergam longe”, são: FIERGS, Federasul, Grupo RBS, Gerdau, SEBRAE, Sistema Fecomércio-RS, entre outros. A ligação entre a proposta e estes grandes grupos empresariais permite supor que tais programas visam à formação de trabalhadores adaptados às novas demandas do mercado e adeptos à ideologia do capital.

O curso de PROEJA neste campus já acolheu as investigações acadêmicas de cinco mestrandas (BARROS, 2010, MACIEL, 2011; BALESTRO SILVA, 2011; NORO, 2011; HECKLER, 2012) e um doutorando (SIQUEIRA, 2010), todos da área da educação²⁷. Atualmente, outra dissertação em educação está em processo (MARQUES, 2012).

Este volume de estudos sobre o PROEJA do mesmo campus me permitiu acessar dados de estudantes de outras turmas, além de eventos anteriores ao trabalho de campo. O processo seletivo da primeira turma de PROEJA daquele campus, a experiência do EMA (Ensino Médio para Adultos), bem como os sentidos atribuídos ao trabalho infanto-juvenil por alunos e alunas do programa e a relação entre a escola e os saberes da experiência dos alunos e alunas foram alguns dos aspectos analisados nestas pesquisas, os quais pude acessar mediante a leitura da tese de Siqueira (2010) e das dissertações de Noro (2011), Barros (2010) e Lampert (2011). As outras dissertações (BALESTRO SILVA, 2011; HECKLER, 2012) analisam aspectos relacionados à formação docente, contribuindo para compreender a influência das trajetórias profissionais na implementação do programa e na concretização das práticas pedagógicas de sala de aula, por exemplo.

2.5 AS REPERCUSSÕES DO PROEJA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DO PAÍS

Para compreender as variadas interpretações do PROEJA presentes na produção acadêmica brasileira, é necessário retomar as análises elaboradas por quem pesquisa a relação entre trabalho e educação, bem como as experiências de EJA no país. Os artigos de periódicos e as teses e dissertações evidenciam os efeitos da política de acompanhamento da implementação do programa, isto é, o aumento significativo de estudos sobre o PROEJA no período de vigência dos convênios firmados a partir do edital 03 PROEJA/CAPES-SETEC, com uma pluralidade de enfoques, temáticas e abordagens teórico-metodológicas.

²⁷ Alguns destes estudos ainda não constam no Banco de Teses da CAPES. Os dados foram obtidos pelo contato com a maioria destas pesquisadoras no projeto de pesquisa *Experiências de educação profissional integrada à educação de jovens e adultos no Rio Grande do Sul*.

Alguns destes estudos inscrevem-se no campo teórico Trabalho e Educação. Estas análises das políticas públicas atuais de integração entre educação profissional e elevação de escolaridade²⁸ indicam a manutenção da dualidade estrutural entre ensino propedêutico e educação profissional – considerada marca histórica da educação brasileira. Diferentes artigos (RUMMERT, 2007; FRIGOTTO, 2007; FRIGOTTO, CIAVATA, RAMOS, 2005) 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.

Frigotto (2007) ressalta a dualidade estrutural presente não apenas no campo educacional, mas no conjunto das reformas sociais no Brasil. No contexto da Educação, essa dualidade implicou a negação do acesso à escolarização básica como parte do projeto societário da classe dominante brasileira. O autor retoma a obra dos sociólogos Florestan Fernandes, Caio Prado Júnior, Celso Furtado e Francisco de Oliveira para sustentar a hipótese de que, ao longo do século XX, nunca fez parte do projeto societário da classe dominante brasileira a realização de reformas estruturais no país e que todas as tentativas nesse sentido tiveram como resposta golpes e reações violentas do Estado, e essa lógica não sofre alteração no governo Lula.

No plano educacional, o autor aponta que, a partir do golpe militar de 1964, o MOBRAL e o Sistema S consolidaram a ideologia do capital humano no Brasil, e tal perspectiva não é abandonada, mesmo depois da redemocratização. O capital humano teria dois sentidos para a classe dominante: o primeiro, de ascensão e integração social; o segundo, de individualização do direito à educação, antes

²⁸ Busca de artigos a partir do descritor PROEJA: no Scielo, em 10/03/2010; no Scholar.google, em 11/03/2010; no site da Revista Sísifo, em 11/03/2010. O resultado está sistematizado neste subcapítulo.

considerado social e coletivo. Tal mudança estaria ligada à incorporação de capital morto com a ciência e tecnologia e ao aumento do desemprego estrutural e *de um contingente de trabalhadores supérfluos*, fatores que acarretam a adoção de um discurso constituído por noções como qualidade total, cidadão produtivo, competências e empregabilidade. Essas noções teriam o poder ideológico de responsabilizar o indivíduo por sua empregabilidade, pelo *quantum* de educação básica e técnico-profissional.

Nesse contexto, o autor avalia que a universalização da educação básica ocorreu de modo desigual no Brasil, ou seja, mantém inalterada a dualidade do sistema de ensino brasileiro, salientando que “A diferenciação e a dualidade dão-se aqui pelo não acesso efetivo e democrático ao conhecimento” (p.1138). Essa divisão não seria uma falha do Estado, mas sim uma consequência do projeto societário da elite brasileira, constituído sob a lógica do capitalismo periférico e, portanto, subordinado às elites dos países reconhecidos como integrantes do *capitalismo central*.

Nessa perspectiva, Frigotto (2007) aborda o Decreto 2208/97 e a criação do PLANFOR como fatores que reforçaram a dualidade entre educação básica e formação técnico-profissional, bem como a visão estreita desta, compreendida como um *upgrade* da formação técnica já conhecida, ou seja, desvinculada da formação geral.

O autor analisa as mudanças do governo Lula em relação a FHC – abordando o Projovem, o Proeja, o PNQ, o Decreto 5154/04 – e conclui que as políticas do atual governo não avançam rumo a uma educação politécnica e tecnológica, ao contrário, reitera a dualidade entre formação geral e técnica, bem como a precariedade dessa modalidade de ensino no Brasil.

Mesmo sob essas condições de dualidade, o ensino médio se constitui numa ausência socialmente construída, na sua quantidade e qualidade e como o indicador mais claro da opção da formação para o trabalho simples e da não preocupação com as bases da ampliação da produção científica, técnica e tecnológica e o direito à cidadania efetiva em nosso país (FRIGOTTO, 2007, p. 1139).

A crítica reitera a análise presente em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), que avalia os referidos programas como políticas “focais e contingentes”, que, portanto,

não contribuem para a superação do atrelamento da Educação Profissional às demandas do capital. Desse modo, os autores concluem que as políticas de educação e qualificação profissional do governo federal não superam a dualidade estrutural da educação brasileira:

De forma semelhante ao que ocorreu em 1942, o governo conduz-se para o terreno das reformas parciais, antes que para uma reforma integral que, neste momento, equivaleria à reapropriação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na perspectiva defendida nos anos 1980, cujo princípio básico era o direito à educação laica, gratuita, de qualidade, politécnica e de formação omnilateral. (p.1107)

Nesse contexto, Frigotto (2007) aponta que permanece como desafio a integração da educação básica com a educação técnico-profissional, “uma educação não-dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas” (p.1144).

Outro enfoque encontrado nas publicações recentes é o das possibilidades dessas práticas para o desenvolvimento humano e a construção de uma educação emancipatória (MOLL, 2010; SANTOS, 2010). É o caso do texto de Santos (2010). Sua conclusão sobre as *sete lições do PROEJA* é de que o programa

traz categorias de análise até então invisíveis para a educação profissional: gênero, etnia, opção sexual, éticas religiosas, categorias estas invisíveis para a EJA na compreensão do espaço escolar; também compõe um corpo docente com possibilidades de formação contínua junto dos técnicos administrativos e dos gestores de escolas; articula pesquisa ao fazer pedagógico, compondo mais um dos inéditos viáveis protagonizados por Paulo Freire. (p.127)

Essa visibilização dos perfis plurais – e desafiadores – das pessoas que estudam no PROEJA (que é também o perfil de quem estuda na EJA em geral) provoca tensionamentos, cria constrangimentos e conflitos nas instituições de ensino que implantaram o programa. A autora não ignora esse aspecto, mas ressalta a potencialidade de uma experiência educativa em que o currículo que rompa com uma ordem escolar alheia aos saberes dos/as alunos/as.

Também 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 contemplasse a pluralidade de perfis dos/as sujeitos da EJA e de seus saberes,

com destaque às culturas juvenis, é um dos principais desafios do programa, segundo a autora.

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.

Além disso, o referido artigo aborda variadas experiências de construção do Currículo Integrado no PROEJA-RS, ressaltando que a análise dos distintos “modos de fazer o currículo do PROEJA” (FRANZOI ET AL, 2010, p.177) implica relacioná-los ao processo seletivo, acesso e permanência e às características dos sujeitos da EJA – marcados por “identidades em desordem (...) em relação ao modelo de aluno vinculado à ordem moderna” (FRANZOI ET AL, 2010, p.177).

Essas especificidades não se restringem à trajetória de trabalho desses/as alunos/as, mas englobam o conjunto de elementos de sua conformação cultural. Com isso, conforme Fischer & Franzoi (2009), suscitam a continuidade da reflexão acerca da relação ontológica e história entre trabalho e educação inscrita nas experiências educativas voltadas à formação humana. Além disso, contribuem para o aprofundamento teórico dos processos materiais de produção da existência sem restringi-los ao trabalho nem desconsiderar as singularidades desses processos, possibilitando *superar relações lineares e de determinação unilateral do trabalho e suas instituições sobre a escola*, e “(...) reconhecer no aluno-trabalhador um processo de tornar-se humano” (FISCHER & FRANZOI, 2009).

Nos programas de pós-graduação, também o PROEJA foi objeto de estudos. A produção acadêmica sobre o programa abrange tanto a pós-graduação lato senso, em cursos de especialização, quanto a pós-graduação estrito senso²⁹.

²⁹ Nesta revisão, detenho-me na produção de teses e dissertações.

O levantamento da produção acadêmica discente de pós-graduação estrito senso³⁰ indica que o PROEJA é um tema em estudo em diversos programas de pós-graduação do país, com produção crescente: desde o 2º. semestre de 2009 até o 1º semestre de 2012, o banco de teses da CAPES passou de 05 para 65 produções³¹. Estas pesquisas foram elaboradas em 14 estados³². Esta produção é bastante numerosa se considerado que o programa é recente. Tal interesse dos programas de pós-graduação de diferentes estados foi motivado, em parte, pelas ações de formação continuada e acompanhamento da implantação do programa, que previu a distribuição de bolsas de mestrado e doutorado aos projetos de pesquisa criados a partir do convênio CAPES/PROEJA-SETEC nº03/2006.

Os trabalhos majoritariamente são da área da Educação, pesquisas qualitativas, do tipo estudo de caso ou, em menor quantidade, pesquisa-ação. A maioria tem como procedimentos e instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada, a observação e a análise documental. As temáticas abordadas são:

- **políticas públicas e gestão** (total de 23 pesquisas) – dez dissertações analisam a implementação do programa (HOTZ, 2010; IVO, 2010; SILVA, 2010; LOPES, 2010; PACHECO, 2010; BENTO, 2009; COSTA, 2009; BARBOSA, 2010; CARDOSO, 2010; MENDES, 2010), e uma destaca a relação com o ingresso e permanência no mercado de trabalho (GOI, 2009), além de uma dissertação que traça o perfil dos alunos do programa, tendo como campo empírico o IFSP (ROSTA FILHO, 2010). Acesso e permanência é outro tópico recorrente, pois sete dissertações buscam compreender as formas de acesso ao programa (LEMOS, 2010), o acesso e permanência de estudantes com Ensino Médio completo (KLINSKI, 2009), a exclusão escolar (BONOW, 2010), além das causas da evasão escolar, respectivamente, em curso de EJA de uma escola agrotécnica da rede federal de ensino (MARCONATTO, 2009) e nos cursos de PROEJA do CEFET Bambuí (VIEIRA, 2009) ou a relação entre evasão escolar e estratégias de acesso e permanência utilizadas nas escolas públicas de Curitiba (DEBIASIO, 2010), nos

³⁰ Busca ao Portal da CAPES, com descritor PROEJA: resultado de 05 produções em 09/10/2009; de 25 em 19/05/2010; e de 40 em 29/11/2011; de 65 em 04/01/2012. Destes trabalhos, três foram descartados por não abordarem o PROEJA.

³¹ Não há cadastro de teses no portal, o que não significa que não haja documentos em fase de inclusão nos registros da Capes. A última atualização incluiu somente os trabalhos de 2009.

³² Em consulta ao banco de teses da CAPES (04 de janeiro de 2012), o resultado da busca ao descritor PROEJA indicou a produção de teses e dissertações sobre o programa nos seguintes estados: RS – SC – PR – GO – DF – MT – ES – SP – RJ – MG – BA – PB – CE – AL.

cursos de PROEJA do Paraná (ALMEIDA, 2009) e no CEFET-MG (AZEVEDO, 2010). Os estudos que abordam a implementação da política enfatizam a necessidade de que o grupo docente se engaje na proposta do programa (GONÇALVES, 2009) e destacam, sob diferentes perspectivas, os desafios e as contradições da implantação do PROEJA nos estados do Paraná (ALMEIDA, 2009), do Espírito Santo (BENTO, 2009) e do Pará (RODRIGUES, 2009).

- **fundamentos da educação** (total de cinco dissertações) – cinco dissertações analisam, respectivamente, as interpretações dos conceitos de educação integral e politecnia entre profissionais e estudantes de um IF, inclusive os do PROEJA (CARNEIRO, 2010); as representações do trabalho entre os professores do programa (CORSO, 2009), a possibilidade de formação omnilateral da classe trabalhadora a que se propõe o programa (BALDACCI, 2010), observando “o caráter de antagonismo, de conflito, de colaboração; de imbricamento entre conhecimento e interesse, entre condições históricas e avanço das ciências” (s.p.); uma analisa as políticas de educação dos trabalhadores no que diz respeito ao conceito de conhecimento (GOTARDO, 2009); e, por fim, uma dissertação problematiza “os sentidos atribuídos à formação profissional pelos lavradores das localidades do entorno do IFES” (SOUZA SANTOS, 2010, s.p.).

- **tópicos específicos do currículo e metodologia do ensino** (total de 25 produções) – nesta temática, o currículo integrado tem destaque, haja vista que sete dissertações o problematizam, abordando especificamente as concepções de currículo presentes ou no programa (COLONTONIO, 2010; RODRIGUES, 2009), ou nas percepções de professores e gestores (ARAUJO, 2010), as formas estruturantes do currículo (COSTA, 2010) e a construção de propostas curriculares integradas no âmbito do programa, no estado do Paraná (TRINDADE E SILVA, 2010), na cidade de Rio Verde – GO (CAMPOS, 2010) e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE (GALINDO, 2010). Também constam no banco de teses da CAPES: o conhecimento matemático e seu ensino, em quatro dissertações (ANDRADE, 2010; MIRANDA, 2010; ROLOFF, 2009; WASHHOLZ, 2008) e uma tese (FREITAS, 2010); o ensino de Física (BARCELOS, 2008); a política de currículo de Filosofia (MARRA, 2010); a concepção de leitura (DANTAS, 2010) e suas práticas (PEREIRA, 2010); a análise do conteúdo programático de Segurança e Saúde do Trabalhador implementado no curso de Técnico de

Edificações do PROEJA do IFPA (AMARAL, 2010); a elaboração de material de didático para o estudo de Língua Estrangeira (SANTOS, 2010), especificamente o inglês; o cultivo de plantas medicinais, presente na proposta curricular do curso de PROEJA pesquisado (CORREIA DOS SANTOS, 2010); a proposta do PROEJA/Transiarte (ZIM, 2010; RODRIGUES, 2009); a experiência de Criação de um Núcleo de Estudo da Apicultura (VIANA, 2009); a organização curricular para a Educação Profissional Indígena (CAMPOS, 2010); a criação de um Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, voltada ao ensino de Ciências da Natureza (BASTOS FILHO, 2009); e o uso de estratégias motivacionais no processo de ensino-aprendizagem (BARRETO, 2010).

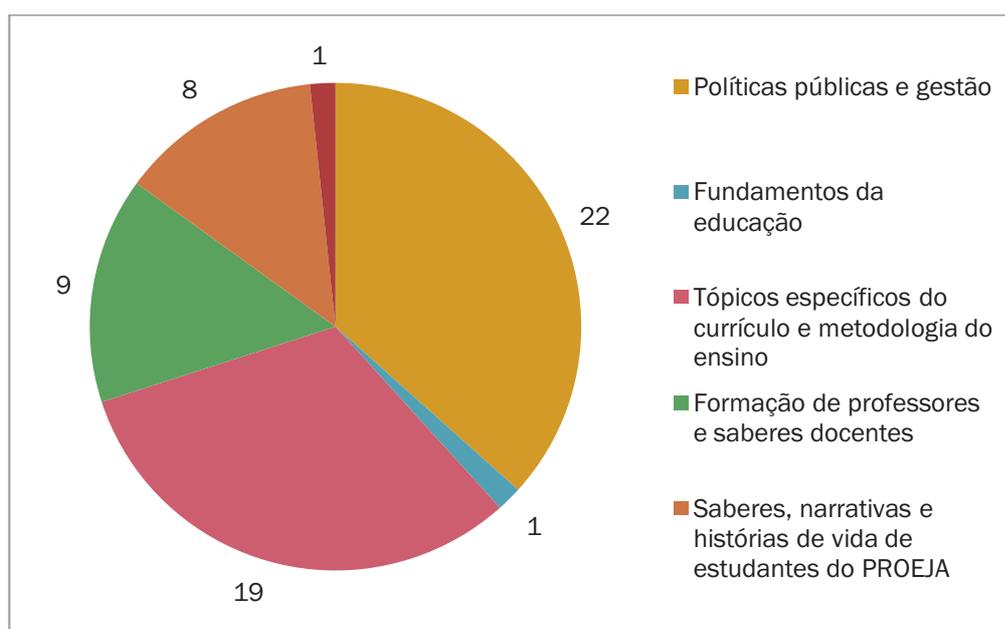
- **formação de professores e saberes docentes** (total de quatro estudos)– algumas dissertações buscam compreender a visão, as histórias de vida, representações e narrativas de professores sobre um aspecto relacionado ao programa. São eles: histórias de vida de professores de língua portuguesa (CARVALHO, 2010); formação dos professores que atuam no curso de PROEJA pesquisado (MARQUES DA SILVA, 2010) e a constituição de sua profissionalidade nas práticas vivenciadas neste programa (GONÇALVES, 2010); e a avaliação do programa na ótica de seus professores (CASSEB, 2009).

- **saberes, narrativas e histórias de vida de estudantes do PROEJA** (total de cinco produções) – cinco trabalhos têm aproximação ou se definem explicitamente como abordagens biográficas. De diferentes modos, contemplam as narrativas e os saberes culturais (RIBEIRO, 2010) ou a relação entre saberes escolares e cotidianos dos estudantes, estes, definidos como saberes-experiência (BARROS, 2010); a constituição dos saberes e “(des)encontro de várias práticas” que ocorrem na construção do currículo integrado (LIMEIRA, 2010); as trajetórias de vida dos estudantes do PROEJA (SIQUEIRA, 2010); e suas experiências e identidades (NETO, 2009), as quais se confrontam com todos os elementos que constituem a escola, o que, segundo o autor, gera “um processo de socialização no qual surgem novas formas identitárias” (NETO, 2009, s.p.). Tal pressuposto conduziu a dissertação a formular como objetivo de pesquisa “estudar como experiências de vida dos estudantes interagem com os processos de socialização desencadeados durante o período de formação escolar, ou seja, identificar quais os traços

identitários resultantes da forma como se articulam as condições objetivas com condições subjetivas dos estudantes” (s.p.).

Na consulta ao banco de teses da CAPES realizada em 04 de agosto de 2012, encontrei outras 60 teses e dissertações, totalizando 125 produções cadastradas. O resultado da busca continua indicando a Educação como área de conhecimento predominante, embora desta vez o resultado apresente algumas áreas que não constavam nas consultas anteriores: Física, Química, Serviço Social e Letras/Linguística. Classifiquei estes estudos segundo as mesmas temáticas utilizadas na consulta anterior. Então, obtive os dados organizados no gráfico a seguir.

Gráfico 06. Classificação das teses e dissertações sobre o PROEJA - 2012



Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados obtidos no Banco de Teses da CAPES (2012).

Neste debate, a presente tese enfoca um dos atores da escola – estudantes – do mesmo modo que outros quatro estudos. Porém, a abordagem teórica e as escolhas metodológicas apresentam algumas especificidades, e esta é a contribuição desta pesquisa ao conjunto da produção acadêmica sobre o programa. A realização de um estudo etnográfico, a utilização do vídeo como recurso de recolha de dados são escolhas teórico-metodológicas próprias desta investigação,

ou seja, os demais trabalhos sobre o PROEJA recorrem a outras abordagens e instrumentos. Além disso, a fundamentação da análise nos conceitos de experiência escolar e atividade não se fazem presentes nas outras pesquisas com a mesma temática. Desse modo, a contribuição desta tese está ligada à base teórica e à abordagem etnográfica. Representa um olhar sobre a experiência, complementar aos demais olhares, que enfocam outras turmas ou outros IFs.

Em síntese, o levantamento da produção acadêmica sobre o PROEJA nos periódicos, bem como nas dissertações cadastradas no portal da CAPES, mostra que as reflexões sobre o PROEJA que elegem como objeto a política pública ressaltam o seu atrelamento ao projeto societário da elite brasileira – situada no contexto da reestruturação produtiva dos anos 1990 –, sem romper com a dualidade histórica do ensino brasileiro ou com o processo de acumulação flexível. O programa, analisado sob este enfoque, é criticado por manter o atrelamento à lógica do capital. Por outro lado, quando o enfoque das análises é a experiência educativa e os atores da educação, os resultados salientam as possibilidades do programa na construção de processos educativos emancipatórios.

2.6 OS RUMOS DO PROEJA – INDÍCIOS DO ENFRAQUECIMENTO DO PROGRAMA NOS IFs

Recentemente, a Lei 12.513 de 26 de outubro de 2011 criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC. Este prevê a colaboração entre a União, os estados e DF, os municípios e a participação do sistema S e de instituições de educação profissional e tecnológica. Entre suas ações consta a ampliação de vagas e expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica. Assim, dá continuidade à política de expansão da rede federal.

Uma das mudanças do PRONATEC é a percepção de bolsas pelos professores e professoras que participam do programa, o que não ocorria no PROEJA. Neste, utilizava-se a carga horária de trabalho do quadro docente dos institutos federais. Além disso, o PRONATEC não prevê a articulação de ações de formação docente ou de acompanhamento da implementação da política, como ocorrera na criação do PROEJA.

Com objetivos e diretrizes semelhantes aos do PROEJA, o PRONATEC inclui a modalidade de Educação à Distância e a oferta de cursos voltados para pessoas com deficiência, além de prever a oferta de cursos voltados ao público da EJA. Desse modo, a criação do PRONATEC pode acarretar uma sobreposição de programas nos IFs.

A consequência imediata da implementação do PRONATEC nos IFs foi a diminuição da oferta de vagas no PROEJA no segundo semestre de 2012. No IFSul, tal aspecto manifesta-se tanto na redução da divulgação do programa no site do instituto (que já não apresenta as informações sobre o PROEJA que havia na consulta anterior, em 2010); quanto na diminuição significativa de campi que realizaram processo seletivo para ingresso em 2012/2, haja vista que somente dois dos nove campi realizaram seleção, com o ingresso de uma turma nova por campus. Desse modo, o instituto contabilizará apenas duas novas turmas de PROEJA, num total de 62 vagas, no referido semestre. Além disso, a ação de acompanhamento da implementação do programa foi concluída em 2011 sem que os convênios tivessem renovação, nem previsão de novo edital com objetivo equivalente.

Tais aspectos são indícios de que a integração entre EJA e Educação Profissional, priorizada pelo PROEJA, está perdendo força nos IFs. Se mantido o baixo número de turmas novas nos próximos processos seletivos dos IFs, a experiência do PROEJA representará mais uma política de governo, sem continuidade, somando-se a tantos outros exemplos, acumulados na História da EJA no Brasil, como analisam diferentes pesquisas neste campo (RIBEIRO, JOIA, DI PIERRO, 2000; HADDAD, DI PIERRO, 2000). Mais uma vez, a trajetória da EJA no país confirmará a necessidade da criação de políticas perenes que garantam o direito à educação para este público, em consonância com as análises produzidas tanto pelas pesquisas de acompanhamento da implantação dos cursos de PROEJA, quanto pelo debate construído nos espaços nacionais e internacionais de reflexão sobre a educação de pessoas jovens e adultas, como os fóruns de EJA, os ENEJAs e a CONFITEA VI.

3 ELEMENTOS TEÓRICOS PARA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE MULHERES

Neste capítulo, busco apresentar os conceitos orientadores da pesquisa e mostrar como eles articulam-se na análise da experiência humana, especificamente a experiência escolar: a atividade humana – em especial, a atividade de linguagem – e os saberes.

Os estudos sobre a experiência escolar conduziram à abordagem do conceito de atividade humana. Compreendo, em consonância com os autores e autoras em estudo, que a experiência não é independente do sujeito nela envolvido. O sujeito da experiência tem uma atuação, ou seja, sua postura não é de recepção passiva dos elementos objetivos da ação social em que está inserido. Nesse sentido, cada pessoa produz experiência, nunca é objeto da mesma.

A experiência é indissociável do seu contexto de produção. Em cada contexto e em cada tipo de atividade humana em que se envolve, o sujeito estabelece uma relação com o mundo e com os outros (relações intersubjetivas). Cada tipo de atividade tem características particulares, impelindo o sujeito a realizar escolhas, reflexões e interpretações específicas. Nesse processo, os saberes confrontados, mobilizados, produzidos e (res)significados são também específicos. Tais particularidades fazem como que o sujeito produza, em cada tipo de atividade humana, uma experiência distinta de todas as outras.

Estas questões justificam o uso do conceito “experiência escolar” para definir o tipo de atividade realizada no contexto escolar pelos alunos e alunas. Esta definição refere-se aos estudos da Sociologia da Educação conduzidos por Dubet & Martuccelli (1996) e Rochex (1995). Para justificar o conceito, estes autores

recorrem ao conceito de experiência para atribuir ao ator um papel bem mais ativo na produção de si, dos saberes e de sua atuação nos espaços de sociabilidade pelos quais circula. Eles dedicaram-se a pesquisar a experiência produzida especificamente na escola, abordando os conceitos de atividade humana e aprendizagem, com base em dois autores da psicologia sócio-histórica: Leontiev (1978) e Vigotski (2001). Estes conceitos articulam-se ao debate da sociologia, em especial à relação entre ator e sistema, propondo uma nova abordagem da atuação do indivíduo no próprio processo de socialização, sem reduzir esta atuação à assimilação passiva dos signos e lógicas de ação que constituem o sistema.

Há especificidades na experiência escolar de acordo com o papel social atribuído a cada um dos atores: estudantes, docentes, equipe de gestão, família, etc. Nesse sentido, são diferentes as atividades realizadas por cada um deles. Sendo assim, estudantes produzem ações distintas daquelas produzidas pelo corpo docente, a equipe de gestão ou qualquer outro ator, porque confrontam-se com *lógicas de ação* (DUBET & MARTUCCELLI, 1996) que definem o que cabe a cada ator na realização da atividade escolar.

Nessa perspectiva, o sujeito inserido no contexto escolar confronta-se com as lógicas de ação desta instituição, aceitando ou rejeitando tais lógicas, negociando sentidos, saberes e valores, ou seja, realizando um tipo específico de atividade humana. O sujeito em atividade nesse contexto produz um tipo particular de experiência, conforme Dubet (1994): a experiência escolar. Ela é social, posto que o contexto sócio-histórico e cultural influencia o agir dos atores, o funcionamento da escola e suas dinâmicas; ao mesmo tempo, é singular, haja vista que o indivíduo não se reduz a um objeto do processo de socialização, mas, ao contrário, é um ator que tensiona, confronta e interpreta esses elementos das *lógicas de ação* ou *gêneros da atividade* presentes na escola e o seu agir orienta-se para o sucesso da atividade, que é a aprovação e a obtenção do título escolar.

Uma das características da experiência escolar é a centralidade das relações que estudantes e docentes estabelecem em sala de aula. Estas são mediadas por saberes, tanto os saberes escolares – organizados no Currículo do curso –, quanto os saberes produzidos em experiências não escolares – os quais denominei *saberes experienciais*. Este processo confronta saberes de naturezas distintas, especialmente quando o corpo discente é formado pelo público da EJA. Estas

relações são definidas por Charlot (2005) como *relações de saber*. Este conceito articula-se a reflexões de Rui Canário (2005) acerca da Escola, sua constituição histórica e suas características pedagógicas; e ao debate do campo da educação popular, representado Paulo Freire (1992), Pedro Garcia (1986; 1986a) e Carlos Rodrigues Brandão (2002), acerca da relação entre os saberes populares e os formais.

A articulação desses conceitos – atividade, experiência e saber –, somando-os ao conceito de linguagem, tem como finalidade compreender a relação de saber estabelecida pelas estudantes do PROEJA em sala de aula. A relação de saber é central na constituição da experiência escolar no PROEJA porque ela possibilita a visibilização e valorização dos saberes experienciais das mulheres e, com isso, o fortalecimento das mesmas enquanto sujeito histórico. Nesse sentido, considero que a confrontação entre saberes escolares e experienciais, que estas mulheres realizam em sala de aula, pode corroborar ou problematizar os aspectos contextuais que explicam a hierarquização destes saberes e que sobremaneira desvalorizam os tipos de atividade e de saberes desenvolvidos pelas mulheres.

3.1 A ATIVIDADE HUMANA COMO UNIDADE DE BASE PARA A COMPREENSÃO DA EXPERIÊNCIA

Toda experiência humana tem, em sua origem, um sujeito em atividade, como fora exposto no início deste capítulo. Este pressuposto é comum a muitas abordagens teóricas das Ciências Humanas. Diante do mesmo objeto, não é unânime a sua denominação. Atividade, ação e agir são algumas destas definições. A variedade de termos utilizados nas Ciências Humanas é um indício da complexidade e centralidade do conceito. Diante desta complexidade, Schwartz (2005), no dicionário Laboreal, considera como fundamentais três características deste conceito:

A transgressão: nenhuma disciplina, nenhum campo de práticas pode monopolizar ou absorver conceptualmente a actividade; ela atravessa o consciente e o inconsciente, o verbal e o não verbal, o biológico e o cultural, o mecânico e os valores (...)

A mediação: ela impõe-nos dialécticas entre todos estes campos, assim como entre o “micro” e o “macro”, o local e o global (...)

A contradição (potencial): ela é sempre o lugar de debates com resultados sempre incertos entre as normas antecedentes enraizadas nos meios de vida e as tendências à renormalização resingularizadas pelos seres humanos (p.64)

Porque transgride as fronteiras disciplinares, encontram-se contribuições para o estudo da atividade humana na filosofia, nas ciências sociais, na ergologia e em outros campos. Bronckart (2008) apresenta as teorias filosóficas, sociológicas e psicológicas, e desta revisão, destacarei as teorias psicológicas, especificamente a vertente sócio-histórica. Também incorporo a este subcapítulo as minhas leituras das mesmas fontes.

Do ponto de vista das teorias desenvolvidas pela vertente sócio-histórica da psicologia – com destaque aos estudos realizados por Vigotski (2001) e Leontiev (1978) – as relações do sujeito com o mundo e com o outro são mediadas pela atividade. Por isso, a atividade é considerada pelos autores como um conceito central da psicologia por permitir a análise das dimensões objetivas e subjetivas que constituem as relações inter e intrasubjetivas.

Bronckart (2008), ao revisar estas teorias, apresenta inicialmente uma definição genérica de atividade, que contempla todos os seres vivos para, posteriormente, abordar as especificidades dos seres humanos. A atividade em geral é compreendida como a unidade dialética entre impulsão (processo dinâmico) e o seu resultado.

O conceito de atividade se aplica a qualquer organização coletiva dos comportamentos orientada por uma *finalidade* ou que visa a um *objeto* determinado e, conseqüentemente, podem-se distinguir três tipos de atividade, de acordo com o critério da finalidade a qual elas se articulam: atividade de nutrição, de reprodução, de fuga do perigo etc. Nesse nível geral, não se prejulga o estatuto dos mecanismos de gestão do agir coletivo, que podem ser de ordem biológica (inscritos no potencial genético, como ocorre com as abelhas) ou de ordem sócio-histórica. Portanto, o conceito de atividade pode se aplicar tanto à vida animal quanto à vida humana. (BRONCKART, 2008, p.65)

Entendida desse modo, a atividade não se restringe ao ser humano: “é nesse sentido que se pode falar, na linguagem corrente, da ação do gel sobre uma pedra (cujo traço é a explosão da pedra), ou ainda, da *atividade* das células do embrião (cujo traço é uma transformação dos órgãos)” (p. 13). A partir desse conceito amplo, Bronckart (2008) situa a especificidade da atividade humana. Enquanto a impulsão

presente na atividade dos outros seres vivos é de ordem biológica – conforme analisado por Leontiev (1978) –, a atividade humana é de ordem sócio-histórica. Portanto, o que a distingue das demais é o fato desta unidade dialética ser produzida por um organismo humano, “a respeito do qual admitimos, por princípio, que é dotado de capacidades comportamentais e mentais” (BRONCKART, 2008, p.14).

Tanto Leontiev (1978), quanto Vigotski (2001) ressaltam a indissociabilidade dos elementos constitutivos da atividade ao caracterizá-la como unidade de base. Nesse contexto, criticam a psicologia tradicional, em seu método de decomposição, por isolar os elementos para analisá-los um a um, perdendo as propriedades inerentes ao todo. A esse respeito, Vigotski (2001) esclarece:

Entendemos por unidade um produto da que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade. A chave para explicar certas propriedades da água não é a sua fórmula química, mas o estudo das moléculas e do movimento molecular. (p.8)

Sendo assim, estudar a atividade implica abordá-la enquanto totalidade, abrangendo os processos de interdependência entre os seus elementos. Com base nesta afirmação, considero que a análise da atividade realizada por estudantes no contexto escolar pressupõe a observação do sujeito, suas experiências de vida – produzidas em suas trajetórias de estudos, de trabalho, entre outras – e os saberes e valores de que cada pessoa apropria-se nestas experiências. Estes são os elementos constitutivos da atividade realizada pelo aluno ou aluna na experiência escolar.

Em consonância com estes autores, Rochex (1995) defende que a atividade é uma unidade de base, e não uma justaposição de elementos autônomos, o que permitiria sua análise descontextualizadamente. Para o autor, a atividade é uma unidade de base, “uma estrutura feita de relações internas e de tensões dialéticas entre as unidades que a compõem, tensões e relações que, através de

configurações sempre concretas e singulares, permitem e caracterizam seu movimento” (p. 42)³³.

Leontiev analisa o comportamento dos animais e afirma que, no desenvolvimento psíquico dos animais, a atividade é determinada pelas relações biológicas estritamente. Desse modo, o motivo da atividade do animal – assim como a sua relação com outros animais e a significação dos elementos da realidade – está diretamente ligada à necessidade biológica (alimentar-se, fugir do perigo, etc.).

(...) se para o animal todo o objeto da realidade circundante é sempre inseparável das suas necessidades instintivas, compreende-se que a própria relação do animal com o objeto jamais possa existir enquanto tal, independentemente do objeto. Passa-se o oposto com a consciência humana. Quando o homem entra em relação com uma coisa, ele distingue, por um lado, o objeto objetivo da sua relação por outro, a própria relação. (LEONTIEV, 1978, p.64)

Nessa abordagem, o ser humano atinge um estágio ulterior por separar necessidade (motivo) e objeto da atividade. Essa separação permite transcender do reflexo biológico ao reflexo consciente, que consiste na capacidade de identificar a relação sujeito-realidade e significação-sentido. Conforme Leontiev (1978), “O reflexo consciente, diferentemente do reflexo psíquico próprio do animal, é o reflexo da realidade concreta destacada das relações que existem entre ela e o sujeito, ou seja, um reflexo que distingue as propriedades objetivas estáveis da realidade” (p.69). Este discernimento dos elementos da atividade é resultado da interação do sujeito com a realidade circundante e com o Outro, desvinculando a impulsão da necessidade biológica exclusivamente.

O autor também salienta que o reflexo psíquico acontece na atividade do sujeito, por isso, é indissociável do sujeito e de sua relação com o objeto refletido na situação (singular) da atividade. Desse modo, a significação da realidade é produzida nas relações sociais, e o sujeito, em contato com essa significação, atribui um sentido subjetivo aos elementos dessa realidade. A respeito, Leontiev (1978) afirma:

³³ Do original: «une structure faite de rapports internes et de tensions dialectiques entre les unités qui la composent, tensions et rapports qui, au travers de configurations toujours concrètes et singulières, permettent et caractérisent son mouvement» (p. 42).

A significação é aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas. A significação é refletida e fixada na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade. Sob a forma de significações lingüísticas, constitui o conteúdo da consciência social; entrando no conteúdo da consciência social, torna-se assim a “consciência real” dos indivíduos, objetivando em si o sentido subjetivo que o refletido tem para eles. (p.94)

Nesse contexto, a atividade humana tem como traço distintivo o fato da sua base não ser relações biológicas, mas, sim, as relações sociais. A pessoa identifica o motivo e o objeto da sua atividade, a relação entre eles. Essa capacidade de identificar tais relações cria as condições para a produção da atividade coletiva, em que os indivíduos têm papéis diferentes, pois o objeto da atividade de cada um é específico. O desenvolvimento da consciência humana torna-se possível graças a esta separação entre o motivo e o objeto da atividade. O ser humano tem consciência dos motivos da sua ação, ou seja, ele não age somente em resposta às condições externas (como os animais) ou em ligação direta com o fim da ação (alimentar-se, vestir-se, etc.).

Este fato tem um duplo significado. Primeiro, permite compreender psicologicamente como, numa dada etapa da evolução sócio-histórica, acedem à consciência o reflexo não apenas da esfera da produção material imediata, mas também o da esfera das outras relações humanas. (...) Em segundo lugar, o deslocamento dos motivos para os fins das ações permite compreender psicologicamente como novas necessidades podem aparecer e como se transforma o seu tipo de desenvolvimento. (LEONTIEV, 1978, p.107)

Daí que Leontiev (1978) afirme que ocorre um deslocamento dos motivos da ação para os seus fins “que precisamente não respondem diretamente às necessidades biológicas naturais” (p.108) e possibilitam, com isso, a criação de necessidades novas. Por ter clareza sobre o motivo da ação, esta se articula com outras ações constituindo então uma atividade.

Para explicar este processo, o autor analisa a caça primitiva. Esta atividade coletiva divide-se em ações individuais articuladas em torno do mesmo motivo (a fome), embora tenham objetivos diferentes. A divisão do trabalho de caça complexifica esta atividade, pois cada indivíduo já não tem uma relação direta entre o motivo e o objetivo do seu agir, separação que origina a ação. A respeito, Cunha (2005) explica:

O acontecimento da divisão técnica do trabalho é fruto da necessidade de organização dessa atividade maior em ações intermediárias. Os objetivos e as ações decorrentes desse processo se distinguem dos motivos aos quais eles estariam anteriormente misturados. O motivo conserva sua função incitativa, mas doravante, se as ações que realizam a atividade continuam a sofrer influência do motivo que as originou, elas serão orientadas em direção a um objetivo que almejam e precisam realizar para atingir o motivo inicial. Então, as ações realizar-se-ão após a existência de motivos e sob sua influência, mas interagindo sistematicamente com os objetivos a realizar. Nesse sentido, elas se subordinam à atividade, mas serão orientadas pelos objetivos intermediários para aí chegar. (p.125)

Portanto, as ações ligam-se primeiramente ao objetivo, que, por sua vez, viabiliza as demais ações que compõem aquela atividade. Nessa articulação, ocorre um deslocamento do fim da ação para o seu meio, isto é, o fim da ação individual é o meio para que se desenvolva outra ação individual. Aquela é condição para realização desta e, desse modo, é a atividade coletiva que atende à necessidade básica do grupo (alimentar-se, vestir-se, etc.). Uma ação isoladamente não resulta no atendimento imediato desta necessidade, pois depende de outras ações, mas estas articuladas compõem uma atividade. Sendo assim, a ação individual está ligada a uma atividade, em que o sujeito tem como motivação do agir um objetivo e a visualização, a expectativa do resultado da própria ação. Segundo Bronckart (2008),

O conceito de ação apreende o agir coletivo como sendo articulado a *objetivos* que os agentes nele envolvidos se propõem a atingir ou dos quais eles têm consciência, o que implica que a ação, como tal, só é atestável nos seres humanos, que têm a capacidade de construir representações dos efeitos prováveis da atividade em que se encontram engajados. (p.65)

O terceiro conceito é o de *operação*, que, conforme Brockart (2008), “apreende o agir no nível dos processos particulares que se desenvolvem para que se realize uma ação; em outros termos, ele se vincula ao modo como uma ação é realizada ou, ainda, à solução técnica adotada para atingir um objetivo (...)” (p.65). A sua relação com as ações é o que permite compreender o desenvolvimento de atividades complexas, em que a ação do sujeito nem sempre está imediatamente ligada ao seu motivo. A respeito, Leontiev (1978) define:

Chamaremos ações aos processos em que o objeto e o motivo não coincidem. (...) Como pode nascer uma ação, isto é, a separação do objeto da atividade e do seu motivo? Visivelmente a ação só é possível no seio de um processo coletivo agindo sobre a natureza. O produto do processo

global, que responde a uma necessidade da coletividade, acarreta igualmente a satisfação da necessidade que experimenta um indivíduo particular, se bem que ele possa não efetuar as operações finais (o ataque direto ao animal e a sua matança, por exemplo) que conduzem diretamente à posse do objeto desta necessidade. Geneticamente (isto é, pela sua origem), a separação entre o motivo e o objeto da atividade individual é o resultado do parcelamento em diferentes operações de uma atividade complexa, inicialmente “polifásica”, mas única. Estas diversas operações, absorvendo doravante todo o conteúdo de uma dada atividade do indivíduo, transformam-se para ele em ações independentes, continuando bem entendido a não ser senão um só dos numerosos elos do processo global do trabalho coletivo. (p.77)

Desse modo, as operações realizadas pelo indivíduo tornam-se ações, pois passam a ter um funcionamento parcialmente autônomo em relação ao motivo da atividade, pois seu fim torna-se o meio para a ação individual de outrem. Nesse estágio, o indivíduo compreende a relação entre sua ação e o conjunto da atividade. Esse parcelamento não acarreta a alienação do trabalho neste estágio do desenvolvimento da consciência. Leontiev (1978), ao analisar a consciência humana na sociedade de classes, afirma que a divisão social do trabalho e as relações de propriedade privada ocasionam mudanças na relação de componentes fundamentais da consciência humana, isto é, desintegra a relação entre significação e sentido, porque separa a atividade intelectual e a atividade material prática atribuindo-as a pessoas diferentes:

Este isolamento da atividade intelectual reflete-se igualmente na cabeça dos homens, que começam a ver nela não uma das formas surgidas historicamente do processo único da vida real do homem, mas a manifestação de um princípio espiritual particular – o mundo da consciência, oposto ao mundo da matéria e da extensão (p.117).

Nessa perspectiva, o autor compreende que o desenvolvimento psíquico dos seres humanos foi responsável pela articulação de atividades individuais para a obtenção de um objetivo maior, de caráter coletivo, originando a atividade coletiva. Esta somente tornou-se possível devido ao desenvolvimento da consciência. Assim, somente entre os seres humanos é possível a constituição da atividade coletiva, haja vista que nesta a ligação entre a necessidade (pulsão) e o objeto da ação individual pode ser indireta. Ou seja, o desenvolvimento da atividade coletiva decorre da coordenação de duas ou mais ações distintas para o alcance de um objetivo comum. E isso somente é possível porque os seres humanos têm consciência do lugar de cada ação individual no contexto geral da atividade e da ligação destas ações com a

necessidade que as motivaram, mesmo que esta ligação entre o motivo e o objeto da atividade não seja direta. Nesse sentido, Leontiev (1978) afirma que o desenvolvimento da atividade coletiva corresponde ao surgimento do trabalho.

Assim, o trabalho, bem como a linguagem estão ligados à mediação de toda atividade humana. Como ressalta Bronckart (2008) acerca da obra de Leontiev (1978) e Vigotski (2001), ambos os autores defendem a existência de dois níveis de mediação da atividade humana, ambos responsáveis pela sua distinção em relação à atividade dos animais: a utilização de instrumentos materiais; e a construção simbólica da linguagem³⁴. Essa dupla mediação é responsável pelo processo de hominização das condições fisiológicas e anatômicas do cérebro humano (LEONTIEV, 1978).

Cada tipo de atividade humana tem características próprias, mas o principal critério de distinção, segundo Cunha (2005) é o objeto que a orienta, isto é, a necessidade que a origina:

No sentido de atividade humana em geral, as *atividades* podem ser diferenciadas por sua forma, seu modo de existência, sua intensidade emocional, sua característica temporal e espacial, seu mecanismo fisiológico etc. Entretanto, é pelo objeto dessa atividade que chegaremos à distinção mais importante entre as atividades. O objeto confere orientação de atividade, é seu motivo real, e é ele que pode distinguir melhor as atividades. (p.124)

Na perspectiva psicológica, as relações que o sujeito estabelece com o mundo e com os outros incidem sobre sua interpretação do mundo e de si e, com isso, são responsáveis por modificações intrapsíquicas, segundo Leontiev (1978) e Vigotski (2001). Este é um dos pontos cruciais das teorias elaboradas pela vertente sócio-histórica da psicologia e retomadas pelos estudos da sociologia da educação que analisam as relações e os processos estabelecidos pelos alunos e alunas no âmbito escolar. Os pesquisadores que utilizam o conceito de *experiência escolar* fundamentam suas análises nos textos da vertente supracitada, buscando em Leontiev (1978) os conceitos que constituem a Teoria da Atividade – atividade, ação, procedimentos e móveis – e como eles explicam o desenvolvimento psíquico.

³⁴ A crítica de Bronckart à teoria da atividade é de que, embora reconheça a linguagem como um aspecto distintivo da atividade humana, o mesmo não é analisado.

As forças motrizes destes processos de desenvolvimento da atividade, de formação dos móveis e da personalidade estão, assim, à procura do desenvolvimento inicial das relações do sujeito com o mundo, em sua dupla mediação, pela atividade “objetiva” e pelas relações com o outro. Por um lado, a relação humana com o mundo dos objetos e das significações é sempre uma relação mediada pelo mundo formado e transformado pela atividade humana. O sentido de cada atividade humana resulta assim de relações culturais, sociais, fora das quais ele não pode ser compreendido, tampouco de relações naturais, biológicas. Por outra parte, as relações da criança com este mundo dos objetos e das significações são sempre inicialmente mediadas pelas ações dos adultos e pelas relações intersubjetivas entre ela e os adultos³⁵. (ROCHEX, 1995, p.57)

A citação aborda a dupla mediação da relação sujeito-mundo e enfatiza a relação dialética entre relações sociais e biológicas constitutivas da atividade humana e do desenvolvimento psíquico. Na abordagem destes autores, sintetizada por Rochex (1995), não há qualquer aspecto do desenvolvimento humano que esteja alheio às relações sociais em que este ser humano está inserido. Desse modo, todo processo de aprendizagem humana – desde o nascimento – estaria ligado à dimensão social e, portanto, não haveria qualquer momento de exclusividade da dimensão biológica (como ocorre na atividade animal)³⁶.

Na obra de Leontiev (1978), a experiência é brevemente abordada. Apenas em três passagens do livro, há referência a esta noção. A experiência humana apresenta três níveis no desenvolvimento humano. Além dos dois níveis da experiência presentes na atividade animal – a experiência específica, “fixada nos mecanismos do comportamento reflexo incondicional instintivo” (p.178), e da experiência individual – o ser humano também se confronta com a experiência sócio-histórica:

³⁵ Do original: Les forces motrices de ces processus de développement de l'activité, de formation des mobiles et de la personnalité sont ainsi à chercher dans le dédoublement initial des rapports du sujet au monde, dans leur double médiatisation, par l'activité «objective» et par les rapports avec autrui. D'une part, le rapport humain au monde des objets et des significations est toujours un rapport médiat à un monde façonné et transformé par l'activité humaine. Le sens de chaque activité humaine résulte ainsi de rapports culturels, sociaux, en dehors desquels il ne peut être compris, et non plus de rapports naturels, biologique. D'autre part, les rapports de l'enfant avec ce monde des objets et des significations sont toujours initialement médiatisés par les actions des adultes, et par les rapports intersubjectifs entre lui et ces adultes. (ROCHEX, 1995, p.57)

³⁶ Tais reflexões estão no centro do debate entre Vigotski e Piaget sobre o desenvolvimento da criança. A crítica formulada por Vigotski na *Construção do Pensamento e da Linguagem* (2001) destaca justamente a tese de Piaget de que o bebê passaria por uma fase egocêntrica, em que não ocorreriam relações intersubjetivas, mas somente intrapsíquicas.

Esta experiência é específica no sentido em que não se forma na vida dos diferentes indivíduos, mas é produto do desenvolvimento de numerosas gerações e transmite-se de uma geração a outra. Todavia não é fixada pela hereditariedade e é nisso que reside a sua diferença radical com a experiência específica dos animais. (...) Ela distingue-se, por um lado, pelo seu conteúdo, o que é evidente, e, por outro, pelo princípio do seu mecanismo de aquisição e de apropriação. (LEONTIEV, 1978, p.178)

A apropriação da experiência sócio-histórica pelo indivíduo modifica “a estrutura geral dos processos do comportamento e do reflexo, forma novos modos de comportamento e engendra formas e tipos de comportamento verdadeiramente novos” (LEONTIEV, 1978, p.178). Ao mesmo tempo, essa interiorização resulta de uma atividade de interpretação protagonizada pelo sujeito. Por esse motivo, Rochex (1995) afirma que a interiorização desses signos não é um processo de reprodução intrapsíquica dos sistemas e atividades exteriores ao indivíduo, mas sim um processo de tradução e transformação de processos internos, que modificam as próprias regras da atividade. Desse modo, recria-se a atividade, pois estas mudanças são incorporadas em um novo sistema com leis próprias (ROCHEX, 1995). Na atividade, o sujeito mobiliza, se apropria, tensiona e negocia valores e saberes a partir dos quais realiza escolhas sobre o modo como interpretar o mundo, agir nele, interagir com outros sujeitos, o que permite diferenciar significação (social) e sentido (singular).

Logo depois, o autor defende que a unidade de base do pensamento verbalizado está no seu significado. Há que compreender a palavra enquanto generalização, enquanto ato verbal do pensamento. Desse modo, é possível estudar a relação entre pensamento e linguagem. Nessa perspectiva, o significado é uma unidade do pensamento verbalizado.

O estudo destes autores me motivou a buscar textos que ajudassem a interpretar as relações sociais que condicionam a atividade humana realizada no contexto escolar. Como defini-la: atividade discente? Trabalho escolar? Atividade pedagógica? Como caracterizá-la? Como compreender este sujeito que, inserido no contexto escolar, assume o papel de *aluno* e, com isso, confronta-se com um conjunto de saberes e valores relacionados à sua condição. Ou seja, há normas e expectativas, que definem como os alunos devem agir, falar, comportar-se, relacionar-se com os colegas e demais atores da escola, e cada sujeito singular entra em contato com estas predefinições ao iniciar ou retomar sua trajetória escolar.

Na tentativa de analisar as relações sociais que condicionam a atividade realizada neste contexto específico que é a escola, busquei estes elementos em estudos de sociologia da educação. Por esse caminho, escolhi tratar como *experiência escolar* este processo de produção de saberes que o sujeito em atividade realiza no contexto específico que é a sua escolarização.

3.2 O SUJEITO EM ATIVIDADE NA ESCOLA: A CONSTITUIÇÃO DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR

No contexto escolar, quem é estudante realiza uma atividade específica. Esta consiste no engajamento do e da estudante em processos de ensino-aprendizagem com o objetivo de apropriar-se de um conjunto de saberes escolares. Estes buscam sistematizar e “traduzir” o patrimônio científico e cultural acumulado pela Humanidade. Há, portanto, uma relação direta entre saberes escolares e científicos, pois estes são selecionados, adaptados – tanto na linguagem, quanto no nível de especialização – ao público da educação escolar e institucionalizados em uma dada organização curricular.

Em sua origem, a Escola previu que a atividade dos alunos e alunas fosse centrada na interiorização destes saberes. Portanto, é uma atividade cuja especificidade está ligada à centralidade dos saberes na sua construção, tendo em vista que, embora toda atividade pressuponha a circulação de saberes (e de valores), é na atividade escolar que o sujeito reflete sobre este saber e transforma-o em objeto, pois a aprendizagem não é um meio de realização da atividade, mas, sim, a finalidade da atividade.

Contudo, a atividade escolar não se resume a assimilar os saberes escolares, pois para realizá-la o sujeito mobiliza saberes e valores os mais variados. Se considerado o público da EJA, inclusive a integrada à EP, esta variedade é ainda maior, possibilitando a confrontação e a problematização dos saberes escolares em sala de aula, com base nas experiências de vida das pessoas que integram a turma.

Desse modo, quem estuda numa instituição de ensino produz uma experiência humana que compreende o conjunto de processos, relações e interações realizadas pelo sujeito ao vincular-se a este espaço singular de sociabilidade. Conforme Dubet e Martuccelli (1996), o sujeito engajado nesta

atividade particular que é a escolarização, produz uma experiência que se diferencia daquelas construídas em outras instâncias de sua vida, haja vista que os condicionantes desta atividade são próprios das dinâmicas, dos atores e de seus papéis, das relações estabelecidas na escola e com seu entorno.

Trata-se da experiência escolar. Os autores escolhem este conceito para enfatizar que a socialização não se restringe a reproduzir comportamentos, expectativas pré-definidos em relação aos atores. Ao contrário, o indivíduo faz também um *trabalho sobre si* quando entra em atividade no contexto escolar e, desse modo, produz a sua experiência escolar. Há, portanto, um conjunto de avaliações e escolhas realizadas pelos atores, que conferem à experiência escolar uma dimensão subjetiva e singular. Conforme Dubet e Martuccelli (1996),

Os indivíduos não se formam somente na aprendizagem dos papéis sucessivos propostos aos alunos, mas na sua capacidade de controlar suas experiências escolares sucessivas. Estas se denominam como o aspecto subjetivo do sistema escolar. Elas combinam as lógicas do sistema que os atores devem articular entre elas: a integração da cultura escolar, a construção de estratégias ante o mercado escolar, o controle subjetivo dos conhecimentos e das culturas que as constituem. Os atores se socializam através destas diversas aprendizagens e se constituem como sujeitos em sua capacidade de controlar a sua experiência, de tornar-se os autores de sua educação. Neste sentido, toda educação é uma auto-educação, ela não é somente uma inculcação, ela é também um trabalho sobre si³⁷. (p.13)

Sendo assim, é pertinente retomar a Escola, sua origem, o percurso da instituição e suas implicações sobre a *forma escolar*, os papéis assumidos pelos atores, entre outros aspectos. Esses aspectos influenciam as significações sociais concernentes à instituição, assim como incidem sobre a cultura escolar. Desse modo, o estudo destes aspectos ajuda a compreender as condições objetivas em que cada estudante age, interpreta e, com isso, produz sentidos e saberes sobre a própria experiência escolar.

*

³⁷ Do original: Les individus ne se forment plus seulement dans l'apprentissage des rôles successifs proposés aux élèves, mais dans leur capacité de maîtriser leurs expériences scolaires successives. Celles-ci se bâtissent comme le versant subjectif du système scolaire. Elles combinent les logiques du système que les acteurs doivent articuler entre elles : l'intégration de la culture scolaire, la construction de stratégies sur le marché scolaire, la maîtrise subjective des connaissances et des cultures qui les portent. Les acteurs se socialisent à travers ces divers apprentissages et se constituent comme des sujets dans leur capacité de maîtriser leur expérience, de devenir, pour une part, les auteurs de leur éducation. En ce sens, toute éducation est une auto-éducation, elle n'est pas seulement une inculcation, elle est aussi un travail sur soi. (p.13)

A especificidade que diferencia a educação realizada na escola e a que se constitui em espaços não escolares, nos quais os sujeitos produzem saberes experienciais, está basicamente relacionada ao status que a instituição assume no contexto histórico de sua criação. No contexto da revolução industrial e liberal, surgiu a necessidade de um modelo de formação que atendesse às necessidades do mundo do trabalho, oferecendo a um grande contingente de trabalhadores os fundamentos da escrita e do cálculo, mas também a disciplina e outros valores do trabalho.

Esse objetivo aliava-se à necessidade de desvinculação da educação com a Igreja. Esta representou, desde o século VI – com o surgimento da escola cristã (MANACORDA, 2004) até o século XVIII, uma das principais agências de formação. Essas questões motivaram a criação pelo Estado de uma agência responsável pela formação dos indivíduos segundo os valores da Modernidade, com características específicas até então inexistentes. Conforme Canário (2005), a Escola

(...) a partir de um conjunto de valores estáveis e intrínsecos, funciona como uma fábrica de cidadãos, desempenhando um papel central na integração social, na perspectiva durkheimiana de prevenir a anomia e preparar a inserção na divisão social do trabalho. Como instituição, a escola desempenha, do ponto de vista histórico, um papel fundamental de unificação cultural, lingüística e política, afirmando-se como um instrumento fundamental da construção dos modernos estados-nação. (CANÁRIO, 2005, p. 62-3)

Para aprofundar a definição da Escola, Canário (2005) propõe três dimensões: a escola como *forma*, como *instituição* e como *organização*. A primeira corresponde a um modo específico de conceber e orientar a aprendizagem, “em ruptura com os processos de continuidade com a experiência e de imersão social que prevaleciam anteriormente” (CANÁRIO, 2005, p.62). Portanto, distingue-se pela desvinculação do saber escolar em relação à experiência e a criação de um modelo de transmissão do saber e, com isso, de novos atores e relações sociais (que configuram uma *organização* específica):

(...) introduziu, como novidades, o aparecimento de uma instância educativa especializada que separa o aprender do fazer; a criação de uma relação social inédita, a relação pedagógica no quadro da classe, superando a relação dual entre o mestre e o aluno; uma nova forma de socialização (escolar) que progressivamente viria a tornar-se hegemônica. (CANÁRIO, 2005, p.61)

Dubet e Martuccelli (1996) também analisam as *mutações da escola*, tomando como referência a realidade francesa. Os autores defendem, assim como Canário (2005), que a escola não está em crise, como afirmam muitos estudiosos da área, mas, sim, sofrendo mutações. Em outras palavras, a instituição escolar muda porque acompanha o movimento da sociedade, “que não pode ser considerado como um sistema unificado, e a mesma razão valeria também para outras instituições, como a família, por exemplo³⁸” (p.66).

A análise histórica das mutações da Escola não deve ser confundida com a interpretação de que as condições objetivas determinam *a priori* a atividade dos seus atores. Ao contrário, o que se afirma aqui é que, embora essas condições influenciem a atividade, é o ator quem está no centro, é ele quem produz a experiência. Desse modo, a *experiência escolar* corresponde ao processo e produto da atividade de um sujeito que, nestas condições específicas, assume um papel que não é desempenhado em outro lugar que não a escola: o de estudante. Ao fazê-lo, este ator lida com normas e expectativas sobre a sua atividade: o que deve fazer, como deve se comportar, falar, relacionar-se com os colegas e demais atores da instituição e muitos outros aspectos. Essa normatização está relacionada às lógicas de ação com as quais os atores da escola se confrontam ao ingressarem na instituição.

Ser estudante corresponde a ocupar uma posição nas relações sociais estabelecidas na escola. Este ator é considerado por Asbahr (2005) como um sujeito em atividade, em consonância com os estudos de Leontiev, retomados pela pesquisadora:

O aluno não é só objeto da atividade do professor, mas é principalmente sujeito, e constitui-se como tal na atividade de ensino/aprendizagem na medida em que participa ativamente e intencionalmente do processo de apropriação do saber, superando o modo espontâneo e cotidiano de conhecer (BASSO, 1994, 1998). (p.114)

Essa posição influencia a produção desta atividade humana específica, que Asbahr (2005) define como atividade pedagógica, isto é, aquela cuja significação social para os professores é “garantir que os alunos se apropriem do conhecimento

³⁸ Do original : qui ne peut plus être conçue comme un système unifié, et le meme raisonnement vaudrait aussi pour bien d'autres institutions, comme la famille par exemple» (p.66)

não-cotidiano, e a finalidade direta de sua ação é produzir desenvolvimento psíquico, cabe ao professor organizar sua prática de maneira a dar conta desses objetivos”. (p.114)

Ao mesmo tempo, há uma significação social relativa a quem ocupa a posição de estudante. Estas significações influenciam os atores, no modo como se inscrevem na atividade pedagógica, realizando a ação discente; bem como no modo como interpretam a própria ação, ou seja, nos sentidos que atribuem à mesma. Essas interpretações abrangem não somente os elementos da escola (o saber, os atores, a escola), mas também a imagem de si.

Asbahr (2005) também historiciza a Escola para compreender como o saber cotidiano e o escolar relacionam-se na atividade humana realizada pelos estudantes nesta instituição. Por ter sido criada com o propósito de universalizar o acesso a um conjunto de elementos da Ciência, da Arte e da História, para garantir a cada discente o acesso ao patrimônio científico e cultural acumulado pela Humanidade, portanto, considerados indispensáveis à formação humana, buscou-se a generalização destes saberes, na tentativa de construir um currículo de caráter mais universal. Com esse papel social, ela é, segundo Asbahr (2005), voltada à socialização do saber formalizado, e não do saber cotidiano. Do ponto de vista pedagógico, essa configuração originou uma dinâmica de ensino-aprendizagem até então inexistente – a aula –, envolvendo atores e relações sociais também inéditos – o aluno e o professor. A partir destas dinâmicas, a Escola cria dinâmicas e relações próprias, bem como saberes e valores bem particulares. Nesse sentido, é possível compreender que os sujeitos que participam daquele espaço criam uma cultura própria para se relacionarem entre si, com a instituição e suas atribuições ou papéis sociais. Ao criá-la, seus atores realizam atividades e interações humanas também específicas.

Rochex (1995) busca em Vigotski os conceitos de significação e sentido para sustentar que este representa uma instância de produção da dialética atividade-subjetividade. Nessa perspectiva, a significação da palavra não se impõe ao sujeito. Ela é produzida pelo sujeito em atividade – nesta que é a atividade languageira. O sentido, portanto, tem uma dupla dimensão: social e singular.

(...) o sentido é, por excelência, o lugar onde se produz, para cada sujeito, a dialética atividade-subjetividade, onde se opera a regulação da atividade, de uma parte no aqui e agora de seu desenvolvimento, de sua eficácia e de sua eficiência, de outra parte no conjunto de sistemas de atividades anteriores do sujeito constitutivas de sua biografia (aquela não poderia ser reduzida ao inventário de suas ações e de suas posições sócio-institucionais) e de sua personalidade³⁹. (p.47)

Esse processo – de regulação e interpretação da atividade – constitui a experiência escolar. O sujeito recorre ao que aprendeu em experiências anteriores para realizar a atividade presente. Nesse sentido, observar a experiência escolar permite compreender este conjunto de atividades anteriores e, portanto, os saberes e sentidos produzidos nas mesmas. Segundo Coulon (1995), é nas interações⁴⁰ de sala de aula que os atores – estudantes e docentes – produzem significações e estratégias para lidar com as normas definidas para aquele espaço:

Centrando-se nas interações durante a classe, Mehan (1979) mostram que uma grande quantidade de atividades se desenvolvem simultaneamente. Os alunos desenvolvem conscientemente suas próprias estratégias para levar a bom termo os objetivos independentes daqueles do professor e conduzir assim suas próprias questões. Desse modo, os alunos mostram sua “competência interacional”. Um certo número de regras gerais são editadas pelo professor, tais como “não poder correr na sala”, “ser asseado”, “respeitar os outros”, mas cada uma destas regras não diz quando e como elas devem ser aplicadas. Os alunos devem descobrir em situação, nas interações que eles têm entre si e com o professor, a significação e o funcionamento destas regras⁴¹. (p.91)

A experiência escolar, portanto, tem estreita relação com os processos de significação e atribuição de sentido. Estes processos são responsáveis pelo modo como o sujeito em atividade a interpreta e, com base nessa interpretação, toma decisões sobre as ações pertinentes para atingir o objetivo do seu agir. Nessa perspectiva, a experiência escolar é definida por Dubet & Martuccelli (1996) como

³⁹ Do original: (...) le sens est, par excellence, le lieu où se produit, pour chaque sujet, la dialectique activité-subjectivité, où s’opère la régulation de l’activité, d’une part dans l’ici et maintenant de son déroulement, de son efficacité et de son efficacité, d’autre part dans l’ensemble des systèmes d’activités antérieures du sujet constitutifs de sa biographie (laquelle ne saurait être réduite à l’inventaire de ses actions et de ses positions socio-institutionnelles) et de sa personnalité. (p.47)

⁴⁰ Conforme o autor, a interação é uma ordem negociada, temporária e frágil de interpretação do mundo, que o sujeito reconstrói permanentemente (COULON, 1995).

⁴¹ Do original: En se centrant sur les interactions pendant la classe, Mehan (1979) montre qu’une grande quantité d’activités s’y déroulent simultanément. Les élèves développent consciemment leurs propres stratégies afin de mener à bien des objectifs indépendants de ceux de l’enseignant et conduire ainsi leurs propres affaires. Les élèves montrent en cela leur “compétence interactionnelle”. Un certain nombre de règles générales sont édictées par l’enseignant, telles que “ne pas courir en classe”, “être propre”, “respecter les autres”, mais aucune de ces règles ne dit quand et comment elles doivent être appliquées. Les élèves doivent découvrir en situation, dans les interactions qu’ils ont entre eux et avec l’enseignant, la signification et le fonctionnement de ces règles. (p.91)

(...) a maneira como os atores, individuais ou coletivos, combinam as diversas lógicas de ação que estruturam o mundo escolar. Esta experiência tem uma dupla natureza. Por uma parte, ela é um trabalho de indivíduos que constroem uma identidade, uma coerência e um sentido, em um conjunto social que não os possui a priori. Nesta perspectiva, a socialização e a formação do sujeito são definidas como o processo pelo qual os atores construíram sua experiência, da escola primária até o liceu, no caso que nos interessa. Mas, por outra parte, as lógicas de ação que se combinam na experiência não pertencem aos indivíduos; elas correspondem aos elementos do sistema escolar e são impostas aos atores como provas que eles não escolhem. Estas lógicas da ação correspondem às três funções essenciais do sistema escolar: socialização, distribuição de competências e educação⁴². (p.62)

Os dois autores propõem o conceito de experiência em oposição à noção de socialização como uma inculcação mecânica dos valores sociais, comum entre autores da sociologia da educação. A principal crítica a essa perspectiva é de que a socialização é vista como um condicionamento, isto é, um processo de transmissão de valores em que o indivíduo é mero objeto da socialização protagonizada pela sociedade. Nesse sentido, o sistema é um todo harmônico e unívoco, ao passo que o ator resume-se ao papel que exerce nesse sistema ao qual está integrado. Neste conceito de ator, não há lugar para a subjetividade, haja vista que a personalidade “n’est qu’une sorte de modele social intériorisé” (DUBET & MARTUCCELLI, 1996, p.52). Para analisar a experiência escolar por esta perspectiva, os autores propõem três elementos constitutivos da mesma: integração; estratégia e subjetivação.

A integração social está relacionada à identidade cultural, ao papel e pertencimento do ator. Refere-se ao processo de construção permanente da clivagem entre identidade coletiva e alteridade, o que tem relação com a adoção de *lógicas de ação* associadas a cada um dos atores e ao seu papel no contexto escolar. Ou seja, existe uma significação social sobre o papel de cada ator, que define expectativas e normas sobre o seu agir, e cada indivíduo as mobiliza ao entrar em atividade. Nas palavras de Dubet e Martuccelli (1996),

⁴² Do original: (...) la manière dont les acteurs, individuels ou collectifs, combinent les diverses logiques de l’action qui structurent le monde scolaire. Cette expérience possède une double nature. D’une part, elle est un travail des individus qui construisent une identité, une cohérence et un sens, dans un ensemble social qui n’en possède pas a priori. Dans cette perspective, la socialisation et la formation du sujet son définies comme le processus par lequel les acteurs construisent leur expérience, de l’école primaire au lycée pour le cas qui nous intéresse. Mais d’autre part, les logiques de l’action qui se combinent dans l’expérience n’appartiennent pas aux individus; elles correspondent aux éléments du système scolaire et sont imposées aux acteurs comme des épreuves qu’ils ne choisissent pas. Ces logiques de l’action correspondent aux trois «fonctions» essentielles du système scolaire: socialisation, distribution des compétences et éducation . (p.62)

Ser aluno é compreender e interiorizar as expectativas de organização, se situar na ordem das hierarquias escolares, é também se socializar através do jogo de grupos de pertencimento e de grupos de referência. (...) Esta visão não significa que a escola seja uma organização homogênea, pois a integração pode repousar sobre as tensões de pertencimentos e de normas, que distinguem o universo familiar e o universo escolar e que opõem, às vezes, o espaço de sala de aula ao dos grupos infantis ou juvenis⁴³. (p.61-2)

Essas *lógicas de ação* influenciam a produção da experiência escolar, porém não a determinam. O ator define uma lógica estratégica que orientará sua atividade. Esta *estratégia* resulta de uma avaliação que o indivíduo faz sobre os próprios objetivos e as possibilidades concretas de atingi-los conforme sua posição no espaço escolar. Conforme Dubet e Martuccelli (1996),

(...) o conjunto social não surge como uma justaposição de esferas de integração e de papéis, mas sim como um “mercado”, um espaço de competições e de alianças sem as quais cada um é o rival potencial de todos. Neste registro da ação, a socialização não é apenas redutível à interiorização de um *habitus*, mas ela é a aprendizagem de uma capacidade estratégica que implica, ao contrário, uma distância entre o papel do ator e os pertencimentos⁴⁴. (p.63)

Desse modo os autores buscam enfatizar que o ator não é restringe a sua atuação no conjunto social à internalização passiva de papéis, saberes ou comportamentos. Ao contrário, cada pessoa busca articular os seus objetivos, que motivam e impulsionam o seu agir, às expectativas e imposições presentes no espaço social (seja da escola, seja de outro contexto de produção da experiência).

O terceiro elemento da experiência escolar – a subjetivação – responsável pela capacidade do indivíduo de distanciar-se das diversas identidades sociais e as imagens de sujeito construídas nos mais variados campos – como a religião e o trabalho – as quais Dubet e Martuccelli (1996) denominam *figuras históricas disponíveis*, em consonância com Taylor (1989).

⁴³ Do original : Être eleve, c'est comprendre et intérioriser les attentes de l'organisation, se situer dans l'ordre des hiérarchies scolaires, c'est aussi se socialiser à travers le jeu de groupes d'appartenance et des groupes de référence. (...) Cette vision ne signifie pas que l'école soit une organisation homogène, car l'intégration peut reposer sur des tensions d'appartenances et de normes, celles qui distinguent l'univers familial et l'univers scolaire, celles qui opposent parfois l'espace de la classe à celui des groupes enfantis ou juvéniles. (p.61-2)

⁴⁴ Do original : (...) l'ensemble social n'apparaît pas comme une juxtaposition de sphères d'intégration et de rôles, mais comme un «marché», un espace de compétitions et d'alliances sans lequel chacun est le rival potentiel de tous. Dans ce registre de l'action, la socialisation n'est plus réductible à l'interiorisation d'un habitus, mais elle est l'apprentissage d'une capacité stratégique qui implique, au contraire, une distance au rôle et aux appartenances. (p.63)

A construção da experiência escolar implica a confrontação do ator com esses elementos, bem como a sua articulação com as próprias expectativas e metas de formação. Conforme Dubet e Martuccelli (1996), esse processo equivale a um teste em que “os atores, os alunos visivelmente, são obrigados a combinar e articular diversas lógicas de ação”⁴⁵ (p.65). Nesta articulação, o aluno realiza um trabalho sobre si. Daí, que os autores ressaltem a dimensão diacrônica como um tipo de análise da experiência escolar, pois esta não se mantém a mesma ao longo do percurso escolar de um aluno. Este transforma-se, seja porque cresce, seja porque a própria experiência modifica o modo como ele realiza e significa o trabalho escolar.

Esta ênfase no trabalho que o ator realiza sobre si mesmo, bem como a articulação entre socialização e subjetivação são contribuições próprias desta abordagem teórica, produzida pelas pesquisas destes autores e no estudo de Jean Rochex (1995). Este autor, ao analisar o sentido atribuído à experiência escolar por jovens estudantes franceses de *origem popular*, destaca – a partir do caso de um dos sujeitos da pesquisa, Christophe - a relação entre a experiência escolar, a confrontação do sujeito com exigências e atividades reais, da qual podem surgir novas possibilidades objetivas e subjetivas.

É de ser confrontado com exigências e situações de atividade reais, de ter assim de construir competências – intelectuais e profissionais – cuja eficácia social, consoantes com critérios de validação emancipados de situações particulares, excede os móveis narcísicos que o incitaram a “en mettre un coup”, que o sentido pessoal novo que Christophe atribuiu à sua escolaridade (a reabilitação de uma imagem narcísica) pode se encarnar das significações sociais respondendo a outras exigências que aquelas de sua subjetividade, de seu narcisismo. É desta confrontação bem-sucedida (facilitada pelas atitudes e exigências de seus professores, como pela entrada entre pares na ordem dos estudos) que podem acarretar novas possibilidades objetivas e subjetivas⁴⁶.

⁴⁵ Do original: les acteurs, les élèves notamment, son obligés de combiner et d’articuler ces diverses logiques de l’action” (p.65)

⁴⁶ Do original: C’est d’être confronté à des exigences et à des mises en activité réelles, d’avoir ainsi à se construire des compétences – intellectuelles et professionnelles – dont l’efficace social, obéissant à des critères de validation émancipés des situations particulières, excède les mobiles narcissiques qui l’ont incité à «en mettre un coup», que le sens personnel nouveau que Christophe donne à sa scolarité (la réhabilitation d’une image narcissique) peut s’incarner dans des significations sociales répondant à d’autres exigences que celles de sa subjectivité, de son narcissisme. C’est de cette confrontation réussie (facilitée par les attitudes et exigences de ses professeurs, comme par l’entraide entre pairs dans l’ordre des études) que peuvent surgir en retour de nouveaux possibles objectifs et subjectifs.

Há interdependência entre os elementos inscritos na atividade realizada pelo aluno no contexto escolar, a qual Dubet e Martuccelli (1996) denominam *trabalho escolar*. Tal atividade pressupõe mobilizar, confrontar, produzir e ressignificar saberes e valores. Na educação de pessoas jovens e adultas essa circulação de saberes e valores é bastante ampla, pois cada estudante lida com saberes e valores adquiridos em experiências várias que conformam sua história de vida, com destaque às experiências no mundo do trabalho, mas sem reduzir-se às mesmas, haja vista que muitas alunas adultas que retomam suas trajetórias de estudos passaram períodos mais ou menos longos de interrupção dos mesmos .

No centro da atividade, o sujeito é responsável pela intersecção de todos eles, interagindo com valores e saberes que circulam no contexto sócio-histórico e se inscrevem nas práticas languageiras constitutivas da interação verbal, bem como influenciam a produção da experiência singular e coletiva desses sujeitos, haja vista que a significação da vivência sofre influência dos valores e saberes presentes naquele grupo cultural. Porém, pensar no grupo cultural da atividade discente implica considerar que a Escola produz uma cultura específica: os membros de um grupo escolar partilham sentidos atribuídos à instituição, ao saber escolar, ao/a docente e seu trabalho, além de um amplo conjunto de práticas culturais relacionadas ao modo como um/a estudante *pode* ou *deve* agir, falar, interagir com os colegas, interagir com cada docente em sala de aula, entre muitos outros aspectos. Ao mesmo tempo, cada estudante carrega consigo os elementos que partilha com seu grupo cultural de origem. Sendo assim, a Escola se torna uma arena de tensão, disputa e negociação de sentidos, saberes e valores culturais de variadas origens, e tal reflexão está presente no contexto sócio-histórico e cultural em que acontece a ação discente.

Um dos elementos desse contexto é o uso da linguagem na interação de sala de aula. Esses aspectos sócio-histórico-culturais permitem reconhecer que estudantes têm uma atividade humana específica no contexto escolar, e uma das especificidades é justamente a realização de uma atividade de linguagem peculiar, distinta da realizada em outros tipos de atividade. Tal característica deve-se à influência da Cultura constituída nesta *instituição*, que produz uma *forma* própria de ação, interação e ensino-aprendizagem, aspectos com os quais cada estudante,

docente ou integrante da comunidade escolar confronta-se ao ingressar no espaço escolar.

3.2.1. A linguagem como atividade central da experiência escolar

Os estudantes em atividade na experiência escolar encontram na linguagem a principal mediação das relações que estabelecem com o saber e das interações de sala de aula. Nesse sentido, é necessário estudar a natureza e as características da linguagem em uso na atividade escolar, compreendendo que o uso da linguagem não é sempre igual, mas, ao contrário, varia de acordo com o contexto e os sujeitos em interação.

Nouroudine (2002), ao abordar a educação profissional, critica o modelo de formação por usar a linguagem como o único vetor de saber, ignorando as características do objeto de estudo e de seu uso, bem como a comprovação dessas características através da experiência de fazer. Esta afirmação chamou a minha atenção, desde o período de observação exploratória. Nos primeiros contatos com as turmas de PROEJA, identifiquei que a atividade de linguagem era central naquela experiência escolar – em muitos momentos, era a principal. Sendo assim, esta atividade realiza a mediação das relações *com o saber* e *de saber* naquele grupo, além de ser a principal forma de interação entre professor e estudantes, e destes entre si. Desse modo, cabe analisar a linguagem enquanto *lugar* de circulação de saberes e valores e a principal mediação das relações de saber estabelecidas em sala de aula.

Na sala de aula acompanhada nesta pesquisa, a atividade realizada por alunos e alunas praticamente se resume ao uso da linguagem. Em outras palavras, a experiência escolar observada, praticamente não se realiza atividade prática nas disciplinas do 4º. Semestre. A atividade de linguagem é o que predomina nesta atividade escolar. Em outras palavras, a atividade escolar praticamente se resume a, seja pela interação verbal entre estudantes e professores, seja pelo estudo da palavra escrita, por meio de livros didáticos, polígrafos e outros materiais de reprografia.

Além disso, a atenção dada à linguagem deve-se ao seu papel na visibilização dos saberes. Através da palavra, o sujeito nomeia e narra a experiência e, com isso, identifica e problematiza saberes e aprendizagens (JOSSO, 2002). Nesse sentido, a materialidade linguística visibiliza os saberes ligados à experiência, tendo em vista que tais saberes não costumam ser narrados e, em boa parte por isso, não são reconhecidos como saberes.

Esta relação entre a narrativa e o reconhecimento do saber aproxima-se das reflexões de diferentes autores, apresentados neste capítulo. De algum modo, eles estão de acordo no que concerne à centralidade da linguagem no processo de constituição dos saberes formais ou escolares. Estes lançam mão da linguagem para sistematizar e materializar os resultados da produção de saberes, desvinculando-os de seu processo de origem, bem como de seus autores. Essas características próprias dos saberes formais ou escolares. Schwartz (2010), Malglaive (1995) e Nouroudine (2002) abordam o lugar da linguagem na constituição deste tipo de saberes. Segundo os autores, é a materialização dos saberes em linguagem o principal responsável pela diferenciação dos saberes formais em relação aos experienciais.

Nessa perspectiva, a linguagem tem um papel de legitimação dos saberes. Tal distinção indica a necessidade de fomentar a “tradução em palavras” (SCHWARTZ, 2010) da experiência e seus saberes, em consonância com as proposições da Educação Popular para a sistematização dos saberes populares (aspecto aprofundado no subcapítulo 3.3).

A linguagem é a única que propicia ao sujeito memorizar saberes apropriados e produzidos na sua experiência e retomá-los posteriormente. Ela possibilita narrar a experiência, analisá-la *a posteriori* e, nesse processo, atribuir significados distintos aos atribuídos anteriormente. Faïta (2007) afirma que não há atividade sem linguagem: “é graças à linguagem que o sujeito vai se referir a si mesmo e abastecer sua memória. O sujeito, ao agir, graças ao suporte da linguagem, torna-se sujeito de sua própria ação, de sua própria experiência” (p.183).

Por entender que a atividade de linguagem é constitutiva da experiência escolar, considero relevante sistematizar alguns conceitos dos estudos linguísticos: linguagem, sentido e significado, diálogo e a relação entre Linguagem, História e

Ideologia. Tais definições auxiliam a distinção da atividade de linguagem em relação a outros tipos de atividade humana.

Conforme estudado na obra de Leontiev (1978), cada tipo de atividade humana atende a necessidades e desejos específicos se comparado a outras. Nesse sentido, quando a atividade tem na linguagem o objeto e o meio de interação humana, isto é o que distingue a atividade de linguagem das demais. Boutet (2008) a define da seguinte maneira:

A actividade de linguagem é uma actividade permanente de compromisso para tratar a tensão constitutiva entre experiência singular e línguas naturais colectivas, entre experiência singular e transmissão a outro. É uma actividade de ajustamento entre interlocutores durante as interacções, um trabalho mais ou menos bem sucedido para convergir sobre compromissos locais, mais ou menos precários ou estáveis. (p.119)

Portanto, faz parte da atividade de linguagem a articulação entre uma dimensão material e social, relacionada à língua, e uma dimensão experiencial e singular, relativa ao uso da linguagem pelos falantes em interação. Lidar com estas duas dimensões e articulá-las implica que cada pessoa envolvida nesta interação faça um conjunto de avaliações e decisões sobre a situação e o(s) seu(s) interlocutor(es) a fim de adequar a própria fala e, desse modo, atingir os próprios objetivos. Em outras palavras, trata-se de uma atividade em que o sujeito lida com normas linguísticas e extralinguísticas, e opera com saberes e valores em uma situação singular de interação. Ao utilizar a linguagem oral ou escrita, o sujeito avalia o conteúdo linguístico (isto é, o enunciado) que necessita produzir, assim como faz julgamentos sobre seu interlocutor: quem é esse interlocutor, qual o nível de formalidade é necessário manter na interação verbal, qual o caráter dessa interlocução (informar, persuadir, transmitir instruções, entre outros). Com base nessas avaliações, o sujeito seleciona elementos linguísticos e os combina para formar o(s) enunciado(s).

Por ser um objeto de natureza interdisciplinar, a linguagem necessita do aporte teórico de diferentes disciplinas para contemplar adequadamente as questões relacionadas às práticas languageiras produzidas em uma determinada situação social, dentre as quais o trabalho. Nesse sentido, a linguagem não faz parte do domínio dos linguistas exclusivamente. Segundo Boutet (2009), em decorrência do

envolvimento de variadas áreas – linguística, psicologia, ergonomia e outras – há também variadas concepções de linguagem inscritas nos estudos sobre a mesma, dentre as quais, a autora menciona a sociolinguística⁴⁷:

De um ponto de vista sociolinguístico, a actividade de linguagem desenvolve-se sempre em situações sociais: os participantes, os lugares, as acções em comum, as temporalidades, as relações sociais, etc., agem sobre as práticas da linguagem e determinam-nas. Elas condicionam as escolhas de língua em situações multilíngues, de estilos, de registros, os tópicos, os géneros de discursos, etc. (p.119)

Essa concepção de linguagem se opõe às perspectivas tecnicistas ou instrucionais, as quais definem a linguagem meramente como uma transferência de informações e a língua como um código. Em contraposição, as perspectivas vinculadas à sociolinguística e ao interacionismo compreendem a linguagem a partir de uma dimensão material (a língua) e outra imaterial (a significação, relacionada à cultura). A dimensão material é indissociável da dimensão simbólica, referente ao processo de significação.

Também se destaca a interligação entre a atividade de linguagem e outros tipos de atividade, no sentido de ser uma atividade *na* atividade (como se refere Nouroudine à relação entre linguagem e trabalho), na medida em que é pela linguagem que o sujeito manifesta – narrando, descrevendo, relatando – os saberes e experiências produzidos nessas atividades. Ou seja, o sujeito tenta transmitir um saber ou experiência singular a um interlocutor, através de signos lingüísticos – portanto, elementos partilhados por uma comunidade de falantes. Essa tentativa origina uma tensão entre a singularidade do falante e a regularidade da língua. A esse respeito, Boutet (2008) afirma:

A actividade de linguagem, ao contrário de outros tipos de actividades humanas (andar, alimentar-se, deslocar uma peça, traçar uma linha, apontar o dedo, etc.), manifesta-se necessariamente no material específico que são as diferentes línguas naturais e, de forma complementar, uma grande parte das actividades humanas não verbais podem ser descritas, comentadas, mostradas, explicitadas, narradas, criticadas graças e através deste material simbólico. Este material é ao mesmo tempo colectivo e arbitrário: deve permitir exprimir o querer dizer dos locutores e deve também permitir a transmissão a outro. (p.119)

⁴⁷ A sociolinguística surge nos anos 1960, tendo como objeto de estudo a linguagem inscrita em contextos sociais, conforme Boutet (2008).

A atividade de linguagem, portanto, é marcada pela tensão intrínseca à interação dos falantes. Está presente, em alguma medida, a tensão entre *o querer dizer* do locutor e *a transmissão* a um interlocutor.

Para Bakhtin, a linguagem compreende a materialidade linguística e o contexto sócio-histórico em que a língua entra em uso. Assim, a linguagem *só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam* (BAKHTIN, 2002 apud BRAIT, 2008, p.12). O autor se opõe à análise da linguagem descontextualizada das relações dialógicas em que ela é produzida, defendendo que o processo de significação depende justamente da articulação entre as dimensões verbal e não-verbal. Assim, o texto é o resultado da articulação de elementos linguísticos, sócio-históricos e ideológicos. Nesse texto se inscrevem a visão de mundo do sujeito produtor desse texto, a qual se constrói como resultado do enfrentamento entre variados discursos – o que Bakhtin chama de polifonia – que circulam na sociedade e disputam reconhecimento, validação e, em alguns casos, a hegemonia do pensamento coletivo de um grupo cultural ou do conjunto de grupos culturais que constitui uma sociedade.

A significação de cada signo linguístico, conforme estudado na obra de Bakhtin, não é unívoca, pois varia de acordo com o contexto sócio-histórico e a situação enunciativa. A significação de uma palavra apresenta alguma variabilidade. Em alguns casos, a mesma palavra pode ser empregada por falantes inscritos em formações discursivas antagônicas, distanciando consideravelmente os sentidos. Nesse sentido, a Ergologia entende que a atribuição de significado, bem como a construção de enunciados são recriações singulares da linguagem. Conforme Faïta (2007), em diálogo com Durrive acerca da linguagem “Para cada um de nós, produzir o que chamamos de enunciados é trabalhar no sentido de construir e reconstruir essas relações: entre nós e os outros, entre nós e nosso ambiente social, profissional, de amigos, etc.” (p.168).

Nessa perspectiva, o autor propõe o conceito de diálogo como um elemento inscrito em qualquer ato de produção da linguagem, inclusive aquele que não é verbalizado, como é o caso do discurso interior.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra "diálogo" num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 1979, p.109)

Essa abordagem dialógica implica contemplar não apenas o dado (a palavra escrita ou falada), mas também as relações da Linguagem com a História e a Ideologia. Conforme Bakhtin (2002),

As relações dialógicas são irreduzíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas, que *por si mesmas* carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas. (...) Para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem, como já dissemos, materializar-se, ou seja, devem passar a outro campo da existência, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado e ganhar *autor*, criador de dado enunciado cuja posição ela expressa. (p.182 apud BRAIT, 2008, p.13)

Há, portanto, uma relação de indissociabilidade entre o ato individual e o contexto sócio-histórico, o tempo e espaço em que ocorre. Analisado na situação concreta da atividade, é possível contemplar processo e conteúdo, portanto, abarcando tanto o aspecto irrepetível do ato realizado por um indivíduo singular, quanto os elementos comuns entre diferentes atos, de indivíduos distintos. Essas aproximações permitem a identificação de regularidades ocasionadas pela influência do contexto sócio-histórico sobre a formação da consciência individual. Tal consideração, desenvolvida em Bakhtin (1999) motiva a crítica do autor ao subjetivismo individualista, por dicotomizar o individual e o social, portanto, formulando uma concepção de indivíduo distanciada da Ideologia e da História, negando que as mesmas condicionem a configuração da consciência individual

Além disso, o pensamento bakhtiniano permite a abordagem da linguagem em uso – ou seja, na situação concreta em que um sujeito realiza o ato sua aproximação com outros atos, que permitem apreender O ato, ao mesmo tempo em que é singular e inédita, também é, em certa medida, comum a outros atos, sendo possível identificar regularidades entre eles, as quais configuram o evento. São essas características em comum entre diferentes atos que permitem apreender – em maior ou menor grau, mas não em sua totalidade – um determinado tipo de atividade humana. Nesse sentido, Sobral (2008) aborda a relação entre singularidade e

generalização. Para tanto, inicia mencionando a colocação de Yves Schwartz no que concerne à a qual acarreta um duplo problema ao estudo do ato humano – como considerar o aspecto singular do ato, sem se perder nessas especificidades, porém sem negá-las, apagando-as da análise? – e, em seguida, acrescenta sua posição:

Essa dificuldade advém a meu ver de duas características dos próprios atos humanos: atos absoluta e irredutivelmente singulares exigiram agentes absolutamente únicos e dessemelhantes e, portanto, indistinguíveis, bem como situações de ação absolutamente irrepetíveis, o que impediria toda e qualquer generalização, deixando-nos sob a tirania da eterna redescoberta do agir. Por outro lado, uma generalização que enfeixe atos sem respeitar o que há neles de singular pressuporia agentes absolutamente iguais entre si, bem como uma única situação de ação no âmbito de uma dada atividade – o que em nada corresponde à condição humana. (SOBRAL, 2008, p.11-2)

Essa consideração sobre as implicações de uma análise que priorize apenas um dos pólos da atividade humana é o ponto de partida apresentado por Sobral para a retomada, na obra de Bakhtin, dos conceitos de ato/atividade – “ação concreta (ou seja, inserida no mundo vivido) intencional (isto é, não involuntária) praticada por alguém situado, não transcendente” (SOBRAL, 2008, p.20) – e de evento. Este é definido por Sobral (2008) do seguinte modo:

um ato abarcador que inclui os vários atos da atividade do homem ao longo desse diálogo permanente que é a vida, mparcado por dois grandes tão expressivos “silêncios”, o nascer e o morrer, um e outro, não obstante, fundadores: do vir-a-ser, no primeiro caso, e do deixar-de-ser, no segundo, que existem sempre para alguém que não o próprio sujeito do nascer e do morrer, ainda que este os “sofra”. (p.27)

A linguagem manifesta a consciência individual e social. A partir de outra perspectiva, a teoria psicológica da atividade defende que a linguagem e a atividade de trabalho se aproximam por serem atividades socialmente organizadas relacionadas ao desenvolvimento do ser humano:

No trânsito da consciência social para a consciência individual, a linguagem e a atividade coletiva laboral têm papel fundamental. Sendo o trabalho atividade socialmente organizada, a linguagem torna-se necessidade e condição para o desenvolvimento social e individual dos homens. Pela linguagem os homens compartilham representações, conceitos, técnicas e os transmitem às próximas gerações. O homem apropria-se das significações sociais expressas pela linguagem e confere-lhes um sentido próprio, um sentido pessoal vinculado diretamente à sua vida concreta, às suas necessidades, motivos e sentimentos. (ASBAHR, 2005, p.111)

Essas considerações contribuem para discutir o lugar do sujeito na produção da atividade, seja a de linguagem, seja a de trabalho. Na linguagem, cada falante, enquanto sujeito da atividade – é produtor de sentidos, autor de enunciados e, nesta autoria⁴⁸ desenvolve saberes. Essa produção é permeada pela consciência, portanto, relacionada à dimensão ética da atividade.

A obra de Bakhtin permite ressaltar este protagonismo do sujeito em atividade. Nesse sentido, Sobral (2008) aborda o conceito de ato/atividade na obra de Mikhail Bakhtin a partir do texto *Para uma filosofia do ato*, desde a retomada e oposição à Kant, que faria uma distinção entre mundo vivido e mundo representado, produzindo assim “uma cisão entre o agir concreto dos sujeitos e o pensar sobre o agir dos sujeitos” (SOBRAL, 2008, p.25), além de privilegiar o conteúdo do ato em detrimento do processo. Em contraponto, Bakhtin afirma “o conteúdo-sentido de um ato (atividade) determinado e a concretude histórica de sua existência como vivência experienciada na realidade de modo uni-corrente” (SOBRAL, 2008, p.25).

A definição de ato/atividade produzida por Bakhtin acrescenta aspectos relevantes ao estudo da atividade, posto que o autor busca articular conteúdo e forma, significação e tema, elaboração teórica e materialidade concreta, repetibilidade e irrepetibilidade, ser-no-mundo e categorização do mundo (SOBRAL, 2008). Desse modo, aproxima-se das reflexões desenvolvidas por Vigotski e de Leontiev (sintetizados no subcapítulo 3.1) ao relacionar a atividade à dimensão singular de sua realização pelo sujeito, isto é, compreendendo a indissociabilidade entre atividade e sujeito, o que permite identificar a distinção entre ato e atividade:

Ato como ocorrência de uma dada atividade (aqui próxima do conceito clássico, quer dizer, aristotélico, de potência). Há para Bakhtin, portanto, a atividade como potência, ou atividade-tipo, e o ato/atividade como ocorrência, ou “exemplo” de uma dada atividade (...), como realização da atividade no concreto, chegando ele a falar de “atos de nossa atividade”. (SOBRAL, 2008, p.27)

Nessa abordagem, a atividade desmembra-se em ocorrências (atos), em alguma medida, inéditas. O ato contempla, portanto, o caráter sempre singular da

⁴⁸ O conceito de autoria em Bakhtin, embora não seja o foco desta pesquisa, é relevante para abordar a oposição à concepção de falante presente no estruturalismo, atribuindo ao sujeito apenas a execução da norma.

atividade, posto que o contexto em que a mesma ocorre jamais se repetirá, e este é fator constitutivo do ato – mas também sob o ponto de vista da coletividade, pois o ato é condicionado pelo contexto em que está inserido, ou seja, um ato se realiza dentro de um dado conjunto de condições, sem as quais ele não ocorreria.

Conforme Leontiev (1978), a linguagem, assim como o trabalho, medeia as relações do sujeito com o mundo e com o outro. Ela representa uma atividade de significação e interação, cuja base material é a língua:

A significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade. A sua esfera das representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existem enquanto sistemas de significações correspondentes. A significação pertence, portanto, antes de mais, ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos. (LEONTIEV, 1978, p. 94)

Leontiev (1978) distingue significação e sentido. O primeiro conceito tem uma dupla dimensão, objetiva e subjetiva. A significação é compreendida como fato da consciência individual, que se constitui sócio-historicamente, portanto, numa dimensão objetiva:

O homem que percebe e pensa o mundo enquanto ser sócio-histórico está ao mesmo tempo armado e limitado pelas representações e conhecimentos da sua época e da sua sociedade. A riqueza da sua consciência não se reduz à única riqueza da sua experiência individual. (...) No decurso da sua vida, o homem assimila a experiência das gerações precedentes; este processo realiza-se precisamente sob a forma da aquisição das significações e na medida desta aquisição. (p.94)

O autor salienta que “esta distinção não concerne a totalidade do conteúdo refletido, mas unicamente aquilo para que está orientada a atividade do sujeito. Com efeito, o sentido pessoal traduz precisamente a *relação* do sujeito com os fenômenos objetivos e conscientizados” (p.98). Nesse sentido, as condições objetivas da experiência passam sempre pela interpretação do sujeito para serem incorporadas à sua consciência. Daí que a apropriação de valores e saberes, inerente ao processo de socialização, não possa ser entendida como uma ação do sistema sobre o indivíduo, como destacam Dubet (1995) e Rochex (1995).

Essa distinção é importante para o desenvolvimento da presente tese por sua aproximação com o conceito de saberes e o lugar da linguagem nesse processo de

apropriação de saberes pelo sujeito. Há sistemas de significação – que se constituem de signos e saberes sobre a realidade – que se estabilizam num dado contexto sócio-histórico e cultural e, ao mesmo tempo, quando o sujeito entra em contato com esses sistemas de significação, fará um processo singular de apropriação e interiorização desse saber.

3.3 OUTROS ELEMENTOS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR: A PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO, CONFRONTAÇÃO E TENSIONAMENTO ENTRE SABERES

Nesta tese, o conceito de saberes é central para a compreensão da experiência escolar de mulheres. Assumindo a ideia de que estas mulheres, quando ingressam (ou reingressam) na escola, incorporam o papel de alunas e, ao fazê-lo, elas interpretam, mobilizam, produzem e manifestam saberes de um modo específico. Além disso, lidam com saberes também específicos, ligados à instituição, isto é, os saberes escolares. Essas reflexões me conduziram ao estudo do conceito de saberes, e os processos de legitimação e reconhecimento social de seus autores e autoras. Para tanto, retomo questões debatidas no campo da educação popular, acerca dos saberes científicos e populares.

Estas distinções entre os produzidos na escola e fora dela, são nomeados nesta tese, respectivamente, escolares e experienciais. Entretanto, são variadas as suas nomeações e definições, enfatizando aspectos distintos, como a experiência, o cotidiano, um contexto específico – como a atividade de trabalho – ou a condição de classe de onde se originam estes saberes.

3.3.1 O conceito de saber e seus processos de reconhecimento e legitimação social

No campo da educação popular, produziram-se reflexões importantes sobre a relação entre poder e saber para explicar a hierarquização dos saberes na sociedade de classes. Nesse contexto, Pedro Garcia (1986) aborda o saber popular relacionando-o ao poder e à educação popular. O argumento central é que a

educação popular pode potencializar os processos de criação de saberes pelas classes populares. Tais processos fomentariam a construção de alternativas de poder entre estes grupos.

Nessa perspectiva, o autor analisa a confrontação entre os saberes do agente educativo – que se constroem segundo a lógica dos saberes científicos – e os saberes populares. Tal confrontação está presente nas práticas educativas porque os saberes estão diretamente relacionados a quem os produz e, sobretudo, ao lugar que este autor ou autora ocupa nas relações de poder naquela sociedade. Nesse sentido, Garcia (1986a) define o saber do seguinte modo:

Parte-se do pressuposto de que o saber (de alguém sobre alguma coisa) nunca é neutro. Parafrazeando Hobbes, Michelena disse que, se o teorema de Pitágoras afetasse de alguma maneira os interessados de uma classe, já alguém o teria refutado.

Numa sociedade de classes os saberes dominante e dominado (ou popular, conforme denominação utilizada neste artigo) são faces de uma mesma moeda e se relacionam entre si de forma dinâmica. Como, enfim, classes sociais antagônicas numa mesma sociedade; o saber sendo uma das expressões deste confronto. (p.98)

Nesse sentido, os saberes contêm traços do sujeito e do contexto nos quais se originam. Esta definição enfatiza as relações de poder estabelecidas na sociedade de classes, e entendo que este aspecto está no cerne da dicotomia e hierarquização de uns saberes os outros. Relacionando estas reflexões com os conceitos e estudos apresentados neste capítulo, é possível considerar que todo saber contém o seu autor ou autora situado no tempo – ou melhor, nos tempos: tanto social, da História; quanto pessoal, isto é, do momento de sua da história de vida. Sendo assim, a constituição do saberes na sociedade de classes contém em si as relações de poder predominantes nesta sociedade, o que inclui processos ideológicos que justificam a valorização e legitimação de saberes dominantes pelos grupos populares. A articulação de diferentes níveis de dominação faz com a análise do saber compreenda-o como uma totalidade, sem fragmentá-lo em elementos desconectados. Nesse sentido, o saber pode ser compreendido como uma unidade de base, tal qual Vigotski e Leontiev caracterizam a atividade humana. Ou seja, também o saber não pode ser compreendido fora das suas dinâmicas de produção, circulação, confrontação, interpretação e (res)significação.

Também este é o desafio dos educadores e educadoras populares: abordar os saberes populares de modo a não isolá-los dos processos sociais que os originam. Garcia (1986a), ao discorrer sobre o papel dos agentes nestas práticas educativas, enfatiza a intencionalidade da educação popular. A valorização dos saberes produzidos pelas classes populares e o fomento destes processos de produção e reconhecimento dos próprios saberes são objetivos motivados por uma questão política. Trata-se, portanto, de práticas educativas que visam à construção de um projeto político que transforme o conjunto da sociedade, rompendo com as relações de Poder instituídas, para a produção de um poder popular, que não seja pautado pela opressão, a dominação de uma classe sobre outra (cabe acrescentar: nem de uma etnia sobre outra ou de homens sobre mulheres). Esta é a intencionalidade da educação popular, bem como a origem do objetivo de “fortalecimento das classes populares”, conforme o autor.

Nessa caminhada, os agentes podem incorrer em alguns equívocos, seja por negar os próprios saberes, assumindo uma postura de que “só o povo sabe” (p.41); seja por não reconhecer como saber tudo aquilo que se distancia dos saberes formais. A esse respeito, Garcia (1986) enfatiza:

(...) valorizar o saber popular a partir de nossos parâmetros resulta numa visão sempre pobre porque, no fundo trata-se de nossa própria valorização. Importante, no caso, é estarmos atentos às expressões da capacidade criadora das camadas populares que se manifesta em cantos, danças, comidas, formas de luta, formas de sobrevivência, códigos próprios. É neste solo, que tem raízes profundas e autônomas, que reside o potencial transformador da sociedade (p.41).

Esta valorização apenas do que é familiar à lógica de construção dos saberes formais corrobora a negação aos saberes populares do status de saberes. E esse processo não ocorre por acaso, segundo Garcia (1986), posto que a desvalorização destes saberes vincula-se a relações sociais pautadas no poder autoritário de uma classe social sobre as demais. Nas palavras do autor, “O que se passa é que, neste intrincado cipoal de relações de poder, para que uma classe se sobreponha a outra, é necessária a desqualificação do saber popular, a fim de que se possa falar em seu nome (ou para simplesmente não deixar que fala)” (GARCIA, 1986, p.41).

Nessa perspectiva, construir relações de poder não autoritárias pressupõe a valorização do saber popular e dos processos que o originam, mas isso não significa

idealizar tais saberes nem negar os saberes formais nos processos educativos das classes populares. Trata-se, sim, de reconhecê-las e afirmá-las como autoras de saberes, e este reconhecimento e afirmação pressupõem aceitar que os grupos populares assumam o controle do processo educativo, ao invés dos agentes. Nessa organização, cabe aos agentes o papel de mediação, não de transmissão de saberes. A este respeito, Garcia (1986) destaca a interligação entre saber e poder: “Estas noções – preservar, adquirir, criar saber – se interligam no fortalecimento do poder popular. Aos grupos populares não cabe apenas preservarem o saber que têm (e lhes é expropriado), mas de se apropriarem do saber que lhes é negado, criando uma nova concepção de sociedade” (p.43).

Também no campo da educação popular, o conceito de saber é analisado por Freire (1979) em sua relação dialética com a ignorância. O autor destaca que não há saber nem ignorância absolutos, posto que o saber contém em si a possibilidade de sua superação. O saber torna-se superado quando mudam as condições históricas em que as pessoas o produzem, o mobilizam e o reconhecem como necessários ao seu bem-estar, à sua vida. Além disso, o domínio de um saber acarreta a transformação das condições de vida das pessoas, e estas, diante do novo modo de vida, passam a criar novos meios e formas para estar e agir no mundo e, conseqüentemente, novas necessidades e motivações para este agir.

O saber se faz a partir de uma superação constante. O saber superado é já uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância. (p.15)

Em ambos os casos, as condições objetivas de produção do saber são uma parte importante do seu reconhecimento⁴⁹ social. A relação saber-ignorância está ligada aos processos sociais de reconhecimento e validação dos saberes. Em cada momento histórico, a definição do que é ou não um saber passa por um reconhecimento dos sujeitos que o produzem, mobilizam e partilham. Nesse sentido, Faundez, em diálogo com Freire (1985), aborda a relação entre Saber e Poder:

⁴⁹ Freire (1979) aborda ao exemplificar, entre os saberes de camponeses, o domínio de selar um cavalo, cuja valorização social sofreu mudança no curso da História.

Penso, Paulo, que esse problema de ensinar ou de educar é fundamental e que, sem dúvida, relaciona-se ao que dizíamos antes: posições políticas bem determinadas em um mundo hierarquizado no qual os que detêm o poder detêm o saber, e ao professor a sociedade atual lhe oferece uma parte do saber e do poder. Este é um dos caminhos de reprodução da sociedade. Acho, então, que é profundamente democrático começar a aprender a perguntar.

No ensino esqueceram-se das perguntas, tanto o professor como o aluno esqueceram-nas, e no meu entender todo conhecimento começa pela pergunta. (p.24)

Desse modo, o autor considera democrático o saber que se origina da pergunta, isto é, da curiosidade epistemológica, nas palavras de Freire. Trata-se, portanto, de um questionamento que emerge da reflexão crítica sobre o mundo e, nesse sentido, a pergunta motiva a busca de *saber mais*, e esse saber cria condições para outra busca, a de *ser mais* (FREIRE, 1979).

Esse questionamento, segundo Freire & Shor (2003), engaja o ser humano no ciclo gnosiológico, o qual se constitui de dois momentos interligados: o de produção do conhecimento novo e o de aprendizagem do conhecimento existente. Portanto, para que se fomente a produção de saberes na educação escolar, os autores propõem que a mesma não reduza este ciclo a “uma mera *transferência* do conhecimento existente” (p.18), o que implica articular ensino e pesquisa, bem como integrar estudantes e professor envolvidos no ato de conhecimento que acontece na escola.

A crítica à educação escolar, formulada no campo da Educação Popular, incide na dicotomização destes dois momentos, reduzindo o ato de conhecimento ao seu segundo momento e, priorizando o conhecimento existente, apaga da formação dos sujeitos a reflexão sobre os saberes produzidos em espaços não escolares. Este apagamento reforça a hierarquização dos saberes. Ou seja, não é a Escola que as hierarquiza, mas corrobora tal divisão quando não a questiona.

Tais ideias conduzem a considerar o saber como um produto da ciência e das agências a ela ligadas – das quais a escola faz parte. Assim, o processo que origina tal saber fica restrito ao grupo humano inserido na agência “autorizada” a realizá-lo. Todos os outros grupos humanos teriam sua atuação reduzida ao consumo destes produtos e, com isso, seria negada a sua capacidade de criar processos próprios de produção de saberes. E qualquer tentativa de se reapropriar desse direito é (des)qualificada como “crendice”, “folclore”, “mito” e outras designações utilizadas

para marcar a condição de classe e de gênero de quem é autor ou autora desses saberes. Há, portanto, uma dimensão política na hierarquização dos conhecimentos humanos, a qual Shor, em diálogo com Freire, ressalta:

Determinado tipo de conhecimento é mais valorizado do que outro. Certos tipos de conhecimento não conseguem ter reconhecido seu valor, a menos que assumam forma tradicional dentro desta ou daquela disciplina. Por exemplo, a tecnologia, para as grandes empresas e para as Forças Armadas é mais importante do que as Ciências Humanas. A pesquisa de interesse empresarial conta com recursos muitos fartos, enquanto que os estudos sobre socialismo são marginalizados. Além disso, o conhecimento produzido dentro da universidade é mais considerado do que o conhecimento produzido por cientistas autônomos fora da universidade. (p.20)

Essa dimensão política, portanto, condiciona o reconhecimento dos saberes pela Escola, e a validação e divulgação dos mesmos através do currículo. Nesse processo de seleção e organização de saberes, os critérios de escolha tendem a privilegiar os saberes produzidos em espaços educativos formais, ou seja, as instituições escolares, de ensino superior e centros de pesquisa (FREIRE & SHOR, 2003).

Essa hierarquização dos saberes tem relação com a consolidação da ciência moderna, em especial no que concerne a busca de um saber universal, o que seria possível através do apagamento da história, da experiência e do(s) sujeito(s). Desse modo, seria possível à ciência produzir saberes relevantes a quaisquer sujeitos e contextos e, com isso, tornar-se a única agência legítima a realizar tal produção:

A conformação da ciência como o único conhecimento possível, e de seu método como o único válido, implicaria que a busca pelas causas ou princípios que não fossem acessíveis a esse método não daria origem ao ato de conhecer. Isso significaria admitir que qualquer conhecimento que não recorresse a tal método também não teria valor nem veracidade. O método da ciência devia ser estendido a todos os campos do pensamento, e a vida humana deveria ser por ele guiada. (SILVA, 2009, p.15)

Aliado a tais princípios, o positivismo contribuiu para um processo que Silva (2009) define como *invisibilização* das mulheres e de seus saberes, através do apagamento das marcas de autoria desses saberes, como classe social, gênero e raça/etnia. Segundo a autora, tal abordagem passa a ser problematizada a partir do

século XIX, com o surgimento de novas vertentes, de caráter compreensivo, nas ciências humanas e sociais:

Nessa perspectiva, tratava-se de assumir a unidade da relação entre sujeito e objeto, onde a investigação passa a aceitar o desafio de um objeto que não se revela apenas pela descrição de sua manifestação, mas pela apreensão e compreensão da diversidade de seus elementos e processos constitutivos. Isso passa pela admissão de um objeto que não se revela na sua aparência imediata, mas que carrega na sua expressão presente a sua história, que se transforma e que é composta de razão, mas também de emoção, sentimento, desejo, significados e que, como construção histórica, não é inerte, mas uma realidade em movimento. (p.17)

Entretanto, a repercussão do ideal científico moderno na escola é forte, e a ideia de que o saber válido é um produto exclusivo do método científico se manteve presente nos modelos de ensino, como evidencia a crítica à *educação autoritária* formulada por Freire e Faundez (1986). Nesta, o trabalho do professor é focado no ensino, que é compreendido não como a recriação do ciclo gnosiológico, mas, ao contrário, como a reprodução⁵⁰ de um saber que não tem ligação com os questionamentos dos sujeitos, nem motiva esse processo de reflexão, é compreendido pelo autor como um instrumento de reprodução social, portanto, um saber que perpetua relações hierárquicas de poder. A vinculação entre saber e poder está presente tanto na educação comprometida com a reprodução de uma sociedade autoritária, em que se reproduz a divisão social do trabalho, quanto na educação comprometida com o *empowerment* das classes populares (FREIRE & SHOR, 2003).

Nesse contexto, a Pedagogia da Pergunta é aquela que estimula a curiosidade epistemológica, potencializando a reflexão crítica sobre o mundo, produzida por educandos e educador em diálogo. Todos assumem o lugar de sujeitos da educação, haja vista que o diálogo pressupõe a superação de relações que reduzem o papel do educando ao de objeto do trabalho do educador. Para haver uma educação dialógica e, portanto, a articulação entre saberes escolares e não escolares, é necessário reconhecer os autores destes saberes enquanto sujeitos históricos.

⁵⁰ Esta distinção é recorrente na obra de Paulo Freire, sobretudo a crítica à *educação bancária*, definida como aquela focada na transferência de conteúdos ao estudante, num processo que transforma o aluno em objeto do ensino, e sua capacidade de reflexão e produção de conhecimento são negadas (FREIRE, 1987).

Em outra passagem do diálogo, Faundez (1985) reitera a pergunta como a motivação que origina o conhecimento ou saber (empregados como sinônimos):

Porque o início do conhecimento, repito, é *perguntar*. E somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas, e não o contrário: estabelecer as respostas, com o que todo o saber fica justamente nisso, já está dado, é um absoluto, não cede lugar à curiosidade nem a elementos por descobrir. O saber já está feito, este é o ensino. Agora eu diria: “a única maneira de ensinar é aprendendo”, e essa afirmação valeria tanto para o aluno como para o professor. (p.24)

Em duas obras, Freire (2000; 1979), relaciona o conceito de saber à visão de que o ser humano é um ser de relações (com o mundo e com os outros), e a consciência desta condição é o que viabiliza o ato educativo. Tal pressuposto soma-se ao conceito de História, compreendida como construção dos seres humanos (FREIRE, 2000). Embora não aprofunde o conceito de saber, o autor menciona-o quando discute a educação como prática social que somente é possível porque a História não é um dado, alheio aos seres humanos e determinante de seus destinos. A consciência da História como uma construção dos próprios seres humanos, em sua relação com o mundo e nas relações intersubjetivas, cria as condições para a busca de *ser mais*, o que pressupõe outra busca, a de *saber mais* para transformar dialeticamente a si mesmos e às suas condições de vida.

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão *projetos* quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação. A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo mas *com* o mundo e *com* os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. É neste sentido que mulheres e homens interferem no mundo enquanto os outros animais apenas *mexem* nele. É por isso que não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna portanto históricos. (p.20)

Com base nessas ideias, o autor associa o *saber* a um processo dialético de transformação do mundo e do próprio sujeito. Tais transformações somente são consideradas possíveis porque a História é compreendida como construção dos

próprios seres humanos, ao invés de um dado ou determinação, contra a qual não se poderia lutar. Nessa direção, as cartas pedagógicas de Pedagogia da Indignação (2000), abordam de modo articulado os conceitos de Educação, Saber, História e Liberdade para discutir a relação entre a consciência do próprio inacabamento e a busca de *ser mais*. É nesse processo que o ser humano encontra motivação para aprender. Ele mobiliza-se para *saber mais* quando vislumbra a possibilidade de *transformar* o mundo, portanto, quando reconhece a si mesmo como protagonista da história e entende sua condição, não como fatalidade, mas como um *estar sendo* no mundo, ou seja, a *Liberdade* é também uma condição necessária à sua busca de *ser mais*, isto é, ao seu desenvolvimento pessoal e social.

Nessa perspectiva, o saber pode ser compreendido como uma parte desse processo de busca e, portanto, das relações objetivas e subjetivas que se inscrevem neste processo. Ou seja, a busca de saber mais é um processo que envolve o sujeito numa trama de relações, caracterizadas pela circulação, confrontação, mobilização e ressignificação permanente de saberes, diante das quais o ser humano é impelido a atribuir sentido(s) aos objetos, atividades e/ou relações circundantes. Trata-se, portanto, de uma interpretação do mundo e de si mesmo, a qual o sujeito reterá em sua memória, como parte de seu patrimônio pessoal, a ser mobilizado em outras situações da vida cotidiana.

Na abordagem de Freire (1979) evidencia-se a indissociabilidade entre sujeito e saber, questão que também faz parte das reflexões elaboradas por Charlot (2000). Sua análise ressalta que o saber não existe em si mesmo, portanto, não pode ser tomado como um objeto isolado do sujeito que o produz em sua relação com o mundo e com o outro. Daí que o autor retome o texto de Schlanger (1978) em sua definição de saber: “uma relação, um produto e um resultado, relação do sujeito que conhece com seu mundo, resultado dessa interação” (*apud* CHARLOT, 2000, p.62).

Por ser indissociável do sujeito, o saber constitui-se, segundo Charlot (2000), como uma *relação* estabelecida pelo sujeito com o mundo e com os outros, além de ser um processo e um produto. Sendo assim, o sujeito estabelece dois tipos de relação, as quais o autor define como *relação de saber* e *relação com o saber*. A primeira abrange toda relação social permeada pela produção de saberes:

(...) uma relação social fundada sobre as diferenças de saber (com cada um mantendo, por outro lado, uma relação com o saber). Entre o diretor de uma empresa e seu funcionário, entre o banqueiro e o agricultor para o qual o primeiro empresta dinheiro existe uma relação social que não se fundamenta no saber: a relação de dependência, no caso, não se apoia no saber. Não obstante, sua relação social é sobredeterminada pelo saber: eles não têm os mesmos saberes, não dominam as mesmas atividades e as mesmas formas relacionais; e existem diferenças sociais de legitimidade entre esses saberes, atividades ou formas relacionais. (p.85)

Por sua vez, a *relação com o saber* caracteriza-se como a relação que o sujeito estabelece com o mundo, o outro e consigo mesmo, ao confrontar-se com a necessidade de aprender. Se retomarmos a reflexão de Freire (1979), tal relação entre sujeito e saber acontece quando o ser humano mobiliza-se na busca de *saber mais*, indissociável do *ser mais*.

Engajar-se nessa relação pressupõe uma mobilização de si, que é oriunda de um “*desejo de saber*”, no entender de Charlot (2000). Este aspecto abre o debate para a dimensão inconsciente do saber, aspecto aprofundado por Santos e Diniz (2003). As autoras abordam o conceito de saber como um produto individual e social e, ao mesmo tempo, um ato, um processo, consciente e inconsciente. Esta abordagem busca justamente aprofundar o que Bernard Charlot deixou em segundo plano em seu texto, na análise das pesquisadoras. Elas então buscam na Psicanálise definições para abordar a relação entre sujeito e saber, remetendo-a ao conceito de Inconsciente. Por esse caminho, elas definem o saber como:

o conjunto de determinações que regem a vida de um sujeito. Porém, ele é um saber que lhe escapa no sentido de que ele o ignora. Ignorância ativa, cheia de ambigüidades, ela incide sobre tudo o que constitui o tecido, o próprio ser do sujeito: o que ele esqueceu da sua história, dos acontecimentos por ele vividos, dos pensamentos e sentimentos que o constituíram e que ainda o constituem. Deste saber nada sabe, a não ser que lhe deve todas as posições que ocupa no mundo. (p.7)

O sujeito estabelece esse processo ou *relação de saber* (CHARLOT, 2000) a partir de uma situação sócio-histórica singular, configurando-se assim uma experiência. Nesse sentido, “(...) a ideia de saber implica a de um sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber)” (CHARLOT, 2000, p.61).

Para Charlot (2000), o sujeito estabelece diferentes relações com o mundo, e uma delas é a relação de saber: “Procurar o saber é instalar-se num certo tipo de relação com o mundo; mas existem outros. Assim, a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo” (p.60). Para compreendê-la, há que considerar essas variadas relações, o que abrange as condições sociais, históricas e culturais em que essa relação de saber é produzida. Nessa perspectiva, o saber é indissociável do sujeito, que se constitui enquanto tal a partir de uma relação dialética entre condições objetivas e subjetivas de produção da existência.

Em sua definição do conceito de saber, Charlot (2000) sintetiza a distinção entre informação, conhecimento e saber, elaborada por Monteil (1985):

Assim, J. M. Monteil (1985) dedica-se a distinguir a informação, o conhecimento e o saber. A informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados; está ‘sob a primazia da objetividade’. O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal, é intransmissível, está “sob a primazia da objetividade”; mas é uma informação de que o sujeito se apropria. Desse ponto de vista, é também conhecimento, porém desvinculado do “invólucro dogmático no qual a subjetividade tende a instalá-lo.” O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos”. Pode, portanto, “entrar na ordem do objeto”; e torna-se então “um produto comunicável”, uma “informação disponível para outrem”. (CHARLOT, 2000, p.61)

O traço distintivo do conhecimento é a dimensão subjetiva do mesmo, e o do saber, a dimensão social. Além dessa diferenciação, o autor procura distinguir saber e aprender. Para tanto, utiliza como critério a capacidade de enunciação do primeiro, característica que excluiria os saberes práticos, que não se sistematizam pela linguagem.

Quem “tem prática” vive em um mundo onde percebe indícios que outros não veriam, dispõe de pontos de referência e de um leque de respostas dos quais outros estariam desprovidos. A prática não é cega, ela tem ferramentas e organiza seu mundo; ela supõe, e produz, o aprender. Mas esse aprender, que é o domínio de uma situação, não é da mesma natureza, nem em seu processo, nem em seu produto, que o saber enunciável como saber-objeto. Se, por razões de legitimação social, se quiser chamar de “saber” (saber prático...) essa forma do aprender, que assim seja. Mas isso equivale a atribuir um mesmo nome a relações com o mundo, processos e produtos que não são da mesma ordem. E a experiência tem mostrado que isso induz a muita ambiguidade e confusão. (p.63)

Adotar essa distinção significaria negar aos saberes experienciais o status de saber. Com isso, não seria possível abordar formas outras de sistematização, que garantem, por vias não verbais, sua reprodução e permanência ao longo de gerações. Há que se considerar que há saberes que constituem a memória de um grupo que passam mais pela prática que pela enunciação (saberes do trabalho; saberes experienciais ligados ao cuidado e a costumes familiares – a “receita de família” de um alimento, por exemplo).

Diferente desta distinção entre saber e aprender, o trabalho de Schwartz (2010) reconhece os saberes produzidos fora dos espaços institucionalizados de produção de saber, ocupados pela comunidade científica. Ao discutir se a experiência é formadora, o autor diferencia saberes formais e os saberes investidos, vinculados à experiência⁵¹. O traço distintivo seria a ligação com a linguagem: nomear, relatar, expressar-se é o que diferencia os saberes formais em relação aos produzidos no âmbito da experiência, que não são sistematizados. Além disso, a definição de saberes investidos apresenta a contextualização histórica como seu atributo, ou seja, a indissociabilidade entre a situação singular e o saber. Tal dissociação seria uma característica dos saberes formais. A esse respeito, os saberes investidos são definidos por Schwartz (2010) do seguinte modo:

São saberes que ocorrem em aderência, em capilaridade com a gestão de todas as situações de trabalho, elas mesmas adquiridas nas trajetórias individuais e coletivas singulares, contrariamente aos saberes acadêmicos, formais que, são desinvestidos, ou seja, que podem ser definidos e relacionados com outros conceitos independentemente das situações particulares. Se chamarmos esses conhecimentos investidos de saber, a articulação, a interfecundação entre esses dois tipos de saberes não é impossível já que esses saberes investidos são, eles também, saberes. (p.44)

A presença ou o apagamento da história, daquilo que é singular a cada situação de trabalho também consta como característica relativa às competências, no texto de Schwartz & Durrive (2007). Os autores abordam as competências atribuindo-lhes três dimensões: da técnica, da história e dos valores. Para explicá-las, é necessário abordar a definição de ato técnico. Este possui duas facetas, uma particular, oriunda de operações que foram imaginadas num campo homogêneo e

⁵¹ Embora o autor analise a atividade de trabalho, a abordagem também é pertinente ao contexto da educação.

contínuo, num meio neutralizado (p.91), faceta nomeada Registro Um; outra, denominada Registro Dois, que é singular, portanto abrangendo as renormalizações produzidas por um/a trabalhador/a ou um coletivo que visam a recontextualizar ou atualizar uma norma antecedente, estabelecida em condições a-históricas ou *standard*, como Schwartz (2010) mencionara em outro texto.

Desse modo, é possível considerar como saberes: os objetos-saberes, as atividades e as relações que não são validados por uma comunidade científica, mas que são reconhecidos e validados pelo grupo social em que o sujeito está inserido. Trata-se de saberes experienciais de um grupo, que se confrontam com os saberes formais na experiência escolar. A legitimação desses saberes gera tensionamentos e aproximações no contexto da atividade discente do PROEJA.

Ao analisar as formas de aprender no contexto escolar, em pesquisa realizada junto a jovens franceses, Charlot (2000) encontrou três formas de relação epistêmica com o saber. A primeira refere-se a saberes-objetos: “Aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas. (...) Aprender é passar da não-posse à posse, da identificação de um saber virtual à sua apropriação real. Essa relação epistêmica é relação com um saber-objeto.” (p.68)

A segunda forma diz respeito à atividade: “Aprender pode ser também dominar uma atividade, ou capacitar-se a utilizar um objeto de forma pertinente. Não é mais passar da não-posse à posse de um objeto (o “saber”), mas, sim, do não-domínio ao domínio de uma atividade. Esse domínio se inscreve no corpo” (CHARLOT, 2000, p.69). Para definir o corpo, o autor recorre à definição de Merleau-Ponty (1945), para quem o corpo é um “lugar de apropriação do mundo, um ‘conjunto de significações vivenciadas’” (p.69). Nessa perspectiva, “Aprender a nadar é aprender a própria atividade, de maneira que o produto do aprendizado, nesse caso, não pode ser separado da atividade” (p.69).

A terceira forma diz respeito ao domínio de dispositivos relacionais:

Assim como no caso anterior, aprender é passar do não-domínio ao domínio e, não, constituir um saber-objeto. Trata-se, dessa vez, porém, de dominar uma relação e, não, uma atividade: a relação consigo próprio, a relação com os outros; a relação consigo próprio através da relação com os outros e reciprocamente. Aprender é tornar-se capaz de regular essa relação e encontrar a distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo;

e isso em situação. Assim, chamamos esse processo epistêmico *distanciação-regulação*. (CHARLOT, 2000, p.70)

Considero o Cotidiano como um lugar de produção de saber - e não de aprender, como defende Charlot (2000). Reconheço como saberes não somente os que atendam ao critério de validação por uma comunidade científica, mas também aqueles cujo processo de validação acontece no âmbito do cotidiano. Estes são produzidos por grupos culturais que não são legitimados socialmente como autores de saberes relevantes à Ciência, à História ou à Arte e, por isso, não são reconhecidos como patrimônio cultural a ser transmitido e valorizado na escola.

A legitimidade social dos saberes produzidos varia conforme as relações de poder que condicionam o reconhecimento desses saberes e, em última instância, dos sujeitos que o produziram. Esse reconhecimento, conforme Canário (2005) perdeu força em detrimento do saber formal transmitido pela Escola, desde a sua criação até os anos 1960, período que o autor denomina de “escola das certezas”. Apresentar esta análise é relevante para compreender a Escola enquanto instituição na qual circulam e são produzidos saberes cuja especificidade tem relação com a sua história, organização e relações intersubjetivas.

Nesse contexto, o saber escolar, conforme Saviani (2009), é “um conjunto de conhecimentos, ideias, hábitos, valores, convicções, técnicas, processos, etc. selecionados da cultura global da sociedade e traduzidos para fins de ensino” (p.178). Nesse sentido, a relação entre as disciplinas escolares e as ciências de referência não se restringe à transposição destes para a sala de aula. Segundo a autora, há uma recriação da cultura, “cuja característica principal é a seleção de elementos passíveis de serem aprendidos (e ensinados) formalmente” (p.179). Sendo assim, o saber escolar é oriundo de um processo específico de produção de aprendizagem – a atividade pedagógica –, mas relacionado aos saberes reconhecidos como relevantes para a formação humana. Dentre todos os saberes produzidos numa dada sociedade, uma parcela é incorporada à educação escolar, constituindo o Currículo, que, portanto,

(...) consiste numa seleção de elementos da cultura, passíveis (e desejáveis) de serem ensinados/aprendidos na educação escolar. Trata-se de uma espécie de conversão da cultura em “cultura escolar”, com a organização dos conteúdos culturais segundo prioridades determinadas e sua disposição para fins de ensino. (SAVIANI, 2009, p.33)

A escolha do que deve ou não fazer parte da formação escolar é feita a partir de critérios estabelecidos pelos atores da educação – legisladores, professores, pesquisadores da área, estudantes, comunidade escolar, entre outros – o que implica a disputa e negociação de concepções díspares quanto ao conjunto de saberes a incluir nos diferentes segmentos educacionais. Portanto, o Currículo é situado cultural e sócio-historicamente, segundo Saviani (2009).

Uma das principais críticas à Escola, formulada por diferentes educadores e pesquisadores (FREIRE, 1981; 1987; 1992; BRANDÃO, 2002; GARCIA, 1986a, CANÁRIO, 2005; 2008), refere-se à cisão entre a cultura escolar e a cultura social. Em consonância com a teoria da reprodução, de Bourdieu e Passeron (1992), estas críticas enfatizam que a escola reproduz as relações sociais de dominação presentes nas sociedades de classe, ao negarem às classes populares o reconhecimento e a legitimação de seus saberes.

Assim, a finalidade que origina a instituição – de transmitir à população saberes formais considerados o patrimônio cultural, histórico e científico da humanidade – acabou criando uma cultura escolar alheia aos saberes dos atores, o que se agrava em relação aos estudantes das classes populares. Isso aprofundou o apagamento, na construção dos currículos, de saberes ligados às condições de classe, de gênero, raça/etnia.

Na formulação da crítica à organização escolar, a obra de Paulo Freire tornou-se uma referência, principalmente na conceptualização da educação bancária – hegemônica nas escolas – e proposição de educação libertadora, definições apresentadas na Pedagogia do Oprimido (1987). Nesta obra, o autor considera que a Escola enfatiza relações *narradoras*, centradas na produção de linguagem pelo professor. Desse modo, a Escola produz uma comunicação em que apenas o educador é agente, ao passo que os educandos restringem-se a objeto da educação. O objetivo desta narração é transmitir conteúdos escolares alheios à experiência existencial dos educandos.

Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (p.57)

Neste modelo pedagógico, somente se reconhece como saber aquilo que deriva das agências oficiais de produção de conhecimento das quais a escola é porta-voz, sobretudo o meio acadêmico e, nas últimas décadas, os meios de comunicação. Isso significa negar o status de saber àquilo que as pessoas produzem e reconhecem como frutos de suas aprendizagens cotidianas, ou seja, os saberes que não são submetidos ao processo de validação e reconhecimento formal.

A narração de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais, ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. (...) Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (p.58)

Na Pedagogia da Esperança, por sua vez, Freire (1992) destaca o papel da docência na manutenção ou superação da dicotomia entre saber erudito e saber de experiência feito ao defender que o educador (ou a educadora!) progressista reconheça os saberes experienciais dos e das discentes e os contemple na construção do currículo:

É preciso que o(a) educador(a) saiba que o seu “aqui” e o seu “agora” são quase sempre o “lá” do educando. Mesmo que o sonho do(a) educador(a) seja não somente tornar o seu “aqui-agora”, o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu “aqui-agora” com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu “aqui” do educando e não do seu. No mínimo, tem de levar em consideração a existência do “aqui” do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chega lá, partindo de lá, mas de um certo aqui. Isto significa, em última análise, que não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os “saberes de experiência feitos” com que os educandos chegam à escola.(p.59)

O autor retoma o tema, também presente em Pedagogia do Oprimido, para relatar as críticas que recebera à ocasião, segundo as quais o livro em questão idealizaria os saberes populares e os tornaria o único objeto de estudo da educação popular, impedindo o diálogo com os saberes formais. Para responder tal interpretação de suas ideias, Freire (1992) enfatiza a relação entre educação e cultura, presente na valorização dos saberes de experiência feitos. Retomar tais

saberes em sala de aula não significa idealizá-los nem subestimá-los por reproduzir, na escola, uma ideologia elitista.

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos cojuros. Esse é, aliás, um dos temas fundamentais da etnociência, hoje, o de como evitar a dicotomia entre esses saberes, o popular e o erudito ou o de como compreender e experimentar a dialética entre o que Snyders chama “cultura primeira” e “cultura elaborada”. (p.85-6)

Nos anos 1990, educadores e educadoras vinculados à educação popular defendem a luta por uma escola pública afinada com os princípios e metodologia até então utilizados no âmbito da educação não escolar. Nesse período, o debate⁵² sobre a possibilidade de construir uma escola pública fundamentada nos princípios da educação popular inspirou algumas experiências educativas brasileiras, chamadas de *escola cidadã* (BRANDÃO, 2002). Estas buscaram retomar a crítica à escola formulada nas décadas anteriores a fim de subsidiar propostas educativas que superassem a dicotomia entre a escola e a educação popular e, em última análise, entre saberes escolares e experienciais.

3.3.2 Saberes escolares e experienciais

O modo de nomear os saberes, tanto os produzidos nas agências formais de educação, quanto os produzidos fora dela é variado. No curso de Mestrado, adotei as definições de Educação Formal, Não Formal e Informal, com base nos textos de Carlos Libâneo (2005) e de Marco Raúl Mejía & Miriam Awad (2001), encontradas também em documentos da Unesco, como a Declaração Mundial de Educação Para Todos (UNESCO, 1990), com grande repercussão internacional, influenciando a produção de textos e discursos da área. Esta classificação contribui para ressaltar a amplitude do conceito de educação, superando a sua restrição à escolarização.

⁵² Impulsionou este debate a participação de Paulo Freire no governo municipal de São Paulo, na gestão de Luiza Erundina.

Entretanto, os limites que separam o formal, o não formal e o informal não mostraram ter a maleabilidade necessária à análise desta prática social complexa, que é a educação. Em outras palavras, nos processos educativos os saberes entrecruzam-se, articulam-se e não é tão simples identificar sua origem.

Uma das expressões encontradas para definir as aprendizagens que ocorrem fora da escola é a de saberes cotidianos. Asbahr (2005) utiliza o termo saber cotidiano⁵³. Com base no trabalho de Agnes Heller, a pesquisadora define os saberes cotidianos como aqueles “orientados pela espontaneidade, pelo pragmatismo e pelas motivações individuais” (p. 114), ao passo que os saberes formais, dentre os quais os saberes escolares – são definidos como não cotidianos: “segundo Heller (1970, p. 21), são aqueles que nos elevam ao humano-genérico, possibilitando a “consciência de nós”, além de configurarem a “consciência do Eu” (ASBAHR, 2005, p.114).

O termo também pode ser associado ao conceito de Cotidiano, trabalhado por Michel de Certeau (1994), que analisa as práticas cotidianas a partir dos conceitos de *táticas*. O autor defende que, mesmo no consumo, os usuários, em alguma medida, apropriam-se dos produtos, utilizando-os de acordo com a situação em que o consumo acontece, e cada situação é, em alguma medida, inédita. Portanto, a pessoa faz um *uso* desse produto, o que se opõe à ideia de que o consumo seria uma prática em que o consumidor é um objeto – e não um ator ou agente – dos atores do mercado. Ao defender que as pessoas criam *táticas* de ação nas práticas cotidianas, o autor compreende que, nestas práticas, as pessoas fazem *usos* dos produtos, materiais e signos, de acordo com cada contexto em que se encontram. Nesse sentido, o sujeito é pensando enquanto *praticante* inserido em *práticas cotidianas*.

Segundo Nilda Alves (2003), tais reflexões fundamentaram estudos na área da educação em diferentes países. No Brasil, estes estudos articulam os conceitos aos Estudos Culturais para analisar o cotidiano escolar em suas relações com outros contextos de *práticas cotidianas*, definidos como cotidianos nesta abordagem teórica. Nas palavras de Alves (2003), “(...) foi possível a ampliação dos trabalhos

⁵³ Em seu artigo, Asbahr (2005) sistematiza as contribuições da teoria psicológica da atividade para a pesquisa em educação, especialmente em relação à atividade pedagógica do professor. Para tanto, a autora retoma os conceitos da teoria da atividade: consciência, significado social, sentido pessoal e alienação.

do/no cotidiano, através da compreensão das relações que mantêm entre si os múltiplos cotidianos em que cada um vive, em especial considerando os artefatos culturais com os quais os praticantes desses cotidianos tecem relações” (p.65).

Esta abordagem aproxima-se dos pressupostos deste estudo por ressaltar o Cotidiano como lugar de produção de saberes. Os conceitos construídos por Certeau e seus leitores e leitoras no Brasil contribuem para a legitimação dos mesmos e, ligado a isso, para a superação de estereótipos e da estigmatização dos saberes produzidos fora do espaço acadêmico ou escolar. Entretanto, as articulações teóricas destes estudos não se afinam com os pressupostos e conceitos da presente tese. Além disso, considero que o conceito de Experiência abrange os processos e relações que originam saberes fora do contexto escolar ou acadêmico. Assim, os conceitos de Cotidiano e Experiência concorreriam na análise, o que possibilitaria equívocos ou referência a matrizes teóricas com as quais não me identifiquei ao longo da construção desta tese.

De qualquer modo, todos estes autores abordam um debate ao qual a educação popular fez importantes contribuições. Freire (1981) aborda, em diferentes textos, a oposição saber escolar x saber popular ou saber escolar x saber da experiência feita. Na obra *A Importância do Ato de Ler*, ele ressalta a hierarquização dos saberes, presente não apenas na escola, mas nas relações sociais em geral. Diante disso, o educador compreende ser papel da educação popular a valorização do *saber da experiência*, e a indissociabilidade entre a leitura de mundo e a leitura da palavra, de certo modo, contempla o argumento que se está construindo nesta tese, ou seja, a relação que cada pessoa estabelece com o saber escolar pressupõe a mobilização, confrontação e (res)significação de saberes produzidos nas suas experiências, e é neste processo de aproximações e tensionamentos que a pessoa interioriza e apropria-se dos saberes escolares.

A partir das ideias do autor, podemos considerar que, na origem de todo saber, há um sujeito em atividade. E esta atividade está situada num contexto específico ou “realidade concreta”, que não pode ser desconsiderada. Nessa perspectiva, todo saber precisa ser pensado não apenas em sua dimensão técnica, nem do ponto de vista individual. É preciso analisá-lo do ponto de vista social, cultural e histórico. E tais considerações abrangem tanto os saberes escolares quanto os populares.

Se faz preciso então enfatizar a atividade prática na realidade concreta (atividade a que nunca falta uma dimensão técnica, por isso, intelectual, por mais simples que seja) como geradora de saber. O ato de estudar, de caráter social e não apenas individual, se dá aí também, independentemente de estarem seus sujeitos conscientes disto ou não. No fundo, o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem mas sabem que sabem. (FREIRE, 1981, p.34)

Nessa perspectiva, os *saberes da experiência feita* materializam a relação entre cultura e educação, haja vista que eles carregam em si elementos da cultura popular. Essa relação é mediada pela linguagem, o que implica considerar a leitura como processo em que texto e contexto são indissociáveis. Nesse contexto, a leitura da palavra implica a leitura da realidade na qual a linguagem é produzida e a que faz referência: “(...) a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra” (p.19).

Na produção acadêmica da Universidade de Lisboa, encontrei a definição de formação experiencial, nos estudos de Carmen Cavaco. Na sua pesquisa de mestrado, a pesquisadora aborda a formação experiencial de pessoas adultas não escolarizadas, privilegiando, portanto, as aprendizagens e os saberes produzidos no âmbito do “experiencial”. Em seus estudos, o conceito de experiência é central para a análise dos saberes de pessoas adultas não escolarizadas (CAVACO, 2002), os quais constituem sua *formação experiencial*. Esta corresponde à

(...) atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas e de consciência), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação ou de uma atividade que coloca o aprendente em interação consigo próprio, os outros, o meio natural ou as coisas que o rodeiam. (JOSSO, 1991, p.198 *apud* CAVACO, 2002, p.31)

Nessa perspectiva, a formação experiencial é compreendida como uma atividade centrada na produção da aprendizagem, mas esta tem um caráter mais espontâneo que aquela da formação escolar, pois ela decorre de “um acontecimento, uma situação ou de uma atividade”, isto é, dos variados processos, relações e interações que constituem a vida cotidiana. Nesse sentido, a abordagem da Educação de Adultos contrapõe o escolar ao “experiencial”, ressaltando o lugar

que este tem na produção de saberes – ou na formação, no dizer das autoras – de pessoas jovens e adultas.

A definição do conceito de experiência não é fácil por contemplar uma vasta gama de dimensões, conforme Cavaco (2009). Na revisão teórica, ela encontrou definições variadas, demonstrando a amplitude do conceito. Sua síntese desta variedade ressalta o predomínio de dois sentidos atribuídos à experiência:

De modo geral, é possível dizer que a experiência assume dois sentidos, um de orientação para o futuro, outro para ações passadas. No primeiro sentido, a experiência é uma tentativa, um ensaio, um pôr em prova, cujo resultado se pode esperar, mas tem sempre algo de imprevisível. No segundo sentido, a prova tem lugar, e o sujeito obtém experiência nessa questão, tornando-se um perito, alguém que adquiriu conhecimentos num determinado domínio. (CAVACO, 2009, p.222)

Estes dois sentidos indicam, portanto, os saberes adquiridos pela pessoa em ações passadas, e estes também estão presentes no modo como esta pessoa realiza ações futuras, ou seja, a experiência mobiliza a pessoa a inserir-se em novos projetos. Nessas reflexões, é possível identificar referências à abordagem biográfica e aos estudos de Marie-Christine Josso (2004). Esta autora analisa as experiências no contexto das histórias de vida. Ainda que, nesta tese, eu não me proponha a retomar as histórias de vida das estudantes, encontrei narrativas autobiográficas em suas entrevistas, bem como em cenas de sala de aula, conforme analiso no quinto capítulo. Nestas narrativas, as experiências de vida estão em primeiro plano, e os sentidos atribuídos às mesmas auxiliam a compreensão dos saberes e valores que circulam em sala de aula – seja porque as estudantes os manifestam na linguagem, seja porque elas os mantêm silenciados.

Tomar as histórias de vida como objeto de análise possibilita a observação da singularidade do sujeito, mas também de um conjunto de regularidades que constituem a vida adulta. A esse respeito, Dominicé (2006) aponta que, na atualidade, muitas instabilidades e perturbações transformaram o curso da vida adulta. O fator econômico é considerado preponderante e, relacionado a ele, as transformações do mundo do trabalho apontadas são o desemprego e a antecipação do final da vida profissional, além da necessidade de deslocar-se ou transferir-se para outros lugares, o que ocasiona o medo de adultos criarem laços de matrimônio, por exemplo. As instabilidades e perturbações – decorrentes das mudanças de cidade, do desemprego ou problemas de saúde, por exemplo – são a marca de

algumas biografias, enquanto a falta de laços ou o tédio profissional fazem com que alguns considerem suas vidas “sem histórias”. Diante das perturbações, “quando essas situações se tornam sem saída, é preciso renunciar e recriar, aceitar perder para poder refazer. Aqueles que viveram essas metamorfoses sabem o que lhes custaram. Mesmo reconhecendo o que aprenderam, eles não esquecem o sofrimento suportado” (p.349).

Os conceitos de experiência e saberes são discutidos também por Schwartz (2010). O autor os problematiza passando por suas definições ao longo da história da filosofia. Com isso, busca contribuir ao debate sobre o papel formador da experiência, remetendo a um duplo problema – relacionado à definição tanto da experiência em si quanto da pessoa que a faz ou que será alvo de uma iniciativa de formação:

Para que a questão do papel formador da experiência tenha um sentido, é preciso que levantemos uma oposição, quer dizer, uma oposição e uma continuidade, uma possibilidade de articulação entre, de um lado o que poderia ser saberes, conhecimentos, no polo, digamos, mais formal, acadêmico, que podem se transmitir pelos conceitos, e em seguida algo que tenha igualmente a dimensão de um saber, do lado da experiência, mas que não teria o mesmo estatuto. É preciso, portanto, poder chegar a definições que preservariam esses dois polos dos conceitos de experiência, de formação, de competência. Se eles não são realmente diferentes, a questão a experiência é formadora? desemboca numa tautologia. E, se são radicalmente diferentes, um não pode formar o outro. (SCHWARTZ, 2010, p.37)

A experiência diferencia-se da experimentação porque esta busca estabelecer condições *standard* de realização de uma atividade, ou seja, isolam-se todos os seus elementos históricos. No caminho contrário, a experiência incorpora os elementos descartados pela experimentação: a singularidade concernente às dimensões histórica e ético-política da atividade.

Não é uma experimentação que tenha um início e um fim, há sempre um processo, e, numa situação particular, é também a experiência da pessoa que continua por intermédio desse acontecimento. Processo jamais acabado e não sabemos quem faz experiência. Explico-me: não sabemos jamais exatamente, contrariamente a um protocolo o qual controlamos (tentamos controlar) todos os determinantes, qual é a entidade, a pessoa, o sujeito que faz experiência. É sempre presente seu patrimônio histórico, que é o substrato com o qual esse ser vai fazer a experiência de um acontecimento particular em um misto de inteligência, de saberes, mais ou menos claros para si mesmo. (SCHWARTZ, 2010, p.43)

O autor destaca a necessidade de distinguir os conceitos de experiência e saber – criticando Hegel, por findar a polaridade entre os dois conceitos, e Marx, por atribuir uma dimensão totalizadora da experiência, na medida em que faz coincidi-la com a *produção da história humana pela produção material* (SCHWARTZ, 2010, p.40). A fim de garantir a pertinência da questão *A experiência é formadora?* é necessário esclarecer os pontos de aproximação e de singularidade de cada conceito.

A experiência não deve ser um conceito genérico, precisamos poder individualizá-la por intermédio de situações e de percursos sempre em parte singulares; é preciso que consigamos não absorver a experiência no saber, ou o saber na experiência, senão, o problema a experiência é formadora? perde sentido. (SCHWARTZ, 2010, p.41)

Como diferenciação entre os saberes formais (conceitos) e os *saberes investidos*, o autor estabelece como critério a capacidade de transformação desses saberes em palavras. Nomear, relatar, expressar tais saberes é o que diferencia os saberes formais daqueles produzidos no âmbito da experiência, mas que não são objeto de sistematização por seus atores. A definição de saberes investidos a seguir também evidencia a sua relação com as condições históricas singulares em que eles se configuram:

São saberes que ocorrem em aderência, em capilaridade com a gestão de todas as situações de trabalho, elas mesmas adquiridas nas trajetórias individuais e coletivas singulares, contrariamente aos saberes acadêmicos, formais que, são desinvestidos, ou seja, que podem ser definidos e relacionados com outros conceitos independentemente das situações particulares. Se chamarmos esses conhecimentos investidos de saber, a articulação, a interfecundação entre esses dois tipos de saberes não é impossível já que esses saberes investidos são, eles também, saberes (SCHWARTZ, 2010, p.44).

Embora o autor aborde um contexto diferente do analisado nesta tese (detém-se na atividade de trabalho), a relação entre experiência e saber é relevante para elucidar as aproximações possíveis entre os conceitos de experiência, singularidade e saber, bem como na definição dos saberes formais – nos quais se inserem tanto os acadêmicos quanto os escolares – que se distingue de outros tipos de saber justamente por se desvincular da experiência e do sujeito que o originam.

O autor estabelece como traço distintivo a capacidade de tradução dos saberes formais em palavras. Nomear, relatar, expressar-se é o que diferencia os saberes formais em relação aos produzidos no âmbito da experiência, que não são sistematizados. Além disso, a definição de *saberes investidos* apresenta a contextualização histórica como seu atributo, ou seja, a indissociabilidade entre a situação singular e o saber. Tal dissociação seria uma característica dos saberes formais.

Saberes socialmente produtivos – termo utilizado pelo grupo de pesquisa coordenado por Puiggróss, na Universidade de Buenos Aires. Com foco nos saberes produzidos no contexto do trabalho associado, Ayuso (2006) apresenta a noção de saberes socialmente produtivos (SSP), criada pelo grupo de pesquisa a partir do estudo junto à experiência desenvolvida uma fábrica recuperada pelos/as trabalhadores/as. Esses foram definidos inicialmente como aqueles saberes que “modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura modificando su ‘habitus’ y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad” (AYUSO, 2006, p.96); depois, passando a designar os saberes “que aportam o desenvolvimento do conjunto, que criam tecido social” (AYUSO, 2006, p.96), compreendido como a configuração social comprometida com o democrático popular. A partir da definição de SSP, o grupo passou a localizar categorias menores, ligadas ao campo empírico: saberes do trabalho, que abrangem os saberes técnicos e tecnológicos, mas não se restringem a eles. As dimensões dos saberes do trabalho – temporal, técnica, pedagógica, tecnológica, biográfica, geoterritorial e sustentável – permitem contextualizar sócio-historicamente a análise dos mesmos, sem perder a especificidade de cada um e sua capacidade de articulação. Desse modo, o grupo de investigação contrapõe os saberes do trabalho ao conceito de competências, associado à Teoria do Capital Humano, consolidada na Argentina – assim como no Brasil – nos anos 1990, com a implantação de políticas neoliberais na área educacional⁵⁴.

⁵⁴ Com diferentes enfoques, autores/as da Educação buscam contemplar o conjunto de saberes produzidos fora do contexto escolar, sem se restringir ao mundo do trabalho ou a qualquer outra esfera da vida social. As diferentes escolhas – saberes cotidianos, saberes socialmente produtivos ou saberes experienciais – apontam para a necessidade de operar com uma visão ampliada da educação, sem restringi-la à escolarização. No processo de produção do saber se inscrevem elementos diversos: a história individual (história de vida) e a História coletiva (social); a Cultura, que abrange a linguagem, os símbolos, ritos e processos de significação da realidade, bem como os elementos de constituição da identidade de um grupo; a Política e a Economia, que abarcam as

Todas essas designações têm em comum o reconhecimento de que, na vida cotidiana, há variados espaços sociais nos quais circulam saberes e valores, promovendo aprendizagens. O caráter educativo desses espaços não escolares é alvo de variados estudos da Educação, que buscarei sintetizar neste subcapítulo por contribuírem para a afirmação de espaços não escolares como lugares de produção de saberes. Estes se distinguem do saber escolar por não dissociarem aprendizagem e experiência, o que influencia as suas formas de sistematização e de formação.

Em síntese, neste capítulo, busquei articular os conceitos atividade – experiência – saberes. Entendo, com base nos autores estudados, que as experiências humanas são variadas porque também variam os tipos de atividade humana, e a cada atividade corresponde a construção de uma experiência. Tais questões pressupõem contemplar a história de vida como um conjunto de experiências – por isso, em alguns momentos, me refiro a experiências de vida para distingui-las da experiência escolar – que vão configurando os saberes e valores pessoais e coletivos (partilhados no âmbito da cultura).

Considerada a realidade de cada estudante do PROEJA, os saberes experienciais passam a se relacionar com os saberes escolares. Essa relação é, em alguns momentos, permeada por tensionamentos e conflitos entre os lugares desde os quais o saber escolar e o saber experiencial são produzidos. Diante dessas tensões e conflitos, o sujeito faz negociações e escolhas, desse modo, produzindo uma relação com o saber (CHARLOT, 2000) que é específica, se comparada com o processo vivido por quem é estudante sem experiência profissional. Nesse sentido, a Escola e o Mundo do Trabalho são considerados como lugares de produção de saberes por estudantes que também sejam trabalhadores e trabalhadoras.

No campo empírico desta investigação, o PROEJA, a experiência escolar neste programa tem peculiaridades em relação a outras: os e as estudantes são pessoas jovens e adultas com experiências de trabalho, que buscam no programa uma alternativa de qualificação profissional e, ao mesmo tempo, de elevação de

apropriações do trabalho pelo modelo econômico vigente em cada sociedade e período histórico, assim como permite analisar a hierarquização entre as ocupações profissionais existentes, que interferem na identidade profissional; o Inconsciente, que permite compreender as questões ligadas ao desejo e à motivação para aprender.

escolaridade. Em outras palavras, o programa em estudo tem a particularidade de contar com um/a estudante que, dentre outros saberes experienciais, leva para a sala de aula o mundo do trabalho do qual faz ou fez parte. Porém, a atividade de trabalho não apenas se faz presente através dos saberes experienciais desses/as estudantes, mas também através da concepção de currículo manifesta tanto no documento-base quanto na grade curricular do curso pesquisado. Assim, os saberes do trabalho têm destaque no programa, ao menos na proposta curricular – Currículo Integrado. Já no cotidiano da atividade discente essa primazia dos saberes do trabalho não se mantém: a observação exploratória vem mostrando que saberes experienciais de diversas esferas – família, meios de comunicação, trabalho, bairro, entre outros – se fazem presentes nas práticas languageiras dos/as estudantes de modo integrado, sem que uma esfera predomine sobre as demais.

O diferencial do sujeito da modalidade de EJA, inclusive a integrada à Educação Profissional, como ocorre no PROEJA, em relação ao público de outras modalidades educacionais, consiste nas trajetórias de vida e de trabalho de cada estudante, as quais são responsáveis por uma ampla gama de saberes que se manifestam na atividade languageira de cada estudantes. Portanto, pessoas jovens e adultas, em sala de aula, elaboram processos de mobilização e verbalização de saberes experienciais produzidos em trajetórias de vida marcadas pela interrupção dos estudos na infância imposta seja pela necessidade de trabalhar ou por questões relacionadas à condição de gênero, tais como a gravidez na adolescência ou uma cultura patriarcal, em que a alfabetização e as práticas de letramento eram consideradas perigosas para as mulheres⁵⁵. Tais processos não ocorrem na educação infantil, na educação básica de crianças, no ensino superior ou em qualquer outra modalidade educacional.

As trajetórias de vida desses estudantes são marcadas pela atividade de trabalho e, portanto, pelos saberes produzidos na mesma. Considerando, conforme exposto anteriormente, que o trabalho é um lugar de produção, mobilização, ressignificação de saberes a partir de um conjunto de condicionamentos sócio-histórico-culturais, é possível afirmar que a atividade de sala de aula protagonizada

⁵⁵ O preconceito contra o acesso das mulheres à educação escolar é um dos principais motivos de analfabetismo entre as mulheres entrevistadas por Fortes (2006), na pesquisa de mestrado que originou a dissertação *Adultos, escolarização e trajetórias de vida: compreendendo sentidos*.

por estudantes do PROEJA tem particularidades em relação a outras modalidades de ensino, entre outros aspectos, pelo vínculo com o mundo do trabalho.

A relação entre o sujeito e o saber e as relações intersubjetivas inscritas no processo de aprendizagem fazem com que as relações de saber (CHARLOT, 2000) estabelecidas no PROEJA apresentem, como especificidade, se comparada aos cursos *regulares*: a relação entre a escola e o mundo do trabalho. Portanto, a atividade de estudo produzida nesse contexto se configura como um lugar de tensão, negociação, aproximação e distanciamento de conhecimentos escolares e saberes experienciais, e os saberes escolares produzidos por cada estudante pode ser compreendido como o resultado desses processos de tensionamento e negociação. Tal afirmativa exige definir o conceito de saber e distinguir os saberes experienciais e os escolares.

Frente aos processos de confrontação entre saberes estabelecidos por estudantes na atividade de sala de aula, no campus que venho acompanhando, percebo que existe, entre o grupo de professores/as, a preocupação de construir um currículo que contemple as especificidades dos/as alunos/as. Nesse sentido, em 2009, o currículo sofreu alteração, incorporando duas atividades, antes realizadas informalmente, consideradas bem-sucedidas pelo corpo docente: o projeto integrador e a semana temática. Esse exemplo ilustra o esforço do grupo docente em refletir sobre a prática pedagógica do PROEJA com vistas a aprimorá-la. Como mencionei em estudos anteriores, que apresentaram resultados parciais desta pesquisa (GODINHO, 2011),

Esse reconhecimento dos saberes experienciais das pessoas jovens e adultas pouco escolarizadas é uma afirmação – e uma reivindicação – antiga ⁵⁶no Brasil, assim como a luta pela democratização do ensino público. Como fruto de um século dessas reivindicações, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu como direito subjetivo o acesso à educação.

⁵⁶ As primeiras iniciativas de formação de pessoas jovens e adultas datam de meados do século XX, protagonizadas pelo movimento operário e voltadas prioritariamente à alfabetização. O Golpe de 1937 que originou a ditadura do Estado Novo, interrompeu a caminhada e intensificou as campanhas de alfabetização de adultos. As ações protagonizadas por grupos de educação e cultura popular foram retomadas apenas no final dos anos 1950 e fortaleceram-se nos anos 1960, tendo como expoente o educador Paulo Freire. Novamente, um golpe militar, em 1964, interrompeu esses trabalhos, que somente seriam resgatados depois de 20 anos de ditadura militar. Apesar das descontinuidades, essas experiências avançaram significativamente nas reflexões sobre a formação de pessoas jovens e adultas, a ponto de influenciarem as políticas públicas e documentos legais do setor elaborados nos anos 1990. A respeito da História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, ver Paiva (2002).

Oito anos depois, a LDB9394/96 definiu a obrigatoriedade do ensino fundamental. (p.4)

Analisar quem são os sujeitos do PROEJA, quais as suas experiências singulares no mundo do trabalho e em suas trajetórias de vida e contemplá-las na construção do Currículo é um dos desafios do PROEJA (MOLL, 2010; SANTOS, 2010; FRANZOI et al, 2010). A proposta do programa consiste em oferecer a jovens e adultos pouco escolarizados uma formação escolar e profissional que resgate e valorize os saberes experienciais dessas pessoas, sobretudo aqueles produzidos nas trajetórias de trabalho. Nesse contexto, a escola é compreendida como um lugar de convergência e de tensionamento entre saberes e valores de naturezas variadas. Em tese, o Currículo Integrado contemplaria todos os saberes adquiridos nas experiências laborais, familiares, afetivas e quantas mais as trajetórias de vida indicarem ao corpo docente da instituição de ensino.

Tais proposições evidenciam a necessidade de que a organização curricular desse curso se diferencie do currículo integrado dos cursos *regulares*, haja vista que o perfil dos/as estudantes do PROEJA é marcado pelos saberes experienciais e por sua trajetória no mundo do trabalho. No PROEJA, os saberes experienciais assumem caráter central tanto no processo de apropriação, mobilização, articulação e produção de saberes pelo/a estudante quanto na construção da proposta de Currículo Integrado. Na experiência escolar destas estudantes, a centralidade da atividade de linguagem manifesta-se em todas as aulas observadas. É por meio da oralidade e/ou da escrita que estas mulheres confrontam saberes, através da produção de relatos de experiências de trabalho, da família ou de outras esferas da vida cotidiana. As situações em que isso acontece são analisadas nos capítulos quarto e quinto.

4 A CONDIÇÃO FEMININA COMO ELEMENTO DA EXPERIÊNCIA DAS MULHERES JOVENS E ADULTAS

Como se constitui, em cada momento histórico, o significado social de ser mulher? O que significa ser mulher no início do século XXI? Este questionamento busca abordar as condições objetivas da experiência escolar de mulheres jovens e adultas que retomam os estudos no PROEJA. A presença feminina no mundo do trabalho articula-se às reivindicações e conquistas do movimento feminista, no século XX. Tais elementos auxiliam a compreensão desta procura das mulheres por cursos e projetos de elevação de escolaridade.

Além disso, neste capítulo, apresento as colaboradoras deste estudo, estudantes do PROEJA, e situo estas mulheres no tempo-espço em que acontecem suas experiências de vida, nas quais são produzidos, tensionados, apropriados e interpretados diferentes saberes e valores. Situar essas experiências no momento histórico em que acontecem visa a compreender as relações sociais que influenciam as trajetórias das mulheres, dentre as quais privilegio as de trabalho e de estudos. Tal escolha não é aleatória: ao longo do trabalho de campo, observei que a retomada da trajetória escolar pelas estudantes do PROEJA tem motivações ligadas ao trabalho, seja pelo desejo de inserção ou reinserção no mercado formal de trabalho, seja pela necessidade de obter certificação para permanecer na área de atuação.

O predomínio de mulheres na turma de PROEJA que acompanhei não é uma particularidade daquele grupo, mas, sim, uma característica comum à maioria dos cursos de PROEJA do Rio Grande do Sul, como mencionei no primeiro capítulo.

Esse é, portanto, um dado que indica um fenômeno social em curso, o que relaciono à feminização do mundo do trabalho, abordada no subcapítulo 4.1.

Depois de apresentar as estudantes, passo à análise das experiências de vida destas mulheres. No final do capítulo, busco aproximar as análises e aprofundar o entendimento sobre as relações de saber estabelecidas pelas estudantes do PROEJA. A identificação de trajetórias de estudos e de trabalho semelhantes é relevante para compreender as diferentes experiências escolares produzidas a partir da interação de sala de aula. Estas trajetórias auxiliam a interpretação que construo de suas falas e seus silêncios, das aproximações que estabelecem entre saberes escolares e experienciais, bem como dos tensionamentos entre ambos. É por esse caminho que me aproximo da relação de saber que estas mulheres estabelecem em sala de aula.

4.1 FEMINIZAÇÃO DO MUNDO DO TRABALHO E A PRESENÇA DAS MULHERES NO ESPAÇO PÚBLICO

Nos anos 1990 o processo de reestruturação produtiva é responsável por diversas mudanças no mundo do trabalho, decorrentes da substituição do modelo de produção taylorista/fordista por outros modelos, agrupados sob a denominação pós-fordismo. Estes modelos confluem para a flexibilização das relações de trabalho, da gestão do tempo de produção (o que acarreta a flexibilização também do tempo livre dos trabalhadores e trabalhadoras), a ampliação do espaço de produção (que deixa de se concentrar numa fábrica e, com isso, o processo produtivo se fragmenta em fábricas diversas).

Esses fatores originaram novos modelos de produção. Suas características, segundo Cláudia Nogueira (2004), indicam uma forma nova de exploração do trabalho, em que a produção é definida pelo fluxo da demanda e, por isso, o tempo de produção é intensificado pelo princípio *Just in time*. A jornada de trabalho de oito horas diárias – uma conquista do movimento sindical brasileiro reconhecida pela legislação – dá lugar a outras formas de organização do tempo de trabalho, como o banco de horas, que permite a intensificação do tempo de trabalho, ajustando-o ao cumprimento de uma demanda, e não ao trabalhador, sua saúde e seu repouso

semanal. Além disso, a organização do trabalho passa a ser em equipe – e as funções de cada trabalhador flexibilizam-se com o intuito de intensificar seu rendimento na fábrica, isto é, otimizar sua capacidade de produção e, ao mesmo tempo, reduzindo a margem de erro.

Nesse contexto, os valores reproduzidos pelo mercado de trabalho – segundo os quais os empregadores definem o perfil de um “trabalhador ideal” – passam a enfatizar a cooperação, o trabalho em equipe e a pró-atividade dos trabalhadores e trabalhadoras – que passam a ser denominados colaboradores e colaboradoras. Tal denominação não é neutra; ao contrário, ressalta a importância da adesão destas pessoas à lógica de gestão da empresa, disponibilizando seus saberes sobre o trabalho e mobilizando-os para a identificação de problemas e busca de soluções que reduzam os erros e o tempo dispensado à produção.

Nessa lógica, ganha destaque o conceito de “competências”, cujo sentido atribuído pelo capital está ligado à capacidade de mobilizar e aplicar saberes do trabalho em situações práticas. Sendo assim, não basta ter saberes, é preciso transformá-los em soluções para a otimização do trabalho, e isso envolve o engajamento do trabalhador ou trabalhadora na “causa” da empresa, que é a intensificação da expropriação da força de trabalho por meio de novos mecanismos e novas estratégias, inclusive no âmbito da ideologia.

Tais valores enfatizam a qualificação profissional, cuja responsabilidade passa a ser atribuída primordialmente ao indivíduo. O processo de inserção profissional deixa de se constituir pelas fases de preparação, transição e inserção – nas quais o Estado e as agências de preparação tinham um papel importante – e volta-se predominantemente à inserção profissional. E esta é vista como uma tarefa do próprio indivíduo, considerado o principal responsável pelo sucesso ou fracasso da sua colocação no mercado de trabalho.

Nessa direção, seguem as reflexões de Ramos (2006). A autora analisa o contexto, os fundamentos econômicos, históricos, psicológicos e cognitivos da Pedagogia das Competências, bem como suas implicações sobre o ensino escolar. Na contextualização da Pedagogia das Competências, a pesquisadora afirma que o modelo de integração econômica, a partir dos anos 1970, sofre mudanças substanciais, dentre as quais se destaca a substituição da promessa de pleno emprego pela noção de empregabilidade. Com isso, recai sobre o indivíduo o papel

da inserção profissional, antes atribuída ao Estado, às instâncias de planejamento da formação profissional e ao mercado. Desse modo, os conceitos de profissão, profissionalização e profissionalidade passam a ter uma conotação muito mais comportamental e cognitiva que social ou técnica. A valorização da dimensão técnica do trabalho deixa de ser a tônica desses conceitos e, conseqüentemente, da formação profissional.

A noção de competências – que deveria abranger os saberes contextualizados nas situações concretas em que são mobilizados e confrontados pelo ser humano – sofre um desvio em sua significação quando interpretada e implementada pelos sistemas de educação profissional e, posteriormente, sobre o ensino escolar em geral. Este atribui às competências um caráter prescritivo, tirando o foco no ser humano e deslocando-o para a dimensão técnica da competência ou seu conteúdo teórico. As listagens elaboradas pelos sistemas de ensino interpretam as competências como objetivos de ensino, conforme Ramos (2006). Nesse sentido, as competências são vistas como um conjunto de atributos – em que ganham destaque as dimensões comportamental e cognitiva em detrimento da dimensão técnica – que cada aluno ou aluna deve incorporar. Assim, a ênfase recai sobre a responsabilidade de cada aluno ou aluna em aprender a aprender, a fazer, a ser e viver junto, em sintonia com os quatro pilares da educação do século XXI, propostos no Relatório Delors, e, a partir disso, garantir a própria inserção profissional.

Traduzir as competências em listagens *standardizadas* não teria pertinência, porque descontextualiza as competências das condições históricas singulares em que elas são produzidas e, com isso, perdem-se as competências em si, segundo Ramos (2006). Ainda assim, o conceito consolida-se tanto nos sistemas educativos quanto no campo da gestão empresarial ou mesmo dos meios de comunicação de massa, que reiteradamente reproduzem este discurso.

Foi nesse cenário que as mulheres passaram a ter maior presença no mercado de trabalho, bem como nos bancos escolares. A reinserção das mulheres no mundo do trabalho influenciou a sua busca pelos cursos de elevação de escolaridade, o que ajuda a compreender o predomínio feminino em alguns cursos de PROEJA, como ocorre na turma acompanhada no trabalho de campo.

A feminização do mundo do trabalho, entretanto, não é oriunda somente do processo de reestruturação produtiva. Pensar o fenômeno somente por este ponto

de vista significaria ignorar a atuação das mulheres nas relações sociais que constituem cada momento histórico, e seus fenômenos sociais. E ignorá-las enquanto ator (ou atriz) da História significaria reduzi-las a objeto do capital, em seus novos modelos de produção.

Há mudanças sociais ligadas ao movimento feminista, que também são responsáveis pelo aumento substantivo do número de mulheres no mercado de trabalho, conforme Nogueira (2004). O trabalho feminino ganha espaço em diferentes países da Europa e da América Latina, e isso representa, na análise da autora, um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que significa um avanço na conquista do direito ao trabalho pelas mulheres esta inserção no mercado de trabalho ocorre em condições de exploração e precarização, pois a presença feminina no mundo do trabalho é predominante em ocupações e setores cujos salários são mais baixos. Estas questões, presentes na análise de Nogueira (2004) quanto ao contexto da reestruturação produtiva dos anos 1990, já fazia parte da situação das mulheres trabalhadoras, quando Hellieth Saffioti (1979) analisou a condição da mulher, especialmente no mundo do trabalho, nas sociedades de classe. Estas definem marcas sociais segundo as quais discriminar determinados grupos e, com isso, desvalorizar a sua força de trabalho.

As relações de trabalho oriundas do modo de produção capitalista, conforme Saffioti (1979), afetam a todos: homens e mulheres são expropriados de uma parcela do produto de sua força de trabalho, pois ambos fazem parte do mesmo momento histórico. Este, compreendido enquanto totalidade, não poderia fragmentar os atores deste mesmo fenômeno histórico que foi a implantação do capitalismo.

Esquemáticamente falando, a acumulação de capital (supondo-se que a mais-valia apropriada pelo capitalista seja investida na empresa) varia em razão inversa do capital variável desembolsado, o que significa que o lucro (expressão empírica da mais-valia) é tanto maior quanto menor for o número de trabalhadores assalariados da empresa ou quanto menores forme os salários a eles pagos. A realização desta lei do modo capitalista de produção encontra na inferiorização social da mulher um elemento coadjuvante de alta relevância. Quer através da marginalização da mulher das funções produtivas, quer por meio do emprego de sua força de trabalho, sempre foi possível alterar a composição orgânica do capital pela redução da parcela variável deste. (SAFFIOTI, 1979, p.40)

Nessa perspectiva, a mistificação da mulher corrobora a marginalização da presença feminina no mundo do trabalho. A esse respeito, Saffioti (1979) destaca

questões ligadas à reprodução e ao papel desempenhado pelas mulheres na estrutura familiar. Trata-se de argumentos para justificar a preferência pela mão de obra masculina, sob alegação de que empregar mulheres seria mais oneroso ao empregador, por diferentes fatores: pela possibilidade de gravidez – acarretando um período de licença remunerada como garantia dos primeiros cuidados do recém-nascido; e pela maior incidência de absenteísmo, em comparação aos homens, o que tem relação com o papel atribuído às mulheres no grupo familiar, pois estas assumem sozinhas o cuidado dos familiares em caso de adoecimento. Esta divisão entre atividade produtiva e atividade reprodutiva, entre os afazeres do mundo do trabalho e os do grupo doméstico e familiar⁵⁷ sobrecarrega a rotina das mulheres, consideradas responsáveis pela manutenção do espaço doméstico e familiar, enquanto aos homens são atribuídas as tarefas realizadas no mundo do trabalho para prover as necessidades básicas da família. Desse modo, permanece a divisão entre homens e mulheres no que diz respeito à ocupação do espaço público.

A dicotomia em questão – entre espaço público e privado – não representa uma especificidade da sociedade de classes, pois historicamente sua origem está associada à formação do Estado e, com ele, do patriarcado, conforme Michelle Perrot (2010). A autora, a este respeito, retoma as obras de diversos historiadores, os quais afirmam que as mulheres constituíram o direito com o intuito de se protegerem “da lubricidade dos homens” (p.175). Essa mudança no modelo de Estado é interpretada de diferentes formas pelos autores estudados por Perrot (2010):

(...) para a maioria, trata-se de um estado primitivo e bárbaro. O direito materno constitui uma etapa no estabelecimento do direito, onde a filiação patrilinear marca o progresso decisivo. Para Bachofen, o direito paterno romano é um salto para a civilização. Apenas Engels destaca “a derrota histórica do sexo feminino”, ligada à consolidação da propriedade privada, e vê na monogamia e sua forma moderna – o casamento burguês – a chave da opressão das mulheres. Ao contrário de Morgan, a quem tanto deve, Engels considera que essa evolução não é um progresso: em certo sentido, a idade de ouro está atrás de nós. Mas, ao mesmo tempo, ele subordina por muito tempo, na teoria e na ação socialistas, a libertação das mulheres à coletivização da propriedade. (p.175)

⁵⁷ Silva & Eggert (2011) destacam a necessidade de definir família e grupo doméstico para distingui-los: “um grupo doméstico, além da família, pode incluir outras relações, baseadas na servidão, no trabalho assalariado, na amizade, enfim, pode incluir pessoas não vinculadas à família nem por filiação, nem por conjugalidade. Dessa forma, um grupo doméstico se constitui um espaço com fins de reprodução privada de um determinado grupo social” (p.43).

O direito romano, portanto, estabeleceu mudanças que representaram a subordinação das mulheres pelos homens, com a sua exclusão do direito à cidadania e, conseqüentemente, da vida pública, ocasionando o seu isolamento na vida privada, para dedicar-se à manutenção da família e do espaço doméstico (EGGERT & PAIXÃO, 2011). Reclusas no espaço privado, as mulheres, seu trabalho e saberes passam à margem do discurso histórico. Perrot (2007) define este apagamento da presença feminina pela História como a invisibilização das mulheres, cujos argumentos são sintetizados Silva (2009) do seguinte modo:

Em primeiro lugar, essa invisibilidade se deu porque as mulheres foram menos vistas no espaço público. Ficaram muito tempo em casa, com suas vidas resumidas à família. (...) A segunda razão do silenciamento é o que a autora denomina de *silêncio das fontes*, pois como são pouco vistas, pouco se fala delas. Como seu acesso à escrita foi tardio, deixaram poucos vestígios escritos. (...) Outra característica do silenciamento se refere ao *relato*. O relato histórico geralmente se refere aos 'homens públicos' e valorizando-se os espaços públicos: são fatos sobre guerras, reinados, homens 'ilustres', enfim, 'grandes' acontecimentos. (p.19)

Tal processo de silenciamento ou invisibilização das mulheres na construção do relato histórico soma-se à estigmatização das mesmas por teorias da Medicina e da Biologia. Estas afirmam a inferioridade feminina seja do ponto de vista da saúde, seja do intelectual (PERROT, 2010). Esses aspectos ideológicos e culturais buscam justificar a negação de diversos direitos sociais às mulheres, como educação e trabalho. Para isso, a argumentação de diversos pensadores apoia-se em estereótipos e preconceitos que principalmente defendem a “vocação natural” (HEGEL, s.d. apud PERROT, 2010, p. 177) das mulheres ao espaço privado ou a “inaptidão radical do sexo feminino para o governo, mesmo da simples família” (COMTE, s.d. apud PERROT, 2010, p.178).

Sustentada por estes e outros argumentos, a divisão de homens e mulheres no que concerne à ocupação dos espaços público e privado consolida-se no século XIX e, com isso, fortalece o patriarcado. Disseminam-se ideias acerca do papel da mulher na vida privada, suas atribuições e suas limitações na gestão do lar e da família – as limitações evidenciam que a liberdade de decisão, mesmo no espaço doméstico, é limitada e tutelada pelos homens. Nas palavras de Perrot (2010), os

papéis atribuídos a cada sexo, neste período, marcam esta divisão entre o público e o privado:

A economia política reforça essa visão das coisas, ao distinguir produção, reprodução e consumo. O homem assume a primeira e a mulher o terceiro, e cooperam na segunda. A concepção de uma economia doméstica feminina se desenha nos tratados do século XVIII e início do século XIX. (...) A administração do orçamento é o pivô desse novo ramo da economia política. Mais tarde, no século XX, com a eletricidade e as “artes domésticas”, a dona de casa se tornará uma espécie de engenheira, comandando as máquinas de uma cozinha-fábrica. (p.178-9)

Na opinião da autora, a propriedade privada e o matrimônio são cruciais à consolidação do patriarcado, porém, a coletivização da propriedade e a transformação do modo de produção não seriam suficientes para a libertação feminina. Na mesma perspectiva, Saffioti (1979) ressalta a fragilidade dessa análise, tal qual a atribuição da condição feminina exclusivamente às relações de classe, haja vista que certas formas de domínio não derivam da propriedade privada diretamente, mas sim de aspectos culturais. Embora a emancipação feminina pressuponha a conquista de independência econômica – o que, por sua vez, pressupõe a garantia do direito ao trabalho, à escolarização, por exemplo – também é verdade que este processo emancipatório envolve outros aspectos, como ressalta Saffioti (1979):

A emancipação feminina é, pois, problema complexo cuja solução não apresenta apenas uma dimensão econômica. Mesmo a mulher economicamente independente sofre, na sua condição de mulher, o impacto de certas injunções nacionais e internacionais. Desde o desenvolvimento da indústria farmacêutica até as ideologias, tudo reflete na condição feminina. (p.87)

Nessa perspectiva, o acesso ao trabalho remunerado não representa, em si, a emancipação das mulheres e, conseqüentemente, a ruptura de relações de desigualdade e dependência que atingem as mesmas. A conquista do direito ao trabalho articula-se a de outros direitos, dentre eles à elevação de escolaridade, pois esta permitirá o acesso a ocupações com maiores remunerações e melhores condições trabalhistas. Direitos, estes, historicamente negados às mulheres brasileiras.

O acesso das mulheres à escolarização foi bastante restrito ao longo da História do país. A educação brasileira, conforme Ana Maria Araújo Freire (1995), foi marcada pela ideologia da interdição do corpo, desde as primeiras experiências educativas realizadas no Brasil, pelos jesuítas, influenciando todo o processo histórico do país. Esta é a tese da autora e, para defendê-la, são analisados desde o período escravista até os anos 1930.

Dessa retomada, destaco o início da República, pois, na análise da autora, as influências de três correntes distintas - a católico-conservadora, a liberal e a positivista – foram decisivas para a manutenção da ideologia da interdição do corpo, que sustentou a exclusão de mulheres, indígenas e negros do acesso à alfabetização e, com isso, ao processo eleitoral. No caso das mulheres, a corrente positivista teve um papel importante para a estigmatização das mesmas: “A positivista, correlacionando preservação da ordem com obediência, amor ao trabalho com fragilidade feminina, e moralidade com educação controlada e inspecionada, de conformidade com a condição de classe e de sexo” (p.173). Nessa perspectiva, os saberes das mulheres, e sua capacidade de ação no contexto social, estariam restritos à família e à educação moral – o que, anos depois, justificaria sua atuação no magistério. A “fragilidade feminina” justificaria, assim, a sua inferioridade em relação ao homem, bem como a necessidade de proteção, o que seria garantido pela sua manutenção no espaço privado.

A autora analisa que o fim do Império não acarretou mudanças significativas na educação brasileira, posto que as propostas de reforma do ensino, formuladas por Rui Barbosa, não foram efetivadas. Desse modo, a passagem do Brasil Império à República não alterou as condições de analfabetismo nem o que a autora define como a “ideologia da interdição do corpo” da maioria da população. Sobre este momento histórico, Araújo Freire (1995) afirma:

Estava estabelecida a res-publica, mas o povo, a grande população brasileira, continuava fora das decisões políticas e do acesso aos bens culturais. Para isto a ideologia da interdição do corpo permanecia inibindo índios e negros. Quanto à mulher apenas com a aparência menos reacionária, entretanto, ainda interditando-a de ser mais. Assim, a maior parte de nossa população teria que ser analfabeta. (p.173)

A ideologia de interdição do corpo feminino, segundo a autora, sustentou-se no Positivismo para construir uma imagem da mulher associada à maternidade e a uma aptidão nata para a socialização das crianças e sua educação moral. Tal abordagem também foi responsável pela exclusão das mulheres do direito ao voto, junto com negros e indígenas. A exclusão desses grupos sociais evidenciou, segundo a autora, “o elitismo autoritário dos positivistas que, hierarquicamente, classificavam as pessoas. ‘Contraditoriamente’ reservavam aos homens o que consideravam desordem, o processo eleitoral” (ARAÚJO FREIRE, 1995, p.175).

As políticas educacionais do país permaneceram elitistas e centralizadoras até o final do período analisado pela autora (1920-1930), e a interdição do corpo manteve-se como parte da ideologia que sustentava a exclusão de mulheres, negros e indígenas do acesso ao voto ou à escolarização. Este fato evidencia-se nas taxas de analfabetismo, ainda muito elevadas – situação que, conforme Paiva (2003), somente teria alteração significativa depois da Constituição de 1988, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino fundamental.

Dito de outro modo, a condição de gênero no Brasil acarretou historicamente não apenas a negação do direito ao trabalho, mas também à escolarização. Somente com a Constituição de 1988 este cenário tem mudanças no que concerne ao acesso das mulheres à escola. Com a obrigatoriedade do ensino fundamental e a definição da educação como direito subjetivo, as condições de acesso aos bancos escolares ampliam-se.

Além disso, há que se considerar que a presença feminina no mundo do trabalho intensifica-se nos anos 1990, mas ela já existia desde o início da industrialização na Europa. No Brasil, a situação não é diferente: no final do século XIX e início do século XX, as mulheres brasileiras estiveram presentes no período de industrialização do país. Mulheres eram a maioria do operariado nas fábricas, principalmente da área têxtil. Nesta área, também as mulheres atuavam informalmente, prestando serviço às fábricas. Segundo Rago (2009),

(...) muitas mulheres eram costureiras e completavam o orçamento doméstico trabalhando em casa, às vezes até 18 horas por dia, para alguma fábrica de chapéu ou alfaiataria. (...) Para os industriais, era um negócio bastante lucrativo, porque deixavam de pagar determinados impostos e ainda exploravam discretamente uma força de trabalho cuja capacidade de resistência era considerada baixa. Para as mulheres, contudo, devia ser

bem mais complicado, já que muitas eram obrigadas a se prostituir para completar o orçamento. (p.581)

A condição de pobreza destas mulheres fez com que as mesmas se submetessem a longas jornadas de trabalho, baixa remuneração – em parte, oriunda da colocação em setores menos valorizados – além de relações trabalhistas marcadas pela desvalorização intelectual e física das mulheres, além do assédio sexual de supervisores e chefes. Estes aspectos, somados à falta de escolarização e qualificação profissional entre as mulheres pobres, acentuam a marginalização do trabalho feminino. A denúncia de tais condições ficava a cargo de anarquistas e socialistas, através da imprensa operária (RAGO, 2009).

Entretanto, as questões ligadas ao processo de produção não foram as únicas responsáveis pela redução expressiva das mulheres na indústria, substituídas pela mão de obra masculina, no início do século XX. O fortalecimento de uma moral social que vincula a mulher ao espaço doméstico⁵⁸ tem grande influência na sua substituição pela mão de obra masculina. (RAGO, 2009).

Muitos acreditavam, ao lado dos teóricos e economistas ingleses e franceses, que o trabalho da mulher fora de casa destruiria a família, tornaria os laços familiares mais frouxos e debilitaria a raça, pois as crianças cresceriam mais soltas, sem a constante vigilância das mães. As mulheres deixariam de ser dedicadas e esposas carinhosas, se trabalhassem fora do lar; além do que um bom número delas deixaria de se interessar pelo casamento e pela maternidade. (...) as elites intelectuais e políticas do começo do século XX procuraram redefinir o lugar das mulheres na sociedade, justamente no momento em que a crescente urbanização das cidades e a industrialização abriam para elas novas perspectivas de trabalho e de atuação. Formava-se a moderna esfera pública, espaço em que as novas formas de interação social, bem como as relações entre mulheres e homens, passavam a se pautar por modelos europeus, especialmente franceses e ingleses. (RAGO, 2009, p.585)

Esta é a resposta das elites ao movimento feminista, que se organizava no país, através do feminismo operário e do feminismo liberal⁵⁹. Este enfatizava a

⁵⁸ Conforme Rago (2009), o espaço doméstico é considerado um lugar protegido das ameaças à moralidade feminina e, nesse sentido, o espaço público torna-se interdito às mulheres, e aquelas que subvertessem esta norma social seriam estigmatizadas como “mulheres da vida”, em referência à prostituição. Desse modo, em outra obra (RAGO, 2009a), a historiadora indica o predomínio, até os anos 1960, de uma vinculação da mulher com a maternidade e o espaço privado, na definição social da época sobre a identidade feminina.

⁵⁹ Pela variedade de vertentes que o feminismo assumiu ao longo do século passado, Eggert (2003a) e Rago (2009a) defendem ser mais adequado utilizar o conceito no plural - feminismos – para abranger a pluralidade de manifestações culturais e movimentos em defesa dos direitos das

inserção profissional de mulheres com maiores condições sócio-econômicas em áreas consideradas masculinas, sem dialogar com o feminismo operário. Ao contrário, conforme Rago (2009), o feminismo liberal reproduzia a visão preconceituosa das trabalhadoras pobres, inclusive as operárias. Por isso, sua atuação, além de isolada, gerou a oposição das feministas vinculadas ao anarquismo. A esse respeito, a autora afirma:

Contrariamente às feministas liberais, as anarquistas liberais, as anarquistas não reivindicavam o direito de voto, por considerarem que de nada adiantaria participar de um campo político já profundamente atravessado pelas relações de poder, social e sexualmente hierarquizadas. E, diferentes das socialistas e das comunistas, também se recusavam a criar um partido político, considerado um meio inapropriado para os fins a que pretendiam chegar. De acordo com sua concepção, um partido reproduziria, tanto internamente quanto em relação à sociedade, as mesmas relações hierárquicas e de poder que elas procuravam destruir no mundo burguês, e instauraria as mesmas formas da desigualdade que era criticada. (RAGO, 2009, p.597)

Este é um cenário, portanto, em que feministas de vertentes distintas reivindicam participação no espaço público, criando algumas das condições necessárias para a consolidação do movimento feminista nos anos 1970. Há que reconhecer que o início do século XX fora marcado por conquistas pontuais e personagens isolados – conforme Rago (2009), as anarquistas mais conhecidas foram Matilde Magrassi, Isabel Cerruti, Josefina Stefani, Maria Antônia Soares, Maria Angelina Soares, Maria de Oliveira, Tibi e Tereza Fabri, todas vinculadas à imprensa libertária e grupos culturais. Entretanto, tais avanços foram importantes para que o movimento feminista ganhasse expressão nos anos 1970 e 1980 e, com isso, alcançasse avanços tanto no direito ao trabalho, quanto na ocupação do espaço público, de modo mais abrangente, o que inclui os sindicatos, as instituições escolares e o meio acadêmico.

Ligada à ocupação do mundo do trabalho, a busca por escolarização foi uma das estratégias adotadas pelas mulheres para ingressar em profissões mais valorizadas na divisão social do trabalho. A busca pelo direito à educação não se restringiu à escolarização básica, mas abrangeu também o meio universitário e científico. Esta participação das mulheres nos espaços de produção do saber

acarretou transformações no paradigma científico, conforme abordado no primeiro capítulo desta tese.

Ao mesmo tempo, ocupar estes espaços teve como intencionalidade a afirmação da capacidade intelectual das mulheres e o seu reconhecimento como autoras de saberes escolares e experienciais. Desse modo, o desafio não se restringe à ocupação de espaços de hegemonia masculina, mas, sim, a produção de formas de poder contra-hegemônico, em que as relações entre homens e mulheres não sejam pautadas pelos valores do patriarcado. A esse respeito, Eggert (2010) argumenta:

Assim como Nye, Margarita Pisano (2001) analisa que as mulheres necessitam redescobrir seus espaços, porque a feminilidade não é um espaço autônomo, pois foi configurado conforme os desejos e medos masculinos. Pisano (2001) propõe que as mulheres consigam abrir mão da feminilidade masculina (o feminino patriarcal) instalada em uma "memória corporal" de um feminino essencialista. A autora critica o triunfalismo de certas feministas, que apontam os "avanços das mulheres" pela conquista de lugares antes hegemonicamente masculinos. Pisano (2001, p. 20) afirma que "O conceito de patriarcado pode estar sujeito à discussão, à remodelação, no entanto, o que não é questionado é a cultura da masculinidade que segue sendo a única macrocultura possível, a única criada pela humanidade, e esse é o seu triunfo". (p.226)

A presença feminina nos espaços públicos, portanto, não se traduz na superação das relações hierárquicas de poder entre homens e mulheres, pois as lógicas de organização destes espaços reproduzem muitos dos processos de estigmatização das mulheres e de seus saberes. Nesse sentido, participar destes espaços é um desafio que se articula à construção de alternativas de poder não hierárquicas, conforme Eggert (2010).

Tal reflexão é muito próxima ao que Garcia (1986a) defende em relação à construção de processos de produção de saberes populares, pelo campo da Educação Popular. Os desafios comuns não são mera coincidência, haja vista que os saberes das mulheres, assim como os saberes populares, foram historicamente produzidos no âmbito do não escolar, e isso não ocorreu por uma escolha de seus autores e autoras. Ao contrário, é fruto das relações de poder hegemônicas a negação destes saberes pelas agências de formação (escola e universidade).

Nesse contexto, o feminismo ganha expressão ao afirmar que a luta pelo direito das mulheres deveria ter autonomia e, portanto, não deveria ser subordinada

a outras bandeiras. Nessa perspectiva, o movimento rejeita a ideia de que a igualdade de gênero seria uma consequência “natural” da transformação das relações de classe, como defenderam os primeiros socialistas, de acordo com Saffioti (1979). Este debate, de algum modo, é revisitado por uma parcela das feministas brasileiras nos anos 1970, quando ressaltam a necessidade de articular as lutas de classe e de gênero e, com isso, configuram o *feminismo rebelde*:

Paralelamente aos movimentos sociais que se levantavam contra a ditadura militar, - como o movimento das mulheres que se organizava na periferia das principais cidades - mas que não incluía em sua agenda as bandeiras do feminismo -, as feministas propuseram-se, desde meados dos anos setenta, a denunciar a dominação sexista existente inclusive no interior dos grupos políticos, de sindicatos e partidos de esquerda.(Alvarez, 1988) (RAGO, 2003, p. 3)

Nos anos 1980, emerge um novo feminismo, denominado por Rago (2011) como *feminismo da diferença*. Este se caracteriza pela valorização da cultura feminina e da história das mulheres, além de afirmar as diferenças entre homens e mulheres, reivindicando que tais diferenças não sejam traduzidas em desigualdades ou na desvalorização desta cultura feminina (RAGO, 2011).

Na atualidade, destaca-se o avanço da mulher na conquista do espaço público. O aumento da presença feminina no mundo do trabalho, no meio acadêmico e nas instâncias de poder do Estado indicam melhorias nesse sentido. Entretanto, isso não representa conquistas consolidadas, segundo Rago (2003):

Ao contrário, são continuamente ameaçadas por pressões machistas as mais conservadoras. Uma das principais queixas das “novas mulheres”, em geral, é a dupla jornada do trabalho e o acirramento da competição no mundo masculino. As duas questões não podem ser dissociadas, se considerarmos que a exigência da qualidade do trabalho feminino ainda é muito maior do que a que se dá em relação aos homens. As mulheres ainda pagam um alto preço por participarem da vida pública, como continuam a denunciar as feministas. (p.8)

Portanto, permanecem em vigência os desafios de consolidação dos direitos da mulher, seja de ocupação do espaço público – o que inclui o acesso ao mundo do trabalho, à educação escolar e outros – seja de manutenção da vida privada ou espaço doméstico, a fim de romper com a “naturalização” da dupla jornada enfrentada pelas mulheres trabalhadoras. Tais desafios perpassam a revisão dos papéis atribuídos a homens e mulheres no que concerne à realização de tarefas de

limpeza e organização da casa, de socialização dos filhos e cuidado de familiares. Do contrário, ficar no espaço doméstico ou inserir-se no espaço público serão escolhas que, de qualquer modo, acarretarão sofrimento, exploração econômica e dominação política e cultural da mulher.

Todos os aspectos abordados permitem compreender o movimento histórico que conduziu ao aumento da presença das mulheres brasileiras no espaço público em geral. Um conjunto de transformações na organização do processo produtivo e do movimento sindical, bem como o surgimento e a consolidação do movimento feminista e da Educação Popular, no Brasil e na América Latina, confluíram para o tensionamento das relações de poder estabelecidas e, com isso, fomentaram novas interpretações sobre a mulher, seus saberes e papéis sociais.

Em outras palavras, não é por acaso que, nos dias atuais, mulheres ocupam as vagas de EJA e do PROEJA, formando turmas majoritariamente femininas, como a turma que acompanhei no trabalho de campo. É possível interpretar esta característica da turma como um exemplo ou ilustração da crescente procura das mulheres por cursos de escolarização e qualificação profissional, bem como a busca por sua (re)inserção no mercado de trabalho pode ser compreendida como um fenômeno decorrente das condições criadas pelas feministas em décadas anteriores.

Em parte, os tensionamentos criados por aquelas mulheres do movimento anarquista do início do século XX, quanto as sindicalistas e feministas dos anos 1970 originaram releituras sobre o lugar da mulher na sociedade, no espaço público, em especial no mundo do trabalho. Por outro lado, também o capital apropriou-se deste debate para reorganizar o processo produtivo de modo a intensificar a exploração da força de trabalho e, para isso, empregar a mão de obra feminina foi bastante útil haja vista que esta era considerada menos qualificada, por diferentes fatores: pela falta de escolarização, de experiência profissional e pela reprodução de preconceitos sobre a “natureza” feminina, abordados neste capítulo. Portanto, a presença feminina forjou-se no espaço público brasileiro em meio a uma disputa entre leituras antagônicas sobre as mulheres, seu trabalho, suas potencialidades e limitações. Tais disputas permanecem presentes até hoje e, nessa perspectiva, o direito ao trabalho é ainda um campo a ser plenamente conquistado pelas mulheres.

4.2 O DIREITO AO TRABALHO NA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DOS ANOS 1990: AINDA UM DESAFIO PARA A EMANCIPAÇÃO DAS MULHERES

A retomada histórica da inserção das mulheres no mundo do trabalho evidencia que as mulheres foram sobremaneira exploradas em sua força de trabalho pelo capitalismo. Neste subcapítulo, detenho-me no contexto atual para analisar as características deste reingresso da mão de obra feminina no mundo do trabalho, após quase um século de afastamento (no caso do Brasil). Este fenômeno, definido como “feminização do mundo do trabalho” por Nogueira (2004), apresenta semelhanças se comparada à presença feminina no processo de industrialização brasileira. Novamente esta presença é marcada pelas piores condições de trabalho e remuneração, além da desvalorização de sua força de trabalho em virtude da estigmatização da mulher.

Entretanto, esta constatação não encaminha à negação do direito ao trabalho como uma condição indispensável à emancipação feminina. Na verdade, o debate contribui para pensar sobre o direito ao trabalho vinculando-o a outros, dentre os quais destaco o direito à educação. Embora não seja o único, o acesso ao mundo do trabalho é indispensável para a sua emancipação e a superação de relações de desigualdade e dependência das mulheres em relação aos homens.

Na atualidade, o contexto da acumulação flexível do capital, conforme Nogueira (2004), impulsiona a presença feminina no mundo do trabalho, porém esta inserção é ainda mais precarizada e mal-remunerada que a mão-de-obra masculina. Com isso, agravam o desmantelamento das relações e dos direitos de toda a classe trabalhadora, bem como indicam a permanência do desafio de que o acesso das mulheres ao trabalho seja um elemento de emancipação feminina, e não um instrumento do capital para intensificar a exploração da classe trabalhadora.

A reflexão sobre a qualidade da inserção das mulheres no mundo do trabalho se faz presente em diferentes países. Ao analisar o tema a partir da realidade francesa do século XX, Jacqueline Laufer (2003) destaca a lógica protecionista das políticas públicas relacionadas ao trabalho feminino, as quais priorizam a questão reprodutiva. Tal lógica, que se materializa tanto no plano jurídico quanto nos modelos de gestão organizacional, seria responsável também por reforçar a divisão

sexual do trabalho e, com isso, a marginalização e desvalorização do trabalho feminino.

A autora aborda a questão da igualdade profissional entre mulheres e homens, segundo três princípios: a igualdade de direitos, a igualdade de tratamento e a igualdade de chances. Em relação à primeira, a autora aborda a luta pelo direito a salários iguais, conquistada com a lei de 1972. Sua análise enfatiza a ineficácia da referida lei frente à segregação das mulheres no mercado de trabalho. Garantir salários iguais a homens e mulheres não é suficiente para resolver a desvalorização do trabalho feminino, que se manifesta nos tipos de empregos ocupados pelas mulheres. As modalidades de inserção das mulheres no mercado de trabalho são precarizadas, pois a presença feminina se dá predominantemente em empregos e ocupações do setor de serviços, que se caracteriza pelo trabalho de tempo parcial, sem plano de carreira e com salários mais baixos.

No contexto francês, segundo Laufer (2003), a identificação desses elementos de desigualdade que persistem no mercado de trabalho, conduziu à formulação de outras duas noções no campo jurídico: a igualdade de tratamento e a igualdade de chances. A primeira abrangeria as relações internas nas organizações e empresas, sendo definida da seguinte forma:

A igualdade de tratamento pressupõe a igualdade de direitos, portanto, ela constitui uma parte (Lanquetin, 1983), mas ela abrange todos os processos concretos, formais e informais, sociológicos ou psicológicos que determinam a inserção das mulheres no mercado de trabalho e na empresa: formação, recrutamento, qualificação, promoção e o resultado das desigualdades que caracterizam a situação das mulheres.⁶⁰ (p.150)

Por sua vez, a igualdade de chances busca analisar aspectos históricos e sociológicos que constituem as desigualdades entre mulheres e homens, como evidencia a citação abaixo:

(...) com a problemática da igualdade de chances, não é mais ao direito, mas sim à sociologia e à história que se demanda intervir para formalizar a imagem de uma realidade social engendrante de desigualdades específicas

⁶⁰ Do original: L'égalité de traitement présuppose l'égalité des droits dont elle constitue une partie (Lanquetin, 1983) mais, au-delà, elle vise tous les processus concrets, formels et informels, sociologiques ou psychologiques qui déterminent l'insertion des femmes sur le marché du travail et dans l'entreprise : formation, recrutement, qualification, promotion, et qui aboutissent aux inégalités de fait qui caractérisent la situation des femmes. (p.150)

das mulheres, pois ela coloca os homens e as mulheres em uma situação fundamentalmente desigual e diferente (Laufer, 1984). É também à sociologia que se demanda intervir para fornecer os instrumentos de transformação desta realidade por meio de “ações afirmativas”.⁶¹ (LAUFER, 2003, p. 155)

Além da dimensão da igualdade profissional e salarial, a autora aborda a desigualdade da repartição do trabalho doméstico não remunerado, ligado às tarefas domésticas e familiares, e suas consequências sobre o mercado de trabalho e a autonomia das mulheres no mercado de trabalho. Aponta a necessidade de políticas públicas e políticas de empresa que vislumbrem a conciliação entre o tempo de trabalho/emprego e o tempo de trabalho doméstico e familiar, tanto para homens quanto para mulheres, a fim de contribuir para a reorganização da distribuição de tarefas domésticas e cuidado dos filhos⁶².

No Brasil, a reinserção das mulheres no mercado de trabalho é impulsionada na segunda metade do século XX. Conforme Souza-Lobo (1991), nos anos 1970, a indústria brasileira sofre mudanças significativas, decorrentes de quatro fatores: da queda do salário real, na década anterior; os segmentos e postos de trabalho em crescimento no país; a incorporação de um processo de trabalho marcado pela decomposição e simplificação das tarefas, permitindo o emprego de mão de obra menos qualificada. Tais fatores, somados à crise econômica de 1973, foram responsáveis, segundo a autora, pelo aumento expressivo da mão de obra feminina na indústria brasileira e conseqüentemente no movimento sindical.

Mais recentemente, novas mudanças no mundo do trabalho geram novamente o aumento da presença feminina no mercado. Outra vez, esta abertura de vagas às mulheres ocorre de forma precarizada, no mercado informal e em condições piores que a enfrentada pelos trabalhadores homens. A esse respeito, os

⁶¹ Do original: (...) avec la problématique de l'égalité des chances, ce n'est plus au droit mais à la sociologie et à l'histoire qu'il est demandé d'intervenir pour formaliser l'image d'une réalité sociale engendrant des inégalités spécifiques aux femmes car elle place les hommes et les femmes dans une situation fondamentalement inégale et différente (Laufer, 1984). C'est aussi à la sociologie qu'il est demandé d'intervenir pour fournir les outils du changement de cette réalité au moyen d' «actions positives ». (LAUFER, 2003, p.155)

⁶² A atividade realizada pelas mulheres em suas casas não é reconhecida como trabalho. Exemplo disso é a definição de trabalho doméstico adotada pelo PNAD, que contempla somente o emprego remunerado, computando como inatividade econômica a atividade realizada pelas donas de casa (NOGUEIRA, 2004). Para distinguir os dois tipos de atividade, utilizei os termos trabalho doméstico não remunerado e trabalho doméstico remunerado, com base na distinção utilizada na pesquisa “A mulher brasileira nos espaços público e privado”, organizada pela Fundação Perseu Abramo (VENTURI, RECAMAN, OLIVEIRA, 2004).

dados da pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo, analisados por Sorj (2004) explicitam o modo como, nos anos 2000, é precário o processo de inserção da força de trabalho feminina no Brasil e sua relação com o nível de escolaridade:

Como sabemos, o setor formal agrupa empregos que pagam, em média, melhores salários e exigem níveis de escolaridade mais elevados, além de estarem protegidos por vários benefícios garantidos pela legislação trabalhista. Entre as mulheres que trabalhavam, 42% delas encontravam-se no setor formal, que reúne assalariadas com carteira assinada, funcionárias públicas e autônomas/conta própria que contribuem com a Previdência. No setor informal encontravam-se 57% das mulheres, que trabalham como autônomas/conta própria que não contribuem para a Previdência, assalariadas sem carteira, trabalhadoras rurais/boia-fria e em outras situações (ver Anexo, quadro 9). Tomemos apenas os rendimentos obtidos pelas mulheres nos dois setores de atividade para ilustrar a diferença na qualidade das ocupações neles abrangidas. Enquanto 59% das mulheres do setor informal ganhavam até um salário mínimo, no setor formal apenas 17% encontravam-se neste patamar de rendimentos. (p.110)

Essa inserção precária pode ser compreendida como um dos fatores que impulsionou a busca das mulheres por cursos de EJA, inclusive na modalidade integrada à Educação Popular, como é o caso do PROEJA. Esta busca expressa uma tentativa das mulheres de ocupar melhores postos e ocupações e adentrar determinadas áreas profissionais, com maiores salários e melhores condições de trabalho.

Muitas das mulheres que ocupam os bancos escolares do IF que acompanhei apresentam estas características. Com diferentes trajetórias de estudo e de trabalho, elas têm em comum a estratégia adotada para garantir a própria reinserção no mercado de trabalho ou a manutenção de sua posição no mesmo: a busca de um curso oferecido pelo Estado, especificamente no sistema federal de ensino.

4.3. APROXIMAÇÕES ENTRE AS TRAJETÓRIAS DE ESTUDOS E DE TRABALHO DAS ESTUDANTES DO PROEJA

Ao abordar as trajetórias de estudos e de trabalho do grupo, identifiquei semelhanças com as apresentadas por Franzoi (2006) para analisar as trajetórias de trabalho de jovens e adultos participantes de experiências de qualificação profissional: trajetórias *negadas*; *contínuas*; e *fragmentadas*. A autora utiliza a classificação para analisar os percursos profissionais dos colaboradores de seu

estudo. Nesta pesquisa, entendo que a classificação também pode ser utilizada na análise dos percursos escolares das estudantes do PROEJA. Há uma coincidência entre trajetórias de estudo e de trabalho quando se trata de trajetórias contínuas e de trajetórias negadas. Isto é, aquelas estudantes que tiveram trajetórias escolares contínuas também apresentam continuidade em seus percursos laborais. Do mesmo modo, as estudantes que tiveram trajetórias negadas ou interrompidas em sua escolarização também apresentam esta característica no acesso ao mundo do trabalho.

As entrevistas individuais com as estudantes da turma 04 permitiram identificar diferentes trajetórias de estudos e de trabalho, nas quais estas mulheres produziram experiências agrupáveis em quatro perfis:

- o primeiro caracteriza-se pela interrupção da trajetória de trabalho remunerada para dedicação exclusiva ao trabalho doméstico como atividade não remunerada, a partir da interrupção da trajetória de trabalho remunerado;
- o segundo perfil tem como traço distintivo a não interrupção da trajetória de trabalho remunerado;
- o terceiro abrange as mulheres que retomam a atividade de trabalho remunerado na própria instituição de ensino, como bolsistas;
- o quarto e último perfil é formado pelas mulheres cujas trajetórias de estudo ou de trabalho remunerado nunca sofreram interrupções.

Busco delinear as características de cada perfil, neste subcapítulo, com o objetivo de identificar as implicações destas experiências das mulheres sobre a realização da sua experiência escolar no PROEJA. A definição destes perfis é importante para compreender algumas diferenças na participação destas mulheres nas interações de sala de aula, nos saberes que cada aluna manifesta nessas interações, bem como nos silêncios diante de tensionamentos entre saberes escolares e experienciais. O silêncio provocado pelo constrangimento diante das tarefas escolares que implicam falar em público é um dos principais aspectos que atingem sobremaneira as integrantes do 1º perfil, enquanto a maior desenvoltura nas manifestações em sala de aula e nas apresentações de trabalho faz parte da experiência escolar das alunas do 4º perfil.

4.3.1 O trabalho doméstico como principal experiência

Algumas estudantes têm como característica principal de suas trajetórias de trabalho remunerado e não-remunerado a interrupção da trajetória de trabalho remunerado para dedicação exclusiva ao trabalho doméstico não-remunerado, realizado no âmbito familiar. Esta característica é comum às histórias de vida das alunas Laura, Ângela, Beatriz, Teresa, Andréia e Elenice. Os períodos de afastamento do mercado de trabalho variam de três a quinze anos. Nem todas retomaram as trajetórias de trabalho após ingressarem no PROEJA: Teresa voltou a trabalhar depois que se separou; Andréia encontrava-se desempregada na data da entrevista, e seu relato retrata uma trajetória fragmentada, em que se intercalam períodos de desemprego e de atuações como trabalhadora doméstica ou cozinheira (último emprego).

Além disso, variam as trajetórias escolares: Elenice concluiu o 2º grau⁶³ - Magistério na adolescência e chegou a trabalhar com a educação infantil até se casar; Teresa concluiu o 1º grau⁶⁴ quando criança, mas não cursou o 2º grau naquela época; Laura, Ângela e Beatriz interromperam a escolarização nas séries iniciais do 1º grau porque avaliaram que o ingresso no mercado de trabalho seria mais útil para a sua vida. A saída do mercado de trabalho foi motivada pelo casamento e a maternidade. Nesse sentido, Ângela, Elenice e Teresa mencionaram que esta saída ocorreu por exigência do marido. Laura e Andréia interpretam como uma opção pessoal a razão da saída. Para estas mulheres, o casamento representou, além da saída do mercado, a dedicação exclusiva ao trabalho doméstico não-remunerado, reclusas ao espaço privado, em consonância com as reflexões apresentadas por Margareth Rago, Edla Eggert, Márcia Silva e outras pesquisadoras (sistematizadas no subcapítulo 4.1).

A retomada da trajetória de estudos no PROEJA está ligada a diferentes momentos de vida: na vida de Teresa, ocorreu depois de voltar ao mercado informal de trabalho, o que aconteceu logo depois da separação conjugal; no caso de Laura

⁶³ Nível de escolarização adotado pela legislação brasileira antes da LDB 9394/96. Corresponde ao Ensino Médio.

⁶⁴ Nível de escolarização adotado pela legislação brasileira antes da LDB 9394/96. Corresponde ao Ensino Fundamental.

e Ângela, os maridos mudaram de opinião e aceitaram que as esposas voltassem a trabalhar, porém, diante da dificuldade de conseguir uma colocação no mercado formal de trabalho, elas avaliaram que seria necessário completar a escolaridade básica para conseguir atingir tal colocação; Elenice ingressou no PROEJA alguns anos depois que ficou viúva, porém, sua trajetória de estudos não fora interrompida durante a infância ou adolescência, e este aspecto diferencia-se das colegas.

Além disso, há variações na modalidade em que cada estudante concluiu o 1º grau ou Ensino Fundamental. Teresa, Andreia e Elenice concluíram o referido nível de estudos na infância e, portanto, retornaram aos bancos escolares após vários anos de afastamento. Por sua vez, Beatriz, Ângela e Laura participaram de cursos de EJA, oferecidos pela rede pública de ensino de Sapucaia do Sul. Sendo assim, retomaram suas trajetórias de estudos no período de 2007-2008. Logo após a conclusão do EF, Beatriz e Ângela prestaram os exames do ENCCEJA de nível médio e obtiveram aprovação. Desse modo, no início do curso de PROEJA, elas receberam o certificado de Ensino Médio, mas permaneceram no curso. Tal decisão decorre de sua avaliação de que o ensino de qualidade e a certificação profissional de nível técnico justificam a realização do Ensino Médio apesar de já terem este nível de escolaridade completo.

Esta retomada contribuiu para que três dessas mulheres alcançassem seu objetivo de reinserção no mercado formal de trabalho: durante o período do trabalho de campo, Laura, Ângela e Beatriz foram admitidas em empregos de tempo parcial ou jornada noturna: atendente de call Center; operadora de injetora em fábrica de plástico; e operadora de máquina em fábrica de pincéis.

Entendo que, nas experiências de trabalho doméstico não remunerado, estas mulheres deixam de desenvolver saberes solicitados na escola, tais como a fala em público, o domínio de normas linguísticas da linguagem formal e seu uso na oralidade (principalmente, em trabalhos em grupo). Sendo assim, a experiência escolar de mulheres que não desenvolveram tais saberes é marcada pelo silêncio, motivado pelo constrangimento e o medo de errar. Tais aspectos são interpretados por estas mulheres como consequências da própria timidez. Nesse sentido, estas mulheres atribuem a características psicológicas a falta de domínio de habilidades e dispositivos relacionais ligados à experiência escolar e as relações de saber produzidas em sala de aula.

O silêncio também é interpretado como um valor, associado ao respeito e à escuta – postura presente na experiência de participação na Igreja. Nesse sentido, Laura avalia que o próprio silêncio está ligado à escuta da palavra de Deus, interpretada como uma abertura à aprendizagem. Escutar significa estar receptiva à aprendizagem dos valores e saberes religiosos. Na igreja evangélica, ela aprende a permanecer em silêncio para escutar a palavra de Deus e respeitar a Vontade Divina.

No entanto, tais saberes e valores, quando transferidos para o contexto escolar, acabam por gerar problemas para a realização de sua atividade em sala de aula. Se o silêncio é interpretado como uma postura de respeito a Deus e, por isso, valorizada pelos integrantes da igreja, o mesmo não ocorre no contexto escolar. Ao contrário, na experiência escolar a atividade do sujeito é predominantemente uma atividade de linguagem.

As demais estudantes consideram que seu silêncio em sala de aula decorre da própria timidez. Em outras palavras, atribuem a características psicológicas o que entendo fazer parte das implicações do afastamento da vida pública para dedicação exclusiva ao trabalho doméstico não remunerado. Este aspecto, abordado por Saffioti (1979), Perrot (2010) e outras autoras, cujos estudos foram sintetizados no início deste capítulo, manifesta-se nas trajetórias destas estudantes, pois estas desenvolveram saberes e valores ligados à economia doméstica, aos cuidados de familiares e à socialização dos filhos. Tais saberes e valores não constituem o currículo escolar nem costumam ser tematizados em sala de aula para aproximá-los (nem mesmo como ilustração) dos saberes escolares. As poucas iniciativas neste sentido partem de algumas estudantes, como mostram as cenas de aula analisadas nesta tese, no capítulo 05.

Ao mesmo tempo, na dedicação ao trabalho doméstico, a experiência destas mulheres não contemplou o desenvolvimento de habilidades de comunicação, ou seja, a atividade de linguagem inscrita no espaço doméstico não contempla a fala em público, a reflexão sobre as diferenças entre oralidade e escrita ou sobre a adequação dos enunciados a diferentes níveis de formalidade, o que pressupõe a mobilização de saberes ligados à norma padrão da língua. As situações de uso da linguagem no espaço doméstico não costumam abranger estes aspectos, justamente porque eles fazem parte de situações de uso mais comuns no espaço

público. Sendo assim, ao (re)ingressarem na escola, estas mulheres deparam-se com demandas de uso da linguagem pouco familiares porque pouco mobilizados em seu dia a dia.

Desse modo, as implicações destas trajetórias são bem nítidas à sua reinserção nos bancos escolares, que se explicitam em sala de aula, seja por seus silêncios, seja pelos saberes e valores que mobilizam e narram em sala de aula. Dominar os saberes relacionados ao uso da linguagem torna-se uma fonte de receio e constrangimento para algumas destas estudantes, conforme mencionaram Laura, Ângela, Andréia e Beatriz. A postura de silêncio é central na atividade de sala de aula e, conseqüentemente, na experiência escolar das estudantes deste perfil. Ao longo do trabalho de campo, este aspecto chamou a minha atenção.

Este aspecto é reconhecido como um traço distintivo importante em suas vidas por aquelas mulheres que, ao ingressarem no mundo do trabalho, passam a desenvolver tais saberes. Não é coincidência que Gabriela, Paula e Janaína mencionem a mesma questão (conforme análise nos próximos subcapítulos).

Problematizar em sala de aula estas interpretações possibilitaria analisar a dicotomia entre saberes escolares e experienciais, que motiva o não reconhecimento destes nos processos de aprendizagem estabelecidos por estas mulheres em sala de aula. Ao restringir tais processos ao estudo dos saberes escolares existentes sobre cada disciplina, esta experiência escolar não contempla a relação entre as trajetórias ligadas ao espaço doméstico e a produção de saberes experienciais e, assim, estes permanecem apartados da escola e da construção do currículo.

Embora tenham dificuldade para “vencer a timidez” – e então participar dos debates de sala de aula, pronunciar suas opiniões, dúvidas ou interpretações dos saberes escolares em estudo – estas mulheres consideram importantes as tarefas escolares, com destaque à capacidade trabalhar em equipe, desenvolvida na realização de trabalhos em grupo. Conforme Laura, tal capacidade é necessária para o desenvolvimento profissional, e sua avaliação tomou como referência a sua experiência de trabalho recente, como operadora de injetora numa fábrica.

Neste aspecto, identifiquei um conflito presente na turma. A realização dos trabalhos em grupo gera um tensionamento entre algumas estudantes. Na opinião de Laura, a capacidade de trabalhar coletivamente contrasta com a atitude mais

individualista de algumas colegas, cujos nomes ela omitiu. A estudante ressalta a dificuldade da turma em realizar as tarefas coletivas e solidariamente. Ainda que ela tenha declarado não ter esta dificuldade de interação, a sua opinião parece não encontrar correspondência com a atitude cotidiana em sala de aula. Ao longo do trabalho de campo, foi possível perceber que a discente escolheu sempre as mesmas colegas, quando teve oportunidade de definir suas parceiras para trabalhos em grupo. Por outro lado, a sua interpretação corrobora a avaliação de Melissa, quando comenta que prefere fazer sozinha os trabalhos a esperar pela colaboração dos e das colegas porque, assim, arriscaria prejudicar-se.

A associação entre as atividades escolares e a dinâmica de trabalho é o principal aspecto da fala de Laura. Ela reconhece esta lógica dos modelos de produção pós-fordistas e interpreta que a escola prepara os e as estudantes para tal lógica quando propõe as tarefas escolares coletivas, os ditos “trabalhos em grupo”. Sua compreensão do papel da escola na formação dos trabalhadores e trabalhadoras indica aproximações com experiências de formação para o trabalho, restritas à adaptação do trabalhador às demandas do mercado, numa concepção instrumentalizadora da Educação Profissional. Isso não significa que a instituição de ensino reproduza esta concepção de EP, mas há que considerar que esta concepção circula em sala de aula.

A solidariedade é um elemento importante da relação que as estudantes deste perfil estabelecem entre si, principalmente Laura, Beatriz, Ângela e Elenice, que se auxiliam mutuamente no esclarecimento de dúvidas, no planejamento de trabalhos em grupo e na socialização de materiais, quando uma delas falta a aula. Durante todo o semestre do trabalho de campo, estas estudantes sentaram juntas, em geral, nas cadeiras mais próximas à porta da sala de aula. Além disso, na sua entrevista, Laura enfatizou este aspecto, destacando a importância da solidariedade para que a turma consiga aprender, sem que ninguém “fique pra trás”. Por pensar assim, a aluna destaca a capacidade de trabalhar em grupo como uma qualidade a ser desenvolvida na turma.

Nessa perspectiva, a solidariedade representa uma das principais estratégias adotadas por estas estudantes para atingir o objetivo de sua atividade escolar, isto é, a apropriação dos saberes necessários para a obtenção do sucesso escolar. É deste modo que elas buscam o auxílio na realização das tarefas solicitadas pelo

corpo docente, no esclarecimento de dúvidas sobre as disciplinas, bem como o apoio afetivo para permanecer no curso, frequentando as aulas e superando o desânimo frente a reprovações em semestres anteriores – aspecto comum à experiência escolar de todas as alunas deste perfil.

À exceção dos saberes experienciais do trabalho, nas demais instâncias de suas experiências de vida, as estudantes não reconhecem aproximações com os saberes escolares, e isso não remete a qualquer tipo de crítica ao curso pelas estudantes. Em outras palavras, esta constatação não conduz a uma desvalorização da qualidade de ensino, por parte destas mulheres. Esta expectativa é do meio acadêmico, e não das estudantes. Possivelmente a dicotomia e hierarquia entre saberes escolares e experienciais – presentes no conjunto da vida social – não sejam problematizadas e, por esse motivo, as suas falas não esboçam crítica a tais aspectos, quando se manifestam na sala de aula.

4.3.2 O trabalho em serviços

Três estudantes têm como característica principal a permanência no mercado de trabalho e, com isso, o desenvolvimento de saberes que as mesmas mobilizam na realização da atividade de sala de aula. Estas mulheres saíram da escola antes de concluir a escolaridade básica, sendo que Daniela e Janaína cursavam o 1º ano do 2º grau e Lúcia cursava o 1º grau quando a evasão aconteceu. Sendo assim, apenas Lúcia teve uma experiência escolar na EJA antes de ingressar no IF. As outras retomaram as trajetórias de estudo diretamente no PROEJA, após vários anos de afastamento da escola.

Estas três mulheres têm em comum a permanência no mercado de trabalho, com períodos curtos de afastamento para se dedicarem ao trabalho doméstico não remunerado, inclusive o cuidado de parentes que adoeceram. No caso de Janaína, a gravidez motivou o abandono da escola, portanto, no seu caso o casamento e a maternidade acarretaram a renúncia ao espaço público, porém, o retorno não tardou a acontecer – somente 03 anos de afastamento – e sua atual união não representou uma nova renúncia. Daniela também teve um curto afastamento num período de doença de seu pai. Lúcia, por sua vez, nunca se afastou do mercado.

Das três trajetórias de trabalho, a de Daniela é a que apresenta maior variação de empregos e áreas de atuação. Sua trajetória pode ser considerada, de acordo com a classificação utilizada por Franzoi (2006) como uma *trajetória fragmentada*, pelas frequentes mudanças de emprego desde seu ingresso no mercado de trabalho, como atendente de lanchonete. Em 19 anos de trajetória de trabalho, Daniela já passou por oito empregos, permanecendo por períodos que variam de um ano a três anos em cinco destes estabelecimentos (no último, ingressara três meses antes da entrevista; em outro, como atendente de Pet Shop, permaneceu por sete meses; no penúltimo emprego, trabalhou durante seis anos). Um aspecto distingue o seu percurso de Lúcia e Janaína: enquanto estas duas permanecem no setor de serviços, a Daniela, apesar de não ter formação específica, ingressou na área administrativa, deixando então de atuar no setor de serviços. Ela vem trabalhando na área administrativa e no setor financeiro de algumas empresas, há mais de seis anos. Antes, trabalhou durante vários anos, como vendedora em lojas, vendedora por televendas numa empresa de cartuchos pra impressora, além de atendente de lanchonete (seu primeiro emprego). Sua trajetória, portanto, foi marcada pelo atendimento a clientes, o uso da linguagem para persuadir pessoas e, assim, vender produtos, entre outros saberes ligados à comunicação. Outra especificidade da experiência de Daniela é que ela é a única estudante que não tem EM completo e, mesmo assim, atua na área administrativa⁶⁵. Sua participação em aula tem semelhanças com a das alunas que já tinham o EM completo ao ingressarem no PROEJA.

Além dos saberes ligados à comunicação, a estudante adquiriu o domínio de dispositivos relacionais, que foram desenvolvidos por Daniela em suas experiências de trabalho, e esse domínio contribui para que a mesma tenha uma participação mais efetiva em debates e outras manifestações verbais em sala de aula – espontâneas ou solicitadas pelo professor –, no planejamento, elaboração e apresentação de trabalhos em grupo.

A estudante também menciona cursos de informática e situações de trabalho em que teve que aprender a utilizar programas de computador, como o Office e planilhas de controle adotadas pelo seu local de trabalho. Para tanto, contou com o

⁶⁵As demais estudantes com emprego na área são aquelas que já possuíam EM completo ao ingressarem no PROEJA, como analiso no subcapítulo 4.3.4.

auxílio de colegas mais experientes ou buscou aprender de modo auto-didata, por tentativa e erro. As exigências de trabalho motivaram a participação em cursos, alguns por iniciativa própria, buscando escolas, como SENAC (desinibição, dicção e oratória) e especializadas no ensino de informática (MS-DOS e pacote Office); outros cursos foram promovidos pelo estabelecimento comercial onde trabalhava, alguns com vagas restritas aos vendedores com melhores índices de vendas, funcionando como uma premiação (cursos da área de vendas). Durante a entrevista, ao ser indagada sobre as aproximações entre os saberes escolares e a sua experiência de trabalho, Daniela mencionou impostos e outros tributos relacionados a empresas, processo de vendas de produtos, organização de planilhas para controle de fluxo de caixa, entre outros.

Janaína, por sua vez, trabalha há sete anos numa empresa de prestação de serviços, com carteira assinada. Lá, tem contato com funcionários e clientes da empresa e circula pelas cidades de Novo Hamburgo e São Leopoldo, em residências, estabelecimentos comerciais e outras instituições, para realizar os trabalhos contratados pela empresa. Por fim, Lúcia é funcionária pública há mais de 10 anos e, desde seu ingresso no funcionalismo público, ocupa o cargo de serviços gerais. Entretanto, já atuou em outras funções, com atendimento ao público e controle de estoque, e foi alocada em diferentes espaços, interagindo com pessoas variadas, de cargos e níveis diversos.

O reconhecimento de saberes produzidos na experiência de trabalho em limpeza, nas entrevistas de Lúcia e de Janaína, não faz referência à atividade de trabalho (a limpeza, o cuidado ao manusear produtos químicos ou qualquer outro aspecto). Elas mencionam a aprendizagem de relações e interações com muitas pessoas, o que acarreta lidar com variados tipos de comportamento, conflitos entre colegas e situações imprevistas e inusitadas (Lúcia), bem como a aprendizagem de aspectos legais dos direitos trabalhistas, ao ouvir as conversas entre as profissionais de Recursos Humanos da empresa (Janaína).

Esse silenciamento dos saberes do trabalho das duas estudantes remete ao estudo de Liana Canto (2009). A pesquisadora analisa as relações que trabalhadoras domésticas estabelecem com o saber escolar e o saber desta experiência de trabalho. Os resultados indicaram que aquelas mulheres não reconheciam em sua atividade de trabalho a produção de saberes, em decorrência

da desvalorização social do trabalho feminino, sobretudo quando relacionado ao trabalho reprodutivo. A única trabalhadora a estabelecer vínculos entre a sua experiência de trabalho e os saberes escolares foi Petúnia, que atua em serviços gerais de uma empresa, que mencionou a leitura e “um pouco de matemática, muitas coisas tu tem que contar” (Petúnia *apud* Canto, 2009, p.102). Esta trabalhadora, embora exercesse as mesmas tarefas de limpeza e organização do espaço, atribuiu valor ao próprio trabalho, ao contrário das trabalhadoras que atuam em residências. Tal aspecto, segundo Canto (2009) evidenciaria a divisão entre trabalho produtivo e reprodutivo, e a desvalorização deste na sociedade de classes.

Estas reflexões da pesquisadora foram elucidativas para a análise das falas de Lúcia e Janaína em dois aspectos:

- 1) Lúcia e Janaína, assim como Petúnia, realizam as mesmas tarefas do trabalho doméstico. Porém, realizam estas tarefas em espaços não residenciais, com vínculo empregatício e os direitos trabalhistas de um emprego formal. Este aspecto faz toda a diferença, pois estas trabalhadoras reconhecem valor e saberes em suas experiências de trabalho.
- 2) Entretanto, quando analisam os próprios saberes experienciais, nenhum se refere à atividade de trabalho em suas especificidades. Ou seja, permanecem invisibilizados os saberes ligados à limpeza, organização do local, ao gerenciamento das próprias tarefas, quanto ao tempo e a qualidade, entre outros. O reconhecimento do valor das funções exercidas pelas trabalhadoras continua, portanto, como um desafio a ser enfrentado pela EJA no desenvolvimento de processos educativos emancipatórios, que problematizem a divisão sexual do trabalho e as possibilidades de sua superação.

Ainda que a valorização do trabalho doméstico permaneça como desafio – mesmo entre trabalhadoras como Lúcia e Janaína, que atuam com serviços gerais no serviço público e na iniciativa privada, respectivamente – é possível identificar que a permanência dessas mulheres no mercado de trabalho tem implicações em sua experiência escolar. Em sala de aula, a frequência das manifestações destas estudantes e sua desenvoltura para falar em público são sensivelmente maiores que as das estudantes do 1º perfil. Este parece ser um traço distintivo das três mulheres do 2º perfil no que concerne ao constrangimento, ao medo de “falar errado” e à

vergonha de falar em público, que causam grande ansiedade nas estudantes do 1º perfil. Nessa perspectiva, o modo como Janaína interpreta a sua experiência de trabalho evidencia o papel que essa experiência teve na constituição dos saberes destas três mulheres, e o desenvolvimento destes saberes da comunicação, estreitamente ligados à realização das tarefas de sala de aula, tem repercussões positivas em sua experiência escolar. Nas suas palavras, “Aquela vergonha que eu tinha, se eu for trabalhar agora em outro lugar, eu já não tenho mais. Já me desenvolvo muito mais pra conversar com as pessoas”.

Também na experiência escolar destas estudantes está presente a reprovação em disciplinas de semestres anteriores. As disciplinas de Matemática e de Informática foram responsáveis pelo adiamento da conclusão do curso para as três estudantes.

4.3.3 O apoio de políticas afirmativas para a retomada da trajetória de trabalho

Gabriela, Paula e Rafaela atuam na instituição de ensino como bolsistas, além de participarem no curso do PROEJA. Esta é a aproximação entre as referidas alunas, e tal característica tem implicações em sua experiência escolar, como analiso este subcapítulo.

Atualmente, as rotinas têm variações: Gabriela divide-se entre sua casa e a escola, articulando o trabalho remunerado e o trabalho doméstico não remunerado; Paula dedica-se à participação na igreja evangélica, em especial no grupo musical; Rafaela concilia as atividades na escola com o emprego de jornada noturna, numa fábrica, como operadora de injetora.

Por terem bolsa-trabalho na escola, estas alunas fazem uso dos espaços da instituição com frequência e para diferentes fins: trabalhar, elaborar os trabalhos em grupo, estudar e preparar-se para as avaliações, inclusive consultando docentes para esclarecer dúvidas sobre os saberes escolares estudados. Este trânsito pelos espaços da instituição e a interlocução com estudantes e professores de outros cursos são particularidades da experiência escolar destas estudantes. O mesmo não

ocorre com as colegas não bolsistas –, pois a instituição de ensino é também o local de trabalho destas mulheres.

As estudantes deste perfil têm semelhanças com as estudantes do 1º perfil, seja em sua trajetória de estudos, seja no constrangimento diante daquelas tarefas escolares que demandem falar em público. Na cena 5.4.2 Rafaela demonstra, com suspiros e gestos, o desconforto provocado pela tarefa de falar em público na apresentação de um trabalho escolar. Gabriela, por sua vez, destaca este aspecto em sua entrevista, mencionando a própria “vergonha” para falar em aula, quando a turma cria um debate em torno de algum tema de aula. Ambas as estudantes interpretam tal dificuldade do mesmo modo que Laura (integrante do 1º. Perfil), atribuindo-a à própria personalidade, a qual definem com qualificações como “vergonha” e timidez. Portanto, interpretam como uma característica inerente à própria personalidade a origem desta dificuldade.

Em alguma medida, esta imagem de si – semelhante à das estudantes do 1º. Perfil – remete às imagens socialmente atribuídas às mulheres no Brasil até poucas décadas atrás. Conforme Rago (2004) e Eggert (2009), a imagem da mulher considerada positiva remetia à vida privada, sobretudo ao matrimônio e à família, ao passo que a circulação pelo espaço público era associada à prostituição. Sendo assim, Eggert (2009), em referência à Marcela Lagarde de Los Ríos (2005), compreende que as imagens da mulher construídas pelo patriarcado – da santa, da puta, da monja, da louca e da presa – têm como finalidade o controle do corpo e, com isso, de sua eroticidade, considerada perigosa.

O sofrimento do corpo da mulher faz parte da sua subordinação, e esta afirmação abrange os gestos, o movimento, a sexualidade e as suas atividades, dentre elas, o trabalho e a linguagem. A esse respeito, Eggert (2009, p.56) relaciona a dicotomia entre corpo e mente à divisão sexual do trabalho:

O trabalho manual está ligado intimamente ao corpo. O trabalho intelectual também, mas desde muito tempo aprendemos a ligar o trabalho intelectual à razão, as coisas do espírito à parte considerada mais nobre do corpo, que é a cabeça. A tradição grega e, mais tarde, também a cristã deram um sabor e saber especial, na separação entre corpo e mente. Trabalho mais digno é o da mente do que o trabalho do corpo. Assim, para alguns, estava reservado o trabalho intelectual. (...) Deifelt (2002; 2004) problematiza o corpo das mulheres, na herança patriarcal, dando a entender o quanto a subordinação vivida pelas mulheres passa pela inscrição, às vezes, violenta, outras vezes sutil, do corpo. O corpo é [d]escrito “(...) se torna texto, a partir

do qual se podem ler mitos, a ordem simbólica, a tessitura social” (DEIFELT, 2004, p.35).

Nessa perspectiva, a experiência escolar para estas mulheres tem uma grande contribuição a dar no sentido de visibilizar tanto a divisão intelectual do trabalho, quanto as imagens do feminino utilizadas como justificativa para a divisão sexual do trabalho. Problematizá-las e fomentar atividades em que estas mulheres desenvolvam e ampliem habilidades de trabalho e de linguagem são contribuições importantes, cujos resultados positivos estão presentes na experiência escolar de Gabriela, Paula e Rafaela. Ainda que o corpo e a sexualidade não tenham sido tematizados em sala de aula, há que se ressaltar a importância das bolsas de trabalho disponibilizadas na escola. Esta experiência vivida por Gabriela, Paula e Rafaela contribuiu significativamente para que elas superem a dificuldade de falar em público em sala de aula. Ao participarem de alguns debates e esforçarem-se para apresentar trabalhos sem recorrer exclusivamente à leitura de textos elaborados previamente, elas desenvolvem as habilidades necessárias à realização deste tipo de atividade de linguagem. Durante o trabalho de campo, acompanhei momentos de participação destas três estudantes, que, embora não sejam tão frequentes quanto os de outras estudantes, também não são marcados pelo predomínio do silêncio, como acontece entre as mulheres do 1º perfil.

Sua participação em bolsa-trabalho na escola merece destaque, pois a presença constante na instituição e, conseqüentemente, a aproximação com docentes e funcionários é facilitada. Sendo assim, o IF é seu espaço de estudo, mas também de trabalho. Esse aspecto parece contribuir para o sucesso escolar no curso, haja vista que estas discentes obtiveram aprovação em todas as disciplinas cursadas até então. Dentre as estudantes que não tinham Ensino Médio completo ao ingressarem no PROEJA, Gabriela, Rafaela e Paula são as únicas a obter tal aproveitamento.

Gabriela, assim como Laura (do 1º perfil), destaca a solidariedade e a união do grupo como critérios de avaliação, no seu caso, da experiência de trabalho que deu início à sua trajetória laboral.

A gente tinha uma amizade muito legal. Eu trabalhava de noite. Era um turno que abriu novo, então era todo mundo novo. Então, abriu uma turma de doze, vamos supor! E era todo mundo unido, a gente fazia festa! Eu

gostava muito. Mas aí eu casei, aí o Marcelo não queria que eu trabalhasse mais de noite! Ele achava que se eu casei não podia trabalhar de noite. Aí, eu tive que trocar de horário. Aí, que eu não gostei mais! Tu pega outro turno, pega umas cobras, porque aí sempre tem aquelas coisas de turno, né? Já não é mais igual aquela amizade. Aí, eu pensei: “Ah, quer saber? Eu vou ver pra sair”. Aí, falei pra sair e saí. Porque daí eu já não estava legal, eu já tinha o Guilherme pequenininho, daí eu pensava: “Ai...”

O relato da experiência de trabalho por Gabriela enfatiza a solidariedade, a união e a amizade, presentes naquele grupo e reconhecidos como importantes para o desenvolvimento de sua atividade de sala de aula. Ao mesmo tempo, as suas palavras permitem identificar a influência do casamento sobre os rumos da trajetória de trabalho da mulher. A vontade do marido foi decisiva para a saída de Gabriela do emprego noturno e, indiretamente, para o pedido de demissão, o que acarretou a segunda interrupção da trajetória de trabalho desta mulher (a primeira, ocorrera quando sua mãe faleceu, conforme relatado anteriormente). Neste aspecto, a trajetória de trabalho desta estudante aproxima-se das colegas do 1º perfil, pois também para ela o casamento representou uma cisão entre vida produtiva e reprodutiva, cabendo ao homem a participação na primeira e à mulher, a segunda. Assim, o papel de mãe e esposa sobrepõe-se ao de trabalhadora, o que somente sofre alteração depois que o(s) filho(s) crescem, atingindo, pelo menos, a segunda infância.

Ainda assim, as experiências de trabalho anteriores – independentemente se recentes ou muito distantes temporalmente – são mobilizadas e ressignificadas por estas mulheres ao refletirem sobre a escola e sua atividade de sala de aula. A esse respeito, Gabriela salientou valores associados à experiência escolar no que se refere à dimensão coletiva do processo de ensino-aprendizagem, Gabriela estabelece vínculos de amizade e apoio mútuo com algumas colegas: Laura aproximou-se de alunas cujas trajetórias de vida são marcadas pela interrupção dos estudos e da trajetória de trabalho; Gabriela, por sua vez, costuma sentar-se, conversar e realizar as tarefas junto com as outras discentes que têm bolsa-trabalho na escola. Com isso, as estudantes deste perfil, assim como as do primeiro perfil, também constituíram um subgrupo dentro da turma. Estes subgrupos são bastante unidos e solidários internamente, nos quais as integrantes encontram apoio afetivo, auxílio para esclarecer dúvidas sobre as aulas e tarefas escolares e até mesmo motivação para não evadir do curso. Sendo assim, criar laços de solidariedade é

uma estratégia adotada por essas alunas para a sua permanência e sucesso escolar e, pela fala de Gabriela, é possível considerar que tal estratégia tem relação com as experiências de trabalho produzidas por estas mulheres, independentemente das interrupções destas trajetórias.

Em relação aos saberes produzidos na bolsa-trabalho, Gabriela e Paula destacam a aprendizagem de dispositivos relacionais, ao ressaltarem que aprenderam a lidar com os diferentes comportamentos das pessoas, sem reagir com a mesma hostilidade de seu interlocutor. A esse respeito, Gabriela relatou telefonemas de pais de estudantes e da comunidade em geral, em que ela recebeu um tratamento rude, mas precisou manter uma postura de cordialidade, para garantir o bom atendimento ao público. Esse aspecto é ressaltado em diferentes momentos da sua fala, sugerindo que, também na experiência escolar, é necessário saber lidar com este tipo de conflitos. Rafaela não relatou situações específicas de seu cotidiano de trabalho, mas, sim, relacionou a aprendizagem deste “jogo de cintura” (nas palavras de Gabriela) ao domínio de um conjunto de dispositivos relacionais a partir dos quais se constitui a cultura escolar. Esta estudante considera que, na experiência da bolsa-trabalho, aprendeu a dominar um conjunto de aspectos considerados adequados ao nível de formalidade das relações e interações estabelecidas na instituição de ensino: a norma culta da língua, o comportamento e a formalidade ao interagir com os diferentes atores da comunidade escolar ou da comunidade externa, o que inclui até o modo de se vestir.

Paula e Rafaela, em suas entrevistas, destacaram também o domínio de saberes da informática. Ambas relataram situações em que tiveram auxílio das coordenadoras de suas bolsas. Ao ingressarem no PROEJA, elas não tinham domínio de informática, sequer de softwares básicos, como os do pacote Office (sequer editores de texto ou planilhas eletrônicas). Como bolsistas, aprenderam a utilizar estes softwares por tentativa e erro principalmente, mas também contaram com orientações das professoras que coordenam estas bolsas.

Estas entrevistas indicam que as duas estudantes reconhecem uma série de elementos da cultura escolar que se distinguem das culturas populares. Diante dessa confrontação de culturas, as duas buscam dominar tais habilidades para atender às demandas de sua atividade de trabalho. Ao mesmo tempo, o domínio destas habilidades auxilia a realização da atividade escolar, afinal, por dominarem

esta cultura específica do contexto escolar, elas utilizam tais saberes em sala de aula. Esse aspecto possivelmente contribui para o sucesso escolar destas estudantes, que obtiveram aprovação em todas as disciplinas do curso, desde o 1º semestre até o período do trabalho de campo.

Nesse contexto, o fato de serem bolsistas contribui para seu maior domínio sobre as dinâmicas, os recursos e relações que constituem a cultura da escola. Estas alunas passam as tardes na instituição e, conseqüentemente, tem maior contato com os docentes e funcionários, conhecem os espaços (laboratório de informática, laboratórios de outras áreas, biblioteca, Xerox e outros) e seu funcionamento.

Além disso, para realizar a atividade escolar, as estudantes criam estratégias de ajuda mútua entre as bolsistas. Elas se reúnem na escola para estudar e planejar trabalhos em grupo; solicitam o auxílio de professores e professoras, no intervalo entre o horário de trabalho e o início das aulas, às 19h.

4.3.4 O retorno à escola para obtenção de certificação profissional

Melissa e Patrícia já tinham Ensino Médio completo ao ingressarem no curso de PROEJA. Porém, o único modo de obter a certificação profissional desta instituição de ensino é refazer o Ensino Médio no curso de PROEJA e, por isso, elas decidem cursá-lo novamente. Elas retornaram à Escola porque atuam na área administrativa e sentem necessidade de obter o certificado de Técnico em Administração para valorizar seu currículo. Além desse motivo, Patrícia menciona também o interesse em revisar conteúdos do Ensino Médio para prestar vestibular. Nesse caso, o PROEJA substituiria um cursinho pré-vestibular, além de propiciar a certificação do curso técnico. De qualquer modo, a motivação principal para cursar o PROEJA está ligada à formação e qualificação profissional.

Em outras palavras, durante a escolaridade básica, Melissa e Patrícia nunca interromperam suas trajetórias escolares, ou seja, nunca pararam de estudar enquanto cursavam a Educação Básica. Ambas cursaram o Ensino Fundamental e Médio no período regular, em escolas públicas de Sapucaia do Sul, e concluíram o EM aos 17 anos.

Tampouco interromperam suas trajetórias de trabalho, pois não registram períodos de desemprego ou trabalho informal. Na mesma época em que concluíram a Educação Básica, as duas jovens ingressaram em seu primeiro emprego formal. Trata-se, portanto, de duas trajetórias de trabalho contínuas (FRANZOI, 2006), como evidenciam as descrições a seguir.

Melissa, antes disso, atuara como estagiária, em concomitância com os estudos no EM. Ao se formar, assumiu o cargo de atendente de uma clínica médica em Porto Alegre, emprego sucedido pelo atual, em outra clínica do ramo. Neste estabelecimento, a jovem ingressou como atendente e hoje ocupa o cargo de coordenadora de unidade.

Patrícia, por sua vez, ingressou aos 19 anos (em 1994), numa loja de calçados da Grande Porto Alegre. Inicialmente assumiu uma vaga temporária, mas imediatamente foi efetivada no cargo de operadora de caixa. Depois de um ano, foi transferida para a loja de Sapucaia do Sul, cidade onde ela mora. Um mês após a transferência, a jovem foi promovida a coordenadora da loja. Permanece há cinco anos no cargo e pretende fazer o *trainee* para gerência, depois de sua formatura no PROEJA.

Estas duas jovens nunca vivenciaram nem o fracasso escolar, nem o desemprego ou a inserção precária no mercado informal. Sendo assim, as trajetórias contínuas no âmbito escolar encontram equivalência no mundo do trabalho, isto é, as trajetórias escolares e as de trabalho são correspondentes nestes casos. Nessa direção, cabe destacar que, na turma, estas estudantes obtiveram aprovação em todas as disciplinas. Ou seja, no PROEJA elas mantêm a trajetória de sucesso escolar que obtiveram quando eram alunas do ensino regular.

Como as duas jovens desempenham funções administrativas, suas trajetórias de trabalho contribuem para a realização de sua atividade de sala de aula. Sua atuação na área do curso possibilitou que Melissa e Patrícia tenham facilidade em reconhecer nos saberes escolares os saberes-objetos ligados à sua atividade de trabalho. Suas entrevistas têm um amplo material sobre aproximações que as estudantes estabelecem entre seus cargos e as aulas de Direito Empresarial II, Técnicas de Negociação e disciplinas de semestres anteriores.

Também se identifica o domínio dos saberes escolares, por terem EM completo e, por isso, seu estudo no PROEJA representa uma revisão de conteúdos já trabalhados no curso regular. Conseqüentemente, as estudantes tiveram aprovação em todas as disciplinas até o 4º. semestre do curso, em que se encontravam no momento do trabalho de campo. Sendo assim, Melissa e Patrícia têm maior “familiaridade” com os saberes escolares, o que facilita a sua atuação em sala de aula. Nesse sentido, conforme exposto anteriormente, a sua posição no mercado formal, com atuação na área do curso, contribui para que elas estabeleçam aproximações entre os saberes experienciais produzidos na atividade de trabalho e os conteúdos escolares, sobretudo os da formação profissional.

As *trajetórias contínuas* (FRANZOI, 2006) são aquelas em que as pessoas não enfrentam interrupções em sua vida laboral. Além disso, caracterizam-se pela inserção de trabalhadores e trabalhadoras no mercado formal. Se deslocarmos o conceito para o mundo da educação, a fim de analisar o contexto escolar, é possível aferir que também as trajetórias escolares destas estudantes são contínuas.

Destaca-se nestas entrevistas a difícil tarefa de conciliar as atividades de trabalho, estudos, os compromissos familiares e sociais – no caso de Melissa, também as tarefas domésticas, realizadas em conjunto com o marido. A respeito deste aspecto, Patrícia relata uma falta à escola ocasionada pela necessidade de realizar horas-extras na loja onde trabalha para, assim, atender a uma demanda comum do comércio, no período de final de ano.

Ambas as estudantes são jovens⁶⁶ e, portanto, buscam conciliar todas as tarefas mencionadas à vida social: festas, churrascos e outros eventos com amigos e namorado ou marido. A esse respeito, as duas referem-se a tais eventos como “viver um pouco”. Suas falas sugerem que estes momentos são uma estratégia adotada para manutenção da saúde mental, seu modo de relaxar e esquecer temporariamente as diversas demandas da escola, do trabalho e da família. Possivelmente por isso as duas tenham enfatizado este mesmo aspecto, quando eu pedi a cada uma que descrevesse o seu dia a dia.

Melissa enfatiza que “é muita coisa pra uma pessoa só”. Ela e Patrícia relatam o cansaço e a busca de estratégias, escolhas e interpretações que

⁶⁶ No período das entrevistas, Melissa tinha 22 anos e Patrícia, 25.

contemplem a manutenção do emprego, da vida social e da própria saúde. Isso inclui, no caso de Melissa, sair da escola mais cedo para descansar em casa e/ou faltar uma noite de aula devido a dores ou ao cansaço demasiado. Embora sua experiência escolar propicie a maior articulação entre saberes escolares e experienciais relativos ao trabalho, também esta experiência demanda maior atenção aos sinais de desgaste físico e psicológico ocasionados pela tripla jornada (emprego, trabalho doméstico não remunerado e compromissos escolares no PROEJA).

As duas estudantes têm uma boa relação com as colegas. Melissa, entretanto, tem maior interação com as colegas no dia a dia, ainda que realize as atividades escolares com Daniela, na maioria das disciplinas. Patrícia, por sua vez, é mais reservada e costuma conversar e realizar as atividades escolares com a colega Denise.

Um desconforto na relação da turma está ligado aos trabalhos em grupo. Melissa manifestou sua resistência à realização deste tipo de atividade. Na sua opinião, é comum os e as colegas não cumprirem seus compromissos, o que já acontecera em semestres anteriores, segundo seu relato. Ela chama esta postura de “ir na mochila” de quem realmente faz o trabalho. Ou seja, na sua compreensão, estes trabalhos são, na verdade, elaborados individualmente, enquanto os demais integrantes “vão na mochila”. A pessoa que planeja, elabora e distribui o material pronto para a apresentação é definida como a que “leva na mochila” o restante do grupo. Esta interpretação não surge na fala de todas as estudantes, mas de algumas, sim, sugerindo um conflito entre as colegas.

A avaliação de Melissa sobre os trabalhos de grupo parece ser partilhada por outras estudantes, como eu pude identificar em conversas registradas no diário de campo. Embora considere injusta esta conduta de algumas colegas, Melissa relata que costuma fazer sozinha os trabalhos em grupo, assumindo as tarefas de todos os integrantes, porque não confia na responsabilidade de todas as colegas. Sendo assim, ela prefere “levar na mochila” a arriscar que estas colegas não cumpram sua tarefa e, desse modo, prejudiquem todo o grupo. Justifica sua postura relatando já ter vivenciado uma situação em que dividiu as tarefas, e a outra pessoa não cumpriu a sua parte, prejudicando o grupo.

Na sua opinião, o mesmo processo ocorre nos demais grupos: apenas uma estudante assume as tarefas enquanto os demais apenas participam da apresentação, simulando terem contribuído no planejamento, busca de informações e elaboração do texto e/ou da fala da apresentação. Na sua interpretação, o motivo de alguns colegas não fazerem as próprias tarefas nos trabalhos em grupo é a falta de responsabilidade. A opinião – em conflito com o relato de Laura – indica um conflito latente na turma. Embora ninguém o verbalize em sala de aula, o episódio a seguir permite identificá-lo, bem como os mecanismos a espécie de resistência das alunas à dissolução dos subgrupos.

4.4 IMPLICAÇÕES DAS TRAJETÓRIAS DE ESTUDO E TRABALHO NA CONFIGURAÇÃO DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR DAS ESTUDANTES

As trajetórias de trabalho e estudos descritas nos subcapítulos anteriores influenciam o modo como cada estudante realiza a atividade escolar, pois é possível identificar aproximações entre as estudantes de um perfil no que concerne à sua participação nos debates, à apresentação de trabalhos individuais ou em grupo e, em especial, ao silêncio em sala de aula. Em consonância com os autores e autoras estudados, cabe analisar quais as estratégias adotadas pelas estudantes para atingir o objetivo de sua atividade escolar, isto é, a aprendizagem e consequentemente o sucesso escolar.

As estudantes cujas trajetórias de trabalho foram marcadas pelo trabalho doméstico permanecem em silêncio na maior parte do tempo e relatam grande constrangimento nas situações em que precisam apresentar tarefas escolares individualmente ou em grupos. Costumam realizar tais tarefas por meio da leitura de textos previamente elaborados para entrega ao professor ou professora responsável pela disciplina. Além disso, sua participação nos trabalhos em grupo, quando considerada como “ir na mochila”, reforça a desvalorização destas mulheres.

Por sua vez, as estudantes do quarto perfil são aquelas com maiores possibilidades de atuação em sala de aula, haja vista que sua experiência de trabalho coincide com os saberes escolares, possibilitando uma série de reflexões

sobre o currículo do curso, em que ele se aproxima ou se diferencia do seu cotidiano profissional.

Nesse processo, as estudantes costumam aproximar-se daquelas cujo perfil seja equivalente ao seu. Este aspecto não é rígido, pois há momentos em que estudantes de perfis diferentes agrupam-se voluntariamente para realizar atividades escolares. Entretanto, o mais frequente é que a solidariedade – mencionada por Laura e Gabriela em suas entrevistas – seja restrita às colegas de seu subgrupo. Ou seja, identifiquei subgrupos formados na turma, que coincidem com os perfis. A postura da maioria da turma é de buscar sempre as mesmas colegas para realizar as tarefas escolares, formando subgrupos na turma, que não se alteram significativamente conforme as disciplinas ou no decorrer do semestre letivo.

A única alteração nestes agrupamentos decorreu da exigência dos professores Daniel e Daniela, em seus planejamentos de trabalhos em grupo e em dupla, respectivamente. Entretanto, situações como esta – em que o professor ou professora define os agrupamentos ou estabelece um número de componentes que exige que as estudantes integrem-se a colegas com as quais não costumam trabalhar – costumam gerar desconforto na turma, como apresentado e analisado numa das cenas de Direito Empresarial II, no capítulo seguinte.

Este tensionamento está vinculado diretamente às trajetórias de estudo e de trabalho descritas. O conflito em torno dos trabalhos em grupo acontece quando estudantes com trajetórias muito distintas são solicitadas a realizar juntas as atividades coletivas. Esta resistência das estudantes indica uma divisão na turma. A formação destes subgrupos – costumeiramente chamadas de *panelinhas* no contexto escolar – tem ligação com a disparidade nos saberes experienciais do trabalho, bem como no domínio de saberes escolares. E a hierarquização presente nesta divisão entre os que “vão na mochila” e os que “levam na mochila” transforma em linguagem um preconceito das mulheres que já possuem o EM completo em relação às que não o possuem. O preconceito social contra o público da EJA manifesta-se em relações da ordem do microssocial, neste trabalho de campo.

Os saberes experienciais do trabalho permitem que as estudantes que já atuam na área do curso confrontem os saberes escolares e suas vivências laborais. Em geral, elas identificam e verbalizam aproximações entre o escolar e o experiencial. Para tanto, elas produzem relatos ou comentários, nas aulas

expositivo-dialogadas, na elaboração e na apresentação de trabalhos em grupo, assim como nas entrevistas individuais que realizamos.

Desse modo, as manifestações destas alunas em sala de aula corroboram o saber escolar em estudo, sem questioná-lo ou tensioná-lo. Ao estabelecerem aproximações e buscarem na experiência de trabalho uma ilustração para o saber escolar, estas estudantes fazem um exercício de recontextualização deste 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) 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. (p.210)

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.

Além disso, a sua experiência de trabalho, ao ser partilhada por meio de relatos e comentários, permite às colegas conhecer um pouco da realidade cotidiana desta área profissional. Assim, também as discentes que não atuam na área conseguem visualizar aproximações possíveis entre o saber escolar e experiencial. A partir deste exercício de recontextualização do saber escolar, retomando sua

ligação com a cultura viva que o origina, a experiência escolar de Melissa, Patrícia, Denise e de Daniela⁶⁷ amplia a sua reflexão sobre o trabalho e vice-versa.

As estudantes que não possuem tal atuação profissional, mas trabalham – na área de serviços predominantemente, como evidenciaram os perfis apresentados no presente capítulo – também esforçam-se para estabelecer tais aproximações. Suas intervenções em sala de aula não são tão frequentes, como explicitarão as cenas de aula, no quinto capítulo. Contudo, a estratégia adotada pelas estudantes diante das lógicas de ação presentes naquela experiência escolar é semelhante à das estudantes com atuação profissional na área do curso. A experiência de trabalho, no entanto, não é a única referência.

Também é um traço distintivo da atividade escolar realizada pelas estudantes desta turma o domínio da linguagem formal, principalmente da norma culta da língua. O depoimento de algumas estudantes – reforçado pelas cenas de aula analisadas nesta tese – explicitam que o receio de “falar errado” e, por isso, ser desrespeitada por outras colegas é a origem da estratégia adotada por boa parte das estudantes do primeiro perfil: o silêncio.

O domínio de tais saberes são úteis à atividade realizada pelas estudantes. Ele também se faz presente, em algumas situações, na atividade das alunas que participam do cotidiano da escola como bolsistas. Nesse sentido, a escola propicia a estas alunas o desenvolvimento dos saberes ligados à comunicação, não mediante um trabalho pedagógico específico para esse fim, mas, sim, mediante a circulação nos mais variados espaços da escola e o envolvimento em situações de distintos níveis de interlocução – tanto com a comunidade escolar quanto com o público externo –, na condição de bolsistas.

Há semelhanças entre as experiências das mulheres com trajetórias interrompidas e fragmentadas, representantes dos três primeiros perfis analisados

⁶⁷ Apesar de Daniela ser apresentada no segundo perfil, a sua experiência escolar tem muitas semelhanças a das estudantes que já tinham EM completo ao ingressarem no PROEJA. Algumas características de sua atuação em sala de aula coincidem com a das estudantes deste perfil, com destaque à participação frequente em sala de aula, a facilidade de comunicação com docentes e colegas, sem demonstrar o constrangimento e a “vergonha” relatados pelas mulheres dos outros perfis, bem como a capacidade de estabelecer aproximações entre sua experiência de trabalho e os saberes escolares. Entretanto, Daniela viveu a reprovação em disciplina(s) de semestres anteriores, como todas as outras estudantes que não possuíam EM completo. Esse foi um dos critérios para manter a estudante fora deste perfil.

neste capítulo. A análise das entrevistas e dos registros da observação participante evidenciam aproximações entre a atividade escolar das mulheres que interromperam as trajetórias de estudo e/ou de trabalho, com diferentes períodos de dedicação majoritária aos filhos e às tarefas domésticas. É possível apontar como aproximações: o silêncio, motivado pelo constrangimento de falar ao grande grupo e pelo medo de “falar errado”, e a assunção de uma postura mais passiva no processo de ensino-aprendizagem. À exceção de Elenice, que se manifesta voluntariamente nos debates, sobretudo nas disciplinas de Direito Empresarial II e Sociologia IV (como evidenciam as cenas analisadas), as demais estudantes somente falam em aula quando as professoras o solicitam, e isto só acontece em apresentações de trabalho em dupla e individual, respectivamente. Ou seja: durante todo o semestre do trabalho de campo, estas estudantes somente falaram em público em três aulas, nestas duas disciplinas (duas vezes, em Sociologia IV e uma, em Direito Empresarial II).

Há também aproximações entre as entrevistas de estudantes de dois perfis diferentes. As falas de Beatriz, Laura e Gabriela avaliam a própria experiência escolar a partir de saberes de dispositivos relacionais, como o silêncio, a capacidade de tolerar as diferenças e os conflitos cotidianos, com “jogo de cintura”, bem como a formação de redes de solidariedade para a obtenção das aprendizagens necessárias à aprovação nas disciplinas e, conseqüentemente, o sucesso escolar. Estas são as suas principais estratégias para evitar o constrangimento e os conflitos decorrentes da não-posse dos saberes-objetos do curso e/ou do não-domínio de atividades ligadas à cultura escolar (elaboração de trabalhos em grupo; uso da norma padrão na interação de sala de aula; e uso da informática) na realização das tarefas escolares.

Os saberes do trabalho reconhecidos pelas mulheres que não têm atuação na área do curso vinculam-se ao desenvolvimento de habilidades ligadas ao domínio da linguagem formal, associadas à superação da “vergonha”. A relevância atribuída à comunicação está presente na entrevista de várias estudantes, tanto as que ingressaram recentemente no mercado formal, quanto as que sempre trabalharam na área de serviços e as bolsistas: Janaína, Gabriela, Laura, Rafaela e Paula mencionam a habilidade de se comunicar como uma das principais aprendizagens

atribuídas às experiências de trabalho tanto em fábricas, como nas bolsas-trabalho (no caso de Gabriela, Rafaela e Paula).

Uma fala representativa das interpretações destas estudantes é a de Janaína. Questionada sobre as aprendizagens de sua experiência de trabalho, o que Janaína destacou foi a superação da *vergonha*, palavra também utilizada por Gabriela em sua entrevista:

Janaína: Eu era muito envergonhada. E comecei a trabalhar no escritório, onde tem muita gente, né.

Ana: E o que tu faz no escritório?

Janaína: Eu limpo! E eu tinha muita vergonha quando eu entrei. Depois que eu comecei a trabalhar nesta empresa, eu me desenvolvi muito mais. Eu perdi a vergonha (.) tanto é que agora eu chego lá e eu me dou com todo mundo, sou amiga de todo mundo, mas demorou. Eu sou bem tímida (.) no começo, né! Agora, eu estou bem, nos outros lugares que eu trabalho, também. Aquela vergonha que eu tinha, se eu for trabalhar agora em outro lugar, eu já não tenho mais! Já me desenvolvo muito mais pra conversar com as pessoas.

“Aquela vergonha” indica uma “imagem de si” ligada à timidez e à falta de habilidade para expor as próprias opiniões em público ou se relacionar com as pessoas próximas, como colegas de trabalho ou, no contexto escolar, as demais estudantes da turma, além de professores e professoras. Desse modo, cada estudante considera um traço da sua personalidade: “Eu sou assim”, como avaliou Laura ou “Eu sou bem tímida”, na fala de Janaína. Por ser vista como uma característica pessoal, cada estudante entende que adquirir as habilidades de comunicação na escola ou no trabalho é uma tarefa individual, portanto, recai exclusivamente sobre o próprio indivíduo o desenvolvimento destas habilidades.

Além deste aspecto, o excerto da entrevista de Janaína permite abordar a “dificuldade de dizer o trabalho”, analisada por Schwartz e Durrive (2007) e amplamente debatida pela Ergologia e pelo campo teórico Linguagem e Trabalho. Ao ser indagada sobre a sua atividade de trabalho, a resposta “Eu limpo!” sugere que Janaína julgou ser inadequada aquela pergunta, não havendo nada mais a dizer sobre as tarefas de limpeza, em si. Na construção da frase, limpar funciona como um verbo intransitivo: limpar é fazer a limpeza e acabou. O assunto esgota-se na definição. Por isso, Janaína retoma imediatamente sua afirmação anterior: a superação da vergonha. Neste aspecto, sim, a estudante reconhece uma

aprendizagem relevante para si e para a situação de entrevista, merecendo ser descrita ou narrada.

Estes saberes do trabalho não são reconhecidos por Janaína como algo que necessite ser descrito. A exclamação sugere que a pergunta é óbvia demais e que não há nada mais a dizer além do verbo. Em outro momento da entrevista, ao ser questionada sobre o que aprendeu nos diversos empregos que teve, Janaína não menciona questões relacionadas à limpeza (sua área), pois avalia que as “aprendeu sozinha”, embora mencione, minutos depois, que, em cada local onde trabalhou, cada patroa tinha *um jeito* de limpar, e que aprendeu sempre “algo mais”, sem especificar o quê. A ênfase da sua resposta é dada aos direitos trabalhistas quando pergunto quais as aproximações entre os saberes escolares e sua experiência de trabalho:

Ah, tem bastante coisa! Nada específico ((interrupção: a professora D entra na sala avisando que a aula será no Auditório)), não especificamente, mas tem muita coisa de errado que eu vejo na minha empresa, que eu aprendi aqui. Que (.) Que nem, muitas pessoas trabalham domingo. Às vezes, as colegas conversam comigo, e eu digo que está errado, que elas deviam ir em cima da patroa, que isso é errado, que não se deve trocar o domingo por um dia normal da semana.

Para esta aluna, o saber escolar permite avaliar criticamente o próprio local de trabalho, principalmente em relação ao respeito aos direitos trabalhistas. A disciplina mencionada, como na maioria das entrevistas, é Direito Empresarial, da professora Daniela. O tema trabalhado – legislação e tributos da área – é considerado relevante por várias alunas – Laura, Gabriela, Daniela, Melissa e Janaína –, e, quando solicito que elas exemplifiquem as aproximações que encontram entre os saberes escolares e a experiência de trabalho, as estudantes remetem a conteúdos desta disciplina (também a outras disciplinas, mas Direito Empresarial II aparece em, no mínimo, uma ilustração da fala de cada aluna).

“Nada específico” também sugere que a estudante não estabelece aproximações com a sua atividade de trabalho na limpeza, mas sim com as questões que vivencia no escritório da empresa onde trabalha, no que concerne aos seus direitos trabalhistas e os de suas colegas, que identifica nas conversas entre as funcionárias do setor de RH. O mesmo ocorre com a sua colega que também atua na área de limpeza, conforme analisado no capítulo 4.3.2.

Tipo, assim, que nem esses dias: ela estava falando sobre fundo de garantia, quem é que tinha direito, quanto tempo, se era... E tinha uma novata lá, uma moça que era nova. Daí, surgiu uma pergunta assim: se uma pessoa que tinha trabalhado quatro meses, se ela já tinha direito. [Uma] Perguntando pra outra, coisa assim. Aí, eu [pensei]: “Ah, eu sei!”. [R fala sorrindo] Dá vontade de responder muitas coisas!

A – E tu responde?

Janaína – Não! Eu fico quieta. Mas tem muitas coisas, muitas perguntas que eu vejo elas perguntar que eu já aprendi aqui, com a professora D.]

A – Essas questões de legislação?

Janaína – De legislação.

A – Teve uma aula que tu trouxe – te lembra? – a tua apresentação da professora D. Tu trouxe uma nota, né?

Janaína – Isso.

A – Como é que foi aquilo? Tu, na hora de planejar o teu trabalho, tu lembrou da nota?

Janaína – Sim, lembrei, porque eu já vi...

A – O que era aquela nota?

Janaína – Era uma nota que tinha a percentagem de ISSQN, o que a professora falou na aula. E eu sempre via aquilo na nota, só que eu não sabia o que era! Aí, a gente aprendeu em aula, e eu vi o que era. Daí, quando a professora falou do trabalho, eu já me liguei: “Bah, posso trazer aquela nota que tem o...” (.)

A – O valor do ISSQN.

Janaína – O valor, é.

Esse dado possibilita pensar que estudantes⁶⁸ que não trabalham na área do curso também estabelecem ligação com os saberes escolares – neste caso, das disciplinas de formação profissional, contrariando a análise parcial dos dados, (GODINHO, 2011), a qual corroborava a análise elaborada coletivamente pelo GT Escola, Saberes do Trabalho e dos Trabalhadores, do projeto de pesquisa *Experiências de Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul*. Nesses estudos, consideramos que apenas as pessoas que atuavam na mesma área do curso do PROEJA faziam conexões entre os saberes escolares e sua experiência de trabalho e que esta era mencionada em sala de aula em caráter ilustrativo, mantendo o saber escolar como principal referência ao estudo das disciplinas, aspecto que analisarei no quinto capítulo.

⁶⁸ Laura também menciona aproximações entre sua experiência de trabalho recente e os saberes escolares (vide subcapítulo).

Ao final da entrevista, quando questionada se gostaria de acrescentar algo em sua fala, Janaína pediu para contar concluir a narrativa sobre sua trajetória de vida, que havia interrompido no momento em que casou. Ela relata que sua situação econômica melhorou, pois o casal construiu uma casa no terreno da sua sogra e, com isso, eles deixaram de viver em uma “área verde”, passando a morar nos arredores da escola. Janaína parece retomar a fala para concluir a história com um “final feliz” para sua vida pessoal, representado pelo casamento com “um marido maravilhoso”, nas suas palavras. Indaguei se o marido apoiava a sua retomada da trajetória escolar. Deu-se então o seguinte diálogo:

Ana: E ele apóia que tu estude?

Janaína: Sim! Ele quer que eu estude! Ele tem estudo, vai fazer engenharia agora, aqui! Às vezes, eu até fico meio constrangida, com vergonha do meu marido. Tem mais estudo do que eu, ele é muito inteligente, sabe? Só que (.) É que eu me acho, se eu fosse me avaliar pela inteligência, tipo assim: eu não sou muito teórica, eu sou mais na prática! Eu vejo que o meu marido, na teoria, ele é maravilhoso! Mas na prática eu sou bem melhor que ele!

A: Na prática do quê?

Janaína: De resolver qualquer coisa! Se tem que comprar qualquer coisa, se tem que pagar, se precisa ir em algum lugar, se tem que fazer alguma coisa em casa. Eu, sabe? Eu sou bem mais eu!

A: Ele fica mais (.)

Janaína ((fala sorrindo)) Ele fica até brabo comigo: “Eu nem pensei ainda e tu (.)” Eu já pensei! Como é que tinha que ser, como é que era pra ser. Mas teoricamente, eu sou muito (.), pra estudar, essas coisas, eu sou mais devagar.

A: Mas está indo! Está na metade do curso.

Janaína: É, está indo! No semestre passado, eu rodei os dois [semestres] em matemática. No final (1,0) Nos dois: no primeiro e no segundo. A professora bem -

A: Tu achou muito difícil?

Janaína: Estava be::m difícil. Mas depois daí, eu vi que eu tinha (.) eu tinha como mudar. Tu sabe que eu estudei tanto que eu fiz as duas provas e passei super bem?!

A: Ficou em casa estudando?

Janaína: Estudei, estudei! E passei! Passei assim com seis, né? Mas passei!

A experiência de reprovação em Matemática, no 1º. ano do curso, corroborou sua auto-avaliação como uma pessoa “da prática”, que, portanto, não tem domínio da “teoria”. Para explicar a sua ideia, Janaína compara-se ao marido, associando-o à teoria, fazendo um retrato muito nítido da divisão sexual do trabalho. É importante

salientar como esta divisão é incorporada ao seu modo de interpretação do mundo, pois a estudante atribui a origem desta divisão à própria identidade – ela é da prática – e à de seu marido.

Esta reflexão da estudante indica uma naturalização da divisão entre os tipos de atividades realizadas por homens e mulheres, de acordo com o sexo. Ideias como a “aptidão natural” das mulheres para as atividades ligadas ao espaço doméstico estão presentes neste modo de Janaína interpretar a própria reprovação como a confirmação de que a Matemática é uma área dos homens. Tal interpretação interfere no seu modo de lidar com os saberes daquela disciplina e, conseqüentemente, na configuração de sua experiência escolar.

A divisão sexual do trabalho, Silva (2009) retoma as reflexões elaboradas por Marcela Lagarde y de Los Ríos (2005) acerca da construção social e histórica desta divisão:

A compreensão de que homens e mulheres pertencentes às mais diversas sociedades se dediquem a diferentes atividades tem sido compreendido como inerente à diferenciação sexual. Essa compreensão tem sido relacionada com especificidades físicas, intelectuais, emocionais, de acordo com cada sexo. É, portanto, dessa forma que as ideologias sexistas têm compreendido a relação sexo e trabalho. (SILVA, 2009, p.81)

Nessa perspectiva, as estudantes – assim como as mulheres, em geral – aprendem, nas relações sociais cotidianas, que as diferenças entre as atividades sociais exercidas por homens e mulheres são oriundas de aptidões naturais, de caráter biológico principalmente. Por serem consideradas da sua “natureza”, as características atribuídas à mulher determinam previamente quais tipos de atividade são mais adequadas a homens ou mulheres e, mais que isso, interpreta como naturais também as desigualdades causadas pela hierarquização destas atividades.

Essa interpretação torna-se naturalizada a tal ponto que cada estudante compreende a reprovação em determinadas disciplinas – como Matemática e Informática – como uma consequência de sua aptidão natural para a prática, em detrimento da teoria. Essa naturalização também se manifesta no modo de interpretar a falta de habilidade de comunicação em sala de aula, considerada um traço psicológico que se origina espontaneamente em suas formas de agir e é estreitamente vinculado à sua personalidade, a ponto das estudantes justificarem as

próprias atitudes em sala de aula com a afirmação “Eu sou assim” ou “Eu sou toda da prática”. Ao relacionarem à sua identidade as atividades sociais que ocupam e às quais não têm acesso, estas mulheres compreendem como um fracasso pessoal a reprovação escolar. Na mesma perspectiva, interpretarão como uma responsabilidade pessoal o próprio sucesso ou fracasso na busca por (re)inserção no mercado de trabalho – após a conclusão do curso.

Por outro lado, Janaína põe em dúvida a própria interpretação de sua personalidade - como *ser da prática* – ao relevar que, na situação em que *estudou, estudou*, conseguiu obter a nota necessária para aprovação na disciplina. A estudante não se resignou diante da reprovação do semestre anterior e de sua interpretação de não ser *da teoria*. Contraria a própria afirmação, mas apenas parcialmente, pois ela enfatizou o esforço realizado ao mencionar que *estudou, estudou*. Se o esforço corrobora a sua interpretação de que a teoria não é fácil para ela, ao mesmo tempo, demonstra que *ser da prática* não a impede de dominar parcialmente *a teoria*. Nesse sentido, a divisão pode ser superada, e a afinidade com a prática não se transforma num obstáculo intransponível, que a impossibilitaria de ter sucesso escolar na disciplina de matemática.

Nas entrevistas em geral, identifiquei um tensionamento importante entre os tempos de trabalho, estudos e o trabalho doméstico não remunerado. Conciliar esta tripla jornada é um problema que afeta o cotidiano de todas as mulheres que trabalham – independentemente da área de atuação – interferindo inclusive na sua saúde. No período do trabalho de campo, três estudantes – Daniela, Melissa e Rafaela - ausentaram-se ou foram embora antes do término da aula, porque tinham dor de cabeça ou indisposição gástrica.

Para examinar mais detidamente este aspecto da experiência escolar de muitas estudantes trabalhadoras, retomarei os relatos de Daniela, recolhidos na entrevista e em diário de campo. Esta discente trabalha de segunda a sexta, por oito horas diárias – frequentemente, esta carga horária é ultrapassada com hora(s)-extra. Em geral, ela sai direto do local de trabalho para a escola, de onde sai entre 22h30 e 23h. Daniela chega em casa quase à meia-noite. Janta, toma banho e vai dormir. Desse modo, não encontra tempo para fazer as tarefas e os trabalhos de grupo durante o dia. Para realizá-los, torna-se uma realidade o que deveria ser uma brincadeira de professores e colegas, quando dizem “O que vocês fazem da meia-

noite às seis?” para sugerir que a turma encontre um momento para realizar as tarefas de casa. Da meia-noite às seis passa a ser horário de estudos, quando Daniela tem trabalhos a entregar. Nessas situações, depois de jantar, Daniela senta em frente ao computador, acompanhada de uma caneca de café, para elaborar trabalhos, escrever textos, preparar slides. Nessas noites, ela vai deitar em torno das 2h, o que significa que tem quatro horas de sono até o despertador tocar às 6h. Há situações em que a estudante prefere inverter: ao chegar em casa, janta, toma banho e vai dormir, com o despertador programado para as 4h. Assim, levanta duas horas mais cedo que o habitual para fazer as tarefas escolares antes de sair para o trabalho.

Assim como Melissa e Rafaela, a estudante também busca estratégias para superar o cansaço, o sono e as dores de cabeça que sente regularmente: diminuir o próprio tempo de sono para elaborar trabalho escolar antes de sair para o emprego, acordando às 4h da madrugada; controlar a quantidade de café ingerido durante o dia para controlar o sono, sem agravar a cefaleia; e ingerir complexos vitamínicos anti-stress, por indicação de amigas ou colegas. O controle do cansaço e do sono torna-se um tensionamento que cada uma tem que administrar, avaliando quando é necessário ir para casa mais cedo ou faltar a aula, sem descuidar do mínimo de 75% de frequência em cada disciplina, exigido para aprovação. O sono que a conduz a beber café em grande quantidade, agrava sua dor de cabeça. Porém, sem o café, não consegue amenizar o sono, prejudicando seu desempenho no trabalho, no estudo e nas demais tarefas diárias.

A rotina de Daniela é representativa da realidade das demais estudantes trabalhadoras da sua turma. Todas buscam criar estratégias para conciliar o trabalho remunerado, os estudos e as tarefas do trabalho doméstico. Para isso, elas precisam fazer escolhas diárias que dizem respeito à gestão do tempo, da qualidade do próprio trabalho, do atendimento às demandas da chefia e de colegas (o que inclui a realização de hora-extra e conseqüentemente o atraso na chegada à escola), a elaboração dos trabalhos e atividades escolares, a realização de tarefas de manutenção da casa, de limpeza e, no caso de Daniela, também de cuidado e educação dos filhos.

Sendo assim, a jornada diária destas mulheres é uma tripla jornada, haja vista que lidam com tarefas de três esferas da vida cotidiana (o trabalho remunerado, os

estudos escolares e o trabalho doméstico). Com isso, remetem ao debate sobre a inserção das mulheres no mundo do trabalho, que, por sobrecarregá-las com tarefas tanto do espaço público quanto do espaço doméstico, explicitam a necessidade de formulação de políticas públicas que garantam às mulheres condições dignas de inserção no mundo do trabalho. A articulação das políticas de geração de trabalho e renda é uma proposta bastante difundida, mas pouco implementada nas escolas públicas de EJA. Ainda assim, é importante pensar em alternativas que contemplem aquelas estudantes que buscam na Educação Profissional integrada à EJA um caminho de reinserção no mundo do trabalho.

Em meio a tantas demandas, todas as mulheres que passaram a trabalhar após o ingresso no PROEJA – Laura, Ângela, Beatriz e Gabriela - relatam alterações na realização do trabalho doméstico, com a distribuição de tarefas a filhos, marido, mãe e/ou sogra. A participação de outros familiares no trabalho doméstico varia entre as compras no supermercado, tarefas de limpeza (com menção principalmente ao preparo do jantar e à lavagem da louça) e o cuidado das crianças (levar à escola e buscar, dar almoço e cuidá-las no turno inverso às atividades escolares). Ainda assim, a experiência escolar das estudantes trabalhadoras é marcada pelo cansaço e, não raras vezes, pelo abalo da saúde e o sofrimento psicológico causado pelas dificuldades em conciliar tantas tarefas. Este aspecto indica que a retomada dos estudos pelas mulheres tem implicações diretas na distribuição das tarefas domésticas.

Considerada a realidade específica das estudantes inseridas no mercado formal de trabalho, a necessidade de ajustes das políticas públicas de elevação de escolaridade integrada à qualificação profissional, como o PROEJA, também se faz presente. Tais políticas são insuficientes para atender às mulheres trabalhadoras. É imprescindível a sua articulação com outras políticas: programas de incentivo à qualificação que subsidiem a liberação das trabalhadoras para estudos no horário de trabalho, por exemplo.

Além destes aspectos, na análise das trajetórias das estudantes, articulada a outros elementos das entrevistas individuais, identifiquei tensionamentos entre os saberes escolares e experienciais, que não se manifestam diretamente em sala de aula, mas estão presentes na experiência escolar destas estudantes. Estes tensionamentos manifestam-se de modos variados:

- experiência escolar x experiência de trabalho – no caso de Daniela, a reprovação escolar na disciplina de informática representa este tensionamento, haja vista que a estudante trabalha diariamente com o pacote Office, realizou as atividades solicitadas pelo professor, mas, mesmo assim, foi reprovada. Além disso, aquelas estudantes que não atuam na área profissional do curso do PROEJA tendem a não reconhecer seus saberes do trabalho como relevantes para a formação escolar, o que se evidencia tanto nas entrevistas quanto na interação de sala de aula, ao silenciarem tais saberes na maior parte do tempo de aula. Quando reconhecem e mencionam tais saberes, eles estão ligados à legislação trabalhista (como mostram cenas de aulas em que Janaína aproxima o estudo do ISSQN de sua experiência na empresa de prestação de serviços onde trabalha);

- saberes escolares *versus* ensinamentos da Igreja evangélica – embora seis estudantes declarem participar da igreja evangélica e Paula relate uma atuação bastante comprometida nas atividades da igreja, ainda assim, a religiosidade nunca foi sequer mencionada em sala de aula. Além disso, diante da afirmação de que “a religião é o ópio do povo”, em referência a afirmação de Marx sobre o papel alienante das religiões, nenhuma estudante pronunciou sua opinião sobre o assunto. Estes dados sugerem que a religião é um tema interdito na experiência escolar destas mulheres e, portanto, há uma dicotomia entre o escolar e o experiencial na constituição dos saberes destas mulheres, ao menos no que concerne aos saberes ligados à sua religiosidade.

Além destas questões, o presente capítulo elucidou elementos essenciais ao estudo das relações *de saber* que a turma 04 estabelece em sala de aula, aproximando-se assim da experiência escolar das estudantes do PROEJA. Conhecer quem são estas mulheres, tanto do ponto de vista sócio-histórico e cultural, quanto do ponto de vista subjetivo, em suas trajetórias individuais de estudos e de trabalho foi importante para identificar as semelhanças entre estas trajetórias, o que permitiu aproximá-las em quatro perfis que compõem a turma. Assim, também foi possível identificar algumas implicações destas trajetórias nas estratégias criadas pelas estudantes para atender às solicitações do corpo docente, lidar com os tensionamentos e conflitos com outras colegas, os tensionamentos entre saberes escolares e experienciais, e outros aspectos.

Ao aproximar estas trajetórias dos estudos sobre a experiência escolar, abordados no capítulo anterior, compreendo que a experiência das estudantes do PROEJA é marcada pela criação de estratégias que buscam, primordialmente, a aproximação ou conciliação entre saberes escolares e experienciais. Embora estejam presentes episódios e elementos de tensionamentos entre o escolar e o experiencial, o movimento principal das discentes não é de problematização dos saberes escolares. Possivelmente por isso, alguns saberes experienciais permaneçam silenciados diante de saberes escolares que se opõem à experiência destas mulheres, como ocorre em relação ao tema da religiosidade.

Para lidar com todas estas demandas, cada estudante confronta-se com *lógicas de ação* que dizem quais são os papéis dos atores da educação escolar, quais valores e saberes devem ou não ser mobilizados nas interações produzidas neste espaço, como cada ator deve agir, falar e interpretar a experiência. Na experiência escolar do PROEJA, tais *lógicas de ação* atribuem aos atores da educação escolar papéis cujas fronteiras não são tão rígidas quanto as do ensino regular, analisadas por Alain Coulon (questão abordada no quinto capítulo). Além disso, seus papéis incorporam, de algum modo, as proposições da política pública, formuladas no Documento-Base do PROEJA. Em outras palavras, estudantes e professores têm como demanda a articulação entre o experiencial e o escolar na construção do Currículo Integrado deste programa.

Diante destas lógicas, cada aluna do PROEJA cria estratégias para lidar com as mesmas, apropriar-se delas. Tal apropriação, conforme estudado no terceiro capítulo, não se dá de modo passivo, mas, ao contrário, cada pessoa cria um modo singular de equilibrar as demandas da escola e as suas expectativas em relação à mesma. Esta busca – permeada por interpretações destas lógicas, avaliação das próprias atitudes e dos próprios saberes e valores – tem como finalidade a obtenção do sucesso escolar. Na turma acompanhada nesta pesquisa, identifiquei o predomínio de estratégias que enfatizam o silêncio (principal estratégia das estudantes do primeiro perfil apresentado neste capítulo); e a busca de aproximações entre o escolar e o experiencial, em especial do mundo do trabalho (a análise das cenas mostrará que também saberes ligados à família e aos meios de comunicação são narrados, porém com menor frequência).

Na experiência das mulheres que trabalhavam, acrescentam-se estratégias de conciliação das jornadas de trabalho remunerado, trabalho doméstico não remunerado e de estudos. Trata-se, portanto, de uma tripla jornada, que estas mulheres tentam equilibrar, o que envolve avaliações e escolhas cotidianas sobre os tempos de trabalho, estudos, tarefas de limpeza e organização da casa, cuidado de filhos. Além de realizar todas as tarefas destas jornadas, elas precisam avaliar e tomar decisões sobre a manutenção da própria saúde, o que envolve o gerenciamento das faltas para atender à exigência de 75% de frequência e, ao mesmo tempo, reservar algumas noites para repousar ou atender a demandas das outras esferas, seja do trabalho remunerado, seja do trabalho doméstico. Os relatos recorrentes de cefaleia, enjoos e mal-estar evidenciam que a experiência escolar destas mulheres é marcada também pelo sofrimento físico decorrente da sobrecarga de tarefas e papéis sociais atribuídos à mulher contemporânea. Problematizar os efeitos desta sobrecarga sobre a saúde da mulher pode ser uma contribuição importante para avaliar as condições de oferta de programas educacionais voltados à elevação da escolaridade e educação profissional de mulheres que já estão inseridas no mercado de trabalho. Tais reflexões são necessárias à formulação de propostas de EJA integrada à Educação Profissional adequadas à realidade de vida de estudantes com este perfil.

Além disso, pensar a respeito da sobrecarga que recai sobre as mulheres é sobremaneira relevante num momento histórico marcado por imagens midiáticas que valorizam a mulher polivalente, que concilia atividade profissional, familiar e trabalho doméstico, sem perder a disposição (mesmo que, para isso, tenham que recorrer a complexos vitamínicos, como faz Daniela, na tentativa de manter esta rotina até o final do curso); e pela Pedagogia das Competências, abordada por Ramos (2006), em que o indivíduo é responsabilizado pela própria empregabilidade, caracterizada pelo *quantuum* de certificados e diplomas de qualificação profissional acumulados em seu currículo.

Nessa atualização das justificativas ideológicas para a manutenção de relações sociais hierárquicas e opressoras, as mulheres são impelidas a entrarem nesta corrida por cursos de qualificação profissional. Isso inclui a elevação de escolaridade para aquelas que abdicaram dos estudos para dedicação exclusiva à vida familiar e ao trabalho doméstico não remunerado. Nesta corrida, encontram-se

todas: tanto as que já possuem EM completo e atuam no mercado formal de trabalho, quanto aquelas que retomam a escolarização básica para concluí-la no PROEJA.

Com base nestes elementos, apresento a análise das cenas de aula no capítulo a seguir. Nelas, foi possível identificar diferentes modos de interação de sala de aula, variações no controle das atividades escolares pelo professor ou professora, que restringe ou amplia a tomada do turno de fala pelas estudantes. Além disso, nas aulas manifestaram-se outros tipos de saberes experienciais, que não os mencionados nas entrevistas. Eles são mobilizados e manifestados pelas estudantes não apenas nas atividades escolares propriamente ditas, mas também nos pequenos momentos em que “a vida ocupa a sala de aula”, como chamei os breves intervalos entre a chegada do docente à sala de aula e o início do seu trabalho. As nove cenas selecionadas explicitam diferentes níveis de aproximação ou tensionamento entre o experiencial e o escolar.

5 A EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE MULHERES ESTUDANTES DO PROEJA

Observar a atividade realizada no contexto específico do PROEJA pressupõe que cada estudante produz na atividade escolar uma relação com o saber (CHARLOT, 2000), em que saberes experienciais e escolares são confrontados, comparados, interpretados e apropriados de modo, em alguma medida, singular. Com base neste pressuposto, busquei contemplar, no capítulo anterior, quais saberes experienciais circulam entre estas mulheres, a partir de suas trajetórias de trabalho e estudo, e como estes saberes incidem sobre os modos de interpretar e relacionar saberes escolares e experienciais. Identifiquei estratégias adotadas para obtenção do próprio sucesso escolar, o que inclui estabelecer aproximações entre a escola e a experiência e seus respectivos saberes, bem como resolver, encontrar saídas para os tensionamentos entre estas duas esferas de produção de saberes.

O presente capítulo aborda as cenas de sala de aula para analisar como as mulheres produzem sua experiência escolar neste espaço. Para isso, recorro ao conceito de *relações de saber* (CHARLOT, 2000), apresentado no terceiro capítulo. Na *relação de saber* estão inscritos saberes e valores produzidos por cada pessoa envolvida em experiências anteriores⁶⁹, e a proposta educacional do programa busca contemplar essa característica na construção do Currículo Integrado. Para

⁶⁹ Nesta pesquisa, os saberes do trabalho fazem parte de um conjunto de saberes experienciais, inscritos em vários outros tipos de atividade. Porém, a proposta educacional do PROEJA enfatiza a trajetória de trabalho dos/as estudantes como lugar de produção de saberes, assim como busca incidir sobre essa trajetória ao promover a educação profissional integrada à elevação de escolaridade.

tanto, este deve valorizar e incorporar à formação escolar os saberes não escolares produzidos pelos sujeitos plurais que constituem o público da EJA (BRASIL, 2005).

Observar estas relações significa que meu olhar para as cenas de sala de aula priorizaram a análise daquelas relações estabelecidas pelo grupo, em torno do saber escolar. Sendo assim, não estão contempladas nesta análise as interações paralelas ao trabalho docente, tampouco o uso da linguagem escrita pelas estudantes, em anotações das aulas ou trabalhos escolares entregues aos professores e professoras.

5.1. CENAS DE AULA – CIRCULAÇÃO E CONFRONTAÇÃO ENTRE O ESCOLAR E O EXPERIENCIAL NAS RELAÇÕES DE SABER ENTRE MULHERES ESTUDANTES

Selecionei nove cenas de aulas para analisar as relações de saber que as estudantes estabelecem entre si e com o professor ou professora. Na análise, recorro às reflexões e aos conceitos apresentados nos capítulos terceiro e quarto, buscando compreender as especificidades destas interações de sala de aula.

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.

Quando se observa uma classe, diz Mehan, ela nos parece organizada: os professores e os alunos falam ao seu turno de fala, em momentos bem precisos. Os alunos escrevem, fazem trabalhos em pequenos grupos ou permanecem em silêncio. Em suma, se está diante de uma verdadeira organização social. Trata-se de uma ordem instituída. É o modo como nascem e se estruturam estas instituições que o autor se propõe a analisar. Mehan e seus colaboradores filmaram uma classe, com alunos de etnias e idades diferentes, ao longo de um ano escolar. Eles analisaram nove cursos e montaram o que é o trabalho de interação entre professores e alunos, o qual produz esta organização da classe. Os professores e os alunos *marcam* as fronteiras das sequências interacionais, as mudanças temáticas, as fases e as lições em si, pelas modificações de seus comportamentos gestuais, paralinguísticos e verbais. Estas transformações no comportamento têm por função indicar aos interlocutores onde eles se

situam no curso de suas trocas. Elas estruturam a situação de troca. Pode-se dizer que elas são marcadores ou delimitadores de situações. Elas permitem a cada um se reconhecer na temporalidade da classe⁷⁰. (COULOIN, 1987, p.91)

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 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. Estes 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 ampliam-se.

Por outro lado, não pretendo deter-me exclusivamente nas 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. Por isso, busquei as irregularidades, isto é, selecionei 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. Tais fronteiras manifestam-se na linguagem, seja pelo silêncio – analisado no

⁷⁰ Do original: Quand on observe une classe, dit Mehan, elle nous semble organisée: les enseignants et les élèves parlent à tour de rôle, à des moments bien précis. Les élèves écrivent, ont des travaux de petits groupes ou lisent en silence. Bref, on est en présence d'une véritable organisation sociale. Il s'agit bien entendu d'un ordre institué. C'est la façon dont naissent et se structurent ces institutions qu'il s'agit d'analyser. Mehan et ses collaborateurs ont 'vidéoscopé' une classe, avec des élèves d'ethnies et d'âges différents, pendant une année scolaire. Ils ont analysé neuf cours et ont montré que c'est le travail d'interaction entre les enseignants et les élèves qui produit cette organisation de la classe. Les enseignants et les élèves marquent les frontières des séquences interactionnelles, des échanges thématiques, des phases et des leçons elle-mêmes, par des modifications de leurs comportements gestuels, paralinguistiques et verbaux. Ces changements de comportement ont pour fonction d'indiquer aux interlocuteurs où ils en sont dans le cours de leurs échanges. Ils structurent la situation d'échange. On peut dire qu'ils sont des marqueurs ou des délimitateurs des situations. Ils permettent à chacun de se repérer dans la temporalité de la classe. (COULOIN, 1987, p.91)

capítulo anterior – 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, estas fronteiras não determinam por completo a atuação nem de estudantes, nem de docentes. Ou seja, embora influenciem a experiência escolar, elas não retiram dos atores a mobilidade para lidar com estas fronteiras e, de algum modo, conciliá-las com seus objetivos, saberes e valores. Assim, considero, em consonância com Juarez 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, de estudo e de 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), 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 apurarmos 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 da sua dimensão. Essa rede aparece como relações naturalizadas, óbvias de qualquer sala de aula. (p. 153)

Portanto, desnaturalizar estas relações não é uma tarefa simples, sobretudo para uma pesquisadora cuja experiência de trabalho foi construída na área da educação e, na maior parte do tempo, na docência. Nesse sentido, a seleção das cenas de aula apresentadas neste capítulo foi um exercício de estranhamento de uma realidade muito familiar para mim e, para conseguir o distanciamento necessário, foi importante conhecer outros estudos etnográficos sobre a Escola,

como este de Dayrell (2001) e o de Castro & Mattos (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, fui percebendo vários aspectos específicos do IF e da turma que acompanhei.

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 neste 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. Essas questões permearam todo o processo de tratamento e análise dos dados, desde a seleção das cenas apresentadas no presente capítulo.

Para tanto, descrevo e analiso aulas de Matemática IV, Sociologia IV e Direito Empresaria II. Estas disciplinas, ministradas respectivamente por André, Carolina e Daniela⁷¹. Busquei apresentar, posteriormente, relatar os encontros posteriores ao trabalho de campo. Neles, tive notícias dos rumos que tiveram as trajetórias de estudo e trabalho das estudantes, nos semestres finais do curso.

Nesta seleção de cenas⁷², busquei captar os momentos em que há 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 elas estabelecem entre estes saberes e os escolares. São momentos de interação e circulação de saberes oriundos de diferentes tipos de experiência; tentativas de aproximação aos saberes escolares por meio da referência a saberes presentes no cotidiano; eventos de tensionamento entre saberes escolares e experienciais; silêncio em relação a determinados saberes experienciais; presença marginal dos saberes experienciais

⁷¹ Assim como os nomes das estudantes, também foram alterados os nomes do professor e das professoras a fim de preservar a sua identidade, em consonância com o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido.

⁷² Chamo de cenas estas seleções por se tratar de recortes das aulas em questão, isto é, são momentos que envolvem atores do processo educativo – estudantes e docente – e fazem parte de uma narrativa maior, que é a aula na íntegra. Por estas questões, adoto o termo “cena”, utilizado por Dayrell (2001) em estudo realizado em escola pública da região metropolitana de Belo Horizonte.

na sala de aula; e situações que corroboram a permanência da dicotomia e da hierarquização entre o escolar e experiencial.

5.2 O COTIDIANO DAS ESTUDANTES OCUPA A SALA DE AULA

As cenas a seguir explicitam situações em que os saberes experienciais circulam em sala de aula. Esta circulação ocorre mediante a produção de relatos, conversas e comentários pelas estudantes. Em cada situação retratada, estes saberes interferem de uma forma específica em sala de aula. Contudo, considero que, em todas elas, o cotidiano ocupa um lugar marginal na sala de aula. Desse modo, os saberes experienciais das mulheres permanecem invisíveis nestes momentos.

5.2.1 A conversa durante a cópia: estratégia para amenizar o sono, o cansaço e o tédio

Aula de Matemática IV

Registro do diário de campo de 18/11/2010

Nesta cena, as estudantes realizam uma tarefa solicitada pelo professor – copiar em seus cadernos os exercícios escritos no quadro para, posteriormente, resolvê-los. Simultaneamente, conversam sobre temas do cotidiano. Esta é uma situação presente também em aulas de Química II e de Estatística, principalmente nos primeiros minutos, quando ainda há poucas estudantes em sala de aula. Possivelmente, o principal motivo desta semelhança seja o fato destas disciplinas iniciarem o turno de aulas, a cada noite.

Há três alunas em sala de aula quando o professor inicia a atividade, depois de esperar cerca de 10 minutos. (...) O professor escreve o exercício no quadro. Enquanto copiam, as estudantes conversam sobre o cansaço e a expectativa pela sexta-feira (amanhã). Comentam o que cada uma já fez no dia de hoje: Graziela limpou a cozinha, Rafaela

conta algo sobre o guarda-pó usado na fábrica onde trabalha. O cotidiano parece ser o tema que alivia o cansaço, espanta o sono, propicia alguma distração e confraternização entre as colegas.

A conversa concomitante à realização de tarefas rotineiras, como a cópia de textos ou exercícios expostos no quadro, indica que as estudantes fazem da conversa uma estratégia para amenizar o cansaço. Este, então, é o tema e a causa da conversa entre as estudantes, que envolve as três alunas presentes na sala de aula e não parece prejudicar a realização da tarefa solicitada pelo professor. Possivelmente por isso, ele não reprime a atividade paralela do grupo e, em outras aulas, inclusive desta disciplina, o professor ou professora costuma participar deste tipo de interação do grupo.

Nessa dinâmica de conversa e cópia, as estudantes relatam situações cotidianas, comentam acontecimentos recentes da escola ou de suas vidas pessoais e, desse modo, fazem circular saberes experienciais em sala de aula. Em outras aulas observadas, os temas variam entre situações de trabalho ou familiares, notícias sobre uma colega que tenha faltado à(s) aula(s) recentemente, informações sobre eventos da escola ou atividades escolares, como avaliações. Sendo assim, estas interações entre as estudantes – de que o docente participa, algumas vezes – não necessariamente têm ligações com o saber escolar em estudo, como ocorre nesta cena.

Entretanto, a circulação dos saberes experienciais em sala de aula não implica a sua incorporação nas relações de saber de sala de aula. A presença simultânea de saberes experienciais e escolares em sala de aula não representa a superação da dicotomia entre os mesmos, haja vista que, após alguns minutos reservados para a cópia, o professor inicia um novo turno de fala para dar sequência à aula. Neste momento, as estudantes cessam o diálogo imediatamente.

Embora esta presença seja aceita por docentes e estudantes – porque reconhecida como uma descontração do grupo, sem prejuízo ao andamento das aulas – os temas e saberes abordados nestas conversas voltam à condição de saberes invisíveis (SILVA, 2009; EGGERT & SILVA, 2011) quando o professor ou professora toma a palavra para conduzir a aula. Assim, ocorre uma ruptura na dinâmica estabelecida pelas alunas, que silenciam para ouvir a explanação do professor sobre o “conteúdo novo” ou as suas orientações para resolver os

exercícios. No estudo daqueles saberes escolares que constituem a disciplina em questão, os saberes produzidos em outras esferas da vida são novamente apagados ou silenciados pelo grupo.

Estes dados indicam uma flexibilização dos tempos-espços escolares, se comparado aos dados de pesquisa de Mattos e Castro (2009). As autoras analisam os tempos e espaços em classes de progressão, do sistema de ciclos, e os resultados indicam um controle rígido do tempo destinado à tarefa escolar, o que inclui o controle sobre os espaços e a circulação das crianças (a ida ao banheiro ou saídas da sala de aula em geral). A descrição das autoras diverge bastante da situação encontrada no PROEJA. Nesta, estudantes e docentes não apresentaram conflitos desta ordem. As estudantes não saem frequentemente da sala de aula, e suas saídas costumam ser motivadas pela necessidade de buscar material didático disponível na sala de reprografia ou no laboratório de informática. Da mesma maneira, os atrasos na chegada à escola não são alvo de comentários ou reclamações pelo grupo docente durante as aulas.

A leitura de um estudo etnográfico como este, realizado no ensino regular, auxiliou a comparar as suas dinâmicas com o cenário acompanhado no trabalho de campo, evidenciando as particularidades da EJA integrada à Educação Profissional. Dentre elas, destaca-se, nesta cena, a flexibilidade dos tempos-espços, que possibilita esta abertura à conversa sobre o cotidiano, concomitantemente à realização da tarefa de aula.

5.2.2 “Eu não posso ver um bicho na rua, que, se eu pudesse, eu pegava” - O cuidado como valor

Aula de Sociologia IV

Registro em vídeo de 29/10/2010

A aula dá continuidade à tarefa da semana anterior: apresentação de trabalhos individuais. Cada discente deveria escolher uma ONG, buscar informações sobre a mesma e relacioná-la com o conceito de Ideologia no pensamento de Marx,

estudado no início da disciplina. A maioria da turma já apresentara seus trabalhos, e esta noite está reservada para as apresentações de Gabriela e de Janaína. Ambas realizam a leitura do texto elaborado para entregar à docente. Porém, Janaína mobiliza-se pelo tema da ONG escolhida – proteção e cuidado de animais – e, quando seu comentário é solicitado pela professora, a estudante assume uma posição de autoria daquele trabalho e ocupa com relatos pessoais o turno de fala concedido pela docente.

Janaína: Bom, eu pesquisei sobre uma ONG que (.) cuida os animais.

Gabriela: Ah, ()

Prof: Eu sempre quis ajudar.

Gabriela: Eu também.

Janaína: É a Associação Gaúcha de Proteção aos Animais. Que que eles fazem lá? ((inicia leitura)) Eles ajudam os animais e as famílias carentes nas vilas mais próximas à associação, com serviço de castração, vacina e remédios para vermes. Castram animais com baixo custo. Também procuram as pessoas com renda compatível ao procedimento, organizam mutirões de vacinação anti-rábica dos animais da região, oferecem atendimento veterinário de baixo custo. ((Andreia chega à sala e senta-se ao lado de Teresa)), albergam animais em pós-operatórios, recolhem animais abandonados quando não há vagas nos canis (), fazem interação dos animais com as crianças no programa Natal sem Fome e todas as outras atividades, participam em movimentos em prol do bem estar dos animais, lutam pela posse responsável e pelo fim do extermínio e castração em massa. Fazem brechós com preços acessíveis, e o benefício ajuda a alimentar os animais. ((termina a leitura))

Prof. Fala um pouquinho.

Janaína: Eu fiz sobre essa ONG porque eu particularmente sou bem protetora dos animais.

Teresa: ((sorrindo)) principalmente de gatos!

Janaína: Eu tenho um gato castrado. Eu não posso ver um bicho na rua, que, se eu pudesse, eu pegava. Eu já peguei gatinho da rua que as pessoas botaram fora. Eu peguei, cuidei e depois botei lá na agropecuária. ((Direcionando-se a Daniela)) até botei lá na tua!

Daniela: ((sorrindo e movimentando a cabeça em sinal de concordância)) na outra.

Janaína: Na outra. Peguei bem pequenininho, cuidei dele, daí, quando vi que ele estava fortinho, larguei. Eu ia largar na frente, numa caixinha, né? Mas, aí, ((direcionando-se para Daniela)) o cara aquele, um senhor, disse ((simulando a reação do homem)) “Não, pode deixar que eu boto, mas nem vou dizer pra eles que tu deixou aqui”. E de tarde eu fui lá e já tinham doado o gatinho.

Gabriela: Ah, é bem rapidinho

Janaína: Ah, ele era mu::ito bonitinho. Eu fiquei com pena, mas eu já tenho dois.

Gabriela: Hoje, eu estava () tinha um cachorro, che::io de carrapato. Ah, coitadinho. Eu não peguei () porque eu estava vindo trabalhar. O meu filho, ele adora criança.

Prof: Pois é, né? A gente fica com muita pena porque as pessoas tratam, na verdade, como se fosse um objeto.

Gabriela: Não. Ai, machucam, professora, queimam, os bichinhos ficam passando trabalho! Ali nos blocos – antes de estudar aqui, eu estudava ali nos blocos. Não vou me lembrar o nome do colégio. O que tinha de cachorro ali no início, naquela parada!

((Daniela e Teresa falam ao mesmo tempo))

Daniela ((movimenta a cabeça manifestando concordar com Gabriela)) [ali naquele início, é.]

Teresa: ((direcionando-se à professora)) [Eu tenho seis cachorros e três gatos.]

Gabriela: () cachorro cheio de carrapato, todo queimado, sarmento! Ah, coitadinho!

Daniela: Tem uma senhora, ali na Cohab, que, na casa dela, ela tem mais de 20 cachorros. Até o pessoal fez um abaixo-assinado. Ali atrás, ((direcionando-se para a professora)) eu não sei se tu conhece ali. ((a professora acena com a cabeça para responder que não conhece)). Ali atrás, tem uma caixa d'água. E ela comprou, ela trocou o apartamento dela por uma casa. Só que a casa, assim, ela tem um pátio pequeno, e ela fez um canil. Só que assim, são muitos cachorros! E me::smo assim o pessoal incomoda por ela ter muitos ali, né? Às vezes, ela deixa eles dentro da casa dela pra não fazer barulho, de tanto que ela gosta. Até demais, né?

Prof: É, até demais. Às vezes, as pessoas se apegam, né, aos animais.

Denise: Isso aí sempre dá, às vezes, na televisão. Casas de pessoas que cuidam, mas os vizinhos reclamam. E esses dias, apareceu: eles botaram veneno

Prof: [Ah, isso acontece direto]

Denise: [E os cachorros comeram] e, tipo assim, morreram uns quinze, vinte numa tacada só. Um desespero só. A mulher passou mal. (Deu na reportagem que tiveram que levar a mulher para o hospital. .

Prof: Que horror.

Denise: Passou mal.

Prof: É tem, tem muitos animais abandonados. E essas ONGs são que tentam [fazer alguma coisa]

Gabriela: [tem pessoas que (.) dá pena. Olha, é triste]

Denise : [É que se (é pequenininho) ()]

Prof: É que eles são, eles não conseguem cuidar deles mesmos.

Gabriela: É

Janaína: É que tem pessoas que pegam os animais, cuidam um pouco e largam na rua.

Prof: É que é como se não fosse um ser vivo, né? Tem muitas ONGs que eu já vi que cuidam dos animais.

Janaína: A de São Leopoldo eu conheço.

Gabriela: Eu recebi um e-mail de uma amiga minha. Daí, dizia assim: era um cachorro, ele falando como se fosse cachorro, daí dizia assim: "Eu estou tão feliz, que eu cheguei numa casa, me receberam bem. Todo mundo me ama! Todo mundo é meu amigo!" Aí, o tempo ia se passando. "Ah, agora eu estou maior, eu já não posso entrar em certos lugares, mas eu estou feliz. (.) Ai, agora, tem uma criança. Eles não deixam mais nem euu entrar dentro de casa, não posso fazer nada." () Aí, depois ele diz assim: "Ai, agora, eu estou só na rua. Ninguém mais brinca comigo, <eu não sou mais o centro das atenções da casa>." Aí, agora, eles botam coleira nele, ele pensa que vai passear, ((fala mostrando o antebraço esquerdo)) eu falo e chego a me arrepiar. ((simulando a voz do personagem)) "Ah, eu vou passear", todo faceiro o cachorro. Aí, eles tiram o cachorro do carro ((novamente simulando a reação do personagem)) "Ué, eles me deixaram aqui por quê?" Daí, eles largam. Quer dizer que eles largaram ele ali. ()

Prof Ai, <que maldade>

((fim do vídeo))

A cena que ocupa quase todo o período daquela aula evidencia a mobilização de outras estudantes quando uma delas dá um depoimento pessoal. Outros depoimentos então emergem, gerando uma interação mais ampla, ou seja, envolvendo a participação de um maior número de pessoas. O espaço de interação

aberto pela professora fomenta o uso da linguagem oral e, conseqüentemente, o desenvolvimento de habilidades de debate, como a argumentação; o posicionamento frente às falas anteriores; e a avaliação e seleção de informações, opiniões e relatos considerados adequados para sustentar os próprios argumentos.

Nesta aula, a professora não controla a fala, como ocorre em outra aula da mesma disciplina (vide cena 5.3.1) . Ao contrário, oferece à Janaína o turno de fala ao sugerir “Fala um pouquinho”. Esta, ao aceitar o convite, possibilita que outras alunas também se pronunciem sobre o assunto. Algumas que não costumam assumir o turno de fala (Janaína, Teresa e Gabriela) fizeram comentários sobre os próprios hábitos no cuidado de animais.

Assim como em outra cena, duas estudantes fazem referência aos meios de comunicação, em momentos distintos: no primeiro, Denise relata informações obtidas no noticiário de TV; no segundo, Gabriela narra uma história recebida por e-mail. Ambas ilustram o tema *proteção aos animais*, relatando casos de abandono ou crimes que enfatizam o desrespeito e/ou a indiferença de pessoas.

A questão do cuidado dos animais é o tema central deste debate, proposto por Janaína, ao qual Gabriela e a professora aderem prontamente, por ser um tema que as mobiliza. O tema do cuidado do Outro – dos animais, dos filhos, de parentes mais velhos – que já fora mencionado em algumas entrevistas individuais, ocupa a atenção de várias estudantes do grupo, criando um debate sobre violência contra os animais, alternativas de proteção e cuidado criadas por moradoras da cidade, além de casos divulgados pela internet. Nessas reflexões, Daniela e Janaína mobilizam saberes sobre a cidade, seus moradores e estabelecimentos comerciais, em referência aos prédios da Cohab (no relato sobre uma de suas moradoras, conhecida em Sapucaia por acolher animais abandonados) e à agropecuária da cidade. Estes relatos inserem no debate o tema da cidade, seus moradores e os locais conhecidos das estudantes residentes em Sapucaia do Sul.

Abordando todas estas questões, a turma ocupa o tempo da aula até o final, evidenciando o quão significativo é o assunto para estas mulheres, inclusive a professora. Em alguma medida, o tema remete ao espaço doméstico e à ideia de que toda mulher “naturalmente” estabelece vínculos maternos com o mundo, as pessoas no seu entorno e a natureza. Essa imagem corresponde à categoria de “madresposa”, criada por Ríos (2005) e retomada por Silva & Eggert (2011). Estas

duas autoras ressaltam que, desde a infância, a educação das mulheres enfatiza o exercício da maternidade como central em suas vidas e, desse modo, as mulheres aprendem desde cedo “a entregar sua energia vital sempre em função dos afazeres domésticos para os outros, como se isso fosse natural, ‘próprio’ delas” (p.50).

A postura maternal, articulada à conjugal, está presente no modo como as mulheres interagem com os outros, e tais interações fundamentam-se na aceitação pelas mulheres de sua inferioridade e seu papel de servir aos outros, o que Ríos (2005) define como “servidão voluntária” historicamente associada à condição feminina. Mesmo que a mulher não tenha filhos nem seja casada, ela legitima e dá continuidade as relações humanas pautadas pela servidão, obediência e dependência das mulheres aos homens, mantendo as bases do patriarcado. Nessa perspectiva, a autora afirma:

O mundo patriarcal especializa as mulheres na maternidade: na reprodução da sociedade (dos sujeitos, das identidades, das relações, das instituições) e da cultura (da língua, das concepções de mundo e da vida, das normas, das mentalidades, do pensamento simbólico, dos afetos e do poder). Na feminilidade destinada, as mulheres somente existem maternalmente, e somente podem realizar sua existência maternal a partir de sua especialização política como entes inferiorizados na opressão, dependentes vitais e servidoras voluntárias de quem realiza o domínio e dirige a sociedade⁷³. (p.365)

Essas imagens e concepções sobre a condição feminina são recorrentes nas aulas, e esta reflexão poderia ser desenvolvida a partir de outras cenas. A intenção de visibilizar temas e saberes que remetem à categoria “madresposa” é pensar sobre a potencialidade da Escola para a produção de experiências escolares que problematizem tais saberes e, com isso, contribuam ainda mais para que estas mulheres se constituam como sujeitos históricos ou, no dizer de Lagarde (2005), “mulheres-para-si”.

Esta cena e a 5.3.2 – ambas, das aulas de Sociologia IV – sugerem que as alunas criam estratégias para atualizar os saberes escolares. De algum modo, as

⁷³ Do original: En el mundo patriarcal se especializa a las mujeres en la maternidad: en la reproducción de la sociedad (los sujetos, las identidades, las relaciones, las instituciones) y de la cultura (la lengua, las concepciones del mundo y de la vida, las normas, las mentalidades, el pensamiento simbólico, los afectos y el poder). En la feminidad destinada, las mujeres solo existen maternalmente, y sólo pueden realizar su existencia maternal a partir de su especialización política como entes inferiorizados en la opresión, dependientes vitales y servidoras voluntarias de quienes realizan el dominio y dirigen la sociedad. (p. 365)

estudantes buscam refazer o caminho que transforma a cultura viva em cultura realizada (BRANDÃO, 2002), ao colocarem em circulação na sala de aula uma história, um comentário ou notícia da TV ou do jornal.

Na cena 5.3.1 esta tentativa faz parte do esforço das alunas. Sendo assim, não é resultado do planejamento de trabalho da professora – e não interfere nas atividades da disciplina. Embora as falas sejam respeitadas e comentadas pela professora, o tema central da aula é retomado, sem que estas aproximações ganhem destaque no estudo do conteúdo escolar.

O movimento inverso ocorre na presente cena porque, nesta, o planejamento da professora prevê que cada aluna apresentadora do trabalho tome o turno de fala. Em seguida, por iniciativa das próprias alunas, estas assumem também a palavra, abrangendo mais pessoas e constituindo, assim, uma reflexão coletiva sobre o tema exposto por Janaína.

Além disso, a cena permite analisar que, para estas mulheres, o sentido atribuído à experiência escolar não se restringe à obtenção do certificado do curso. As falas representam seu esforço de estabelecer aproximações entre saberes escolares e experienciais, e suas experiências, quando narradas em sala de aula, sugerem que estas mulheres buscam construir naquele espaço de interação uma relação com o saber pautada pelo diálogo entre os variados lugares de produção de saberes por onde elas circulam.

A cena também permite identificar que saberes presentes no cotidiano destas mulheres emergem em suas intervenções em sala de aula, porém não se aproximam dos conceitos da disciplina. Em momento algum, o objetivo da atividade é retomado pelas estudantes, nem pela professora, haja vista que nenhuma intervenção relaciona o trabalho das ONGs estudadas com o conceito de Ideologia em Marx, como fora proposto pela docente.

Nessa perspectiva, é possível ponderar que ainda é visível a dicotomia entre saberes escolares e experienciais. Essa ponderação não invalida a dimensão formativa da interação verbal em sala de aula, nem a importância da valorização dos saberes dos sujeitos. Contudo, estas questões não encerram o assunto, pois abrir espaço para que as estudantes relatem suas vidas não é suficiente para construir

um currículo que supere esta dicotomia entre o escolar e o experiencial ou o cotidiano.

5.2.3 A tatuagem de Rafaela: histórias de vida e religiosidade

Aula de Direito Empresarial II

Registro de vídeo e diário de campo de 19/10/2010

A transcrição abaixo reproduz uma cena que desencadeou minha aproximação com uma das estudantes, Rafaela, e, a partir daí, ela espontaneamente narrou sua história de vida para mim, durante esta aula de Direito Empresarial II. Esta cena influenciou outras conversas entre as estudantes sobre a família (Melissa e as fotos da irmã).

((As estudantes conferem as próprias provas, recentemente devolvidas pela professora. Rafaela chega na sala e permanece em pé. Olha rapidamente a sua prova e a deixa na mesa junto ao seu material. Vai até o lugar onde Melissa e Daniela estão sentadas e abre o casaco para mostrar as costas: Rafaela fizera uma tatuagem, ocupando a maior parte das costas, com um anjo.

Melissa: Mostra pra prof. Mas tira tudo!

((Rafaela tira o casaco e vira de costas para que as outras colegas e, em seguida, a professora vejam a tatuagem. A professora demonstra espanto, colocando as mãos no rosto. As alunas riem da reação da professora)).

Professora: É dessas que não saem mais?

Rafaela: Nunca mais sai.

Professora: Tu tem certeza?

Rafaela: Mas foi por uma boa causa. Foi por uma boa causa ((a professora aproxima-se de Rafaela e a vira para olhar novamente a tatuagem)). Foi pela minha mãe.

? Tem certeza que não doeu?

Rafaela: Sabe quanto demorou? ((olhando para Melissa))

Melissa: quanto?

Rafaela: uma hora e dez. ((outra colega levanta-se e aproxima-se de Rafaela para observar a tatuagem rapidamente e retorna ao lugar onde estava sentada)). Uma hora e dez! ((fala para toda turma)) Mas foi por uma boa causa, foi para lembrar da minha mãezinha.

Professora: mas tem outras formas de lembrar. ((algumas estudantes riem)). Nã::o, isso nã::o.

Hhhhhhhh

((A professora recolhe as provas que estavam sobre uma mesa e volta a distribuir as provas corrigidas e retoma a condução da aula))

Daniela: Oh, tem provas aqui, tem trabalhos aqui.

Professora: Pessoa::l a aula de hoje (...)

A vida cotidiana emerge, novamente, nos minutos iniciais do turno de aula. Antes da professora tomar para si a condução da atividade escolar, a conversa toma conta da sala de aula, e a professora participa da interação. Todas as noites, a chegada à escola é gradativa, e a maioria da turma entra na sala após o horário oficial de início do turno (19h). Invariavelmente, os professores aguardam alguns minutos para iniciar a aula, para garantir a presença de mais estudantes. Assim, as primeiras pessoas que entram em sala de aula aproveitam aqueles primeiros minutos para conversar em duplas ou pequenos grupos.

Nesta aula, em especial, as estudantes estabelecem interações paralelas durante boa parte do tempo. Isso ocorre logo depois da professora entregar as provas e explicar o funcionamento dos trabalhos finais da disciplina. A docente disponibiliza o restante do tempo de aula para as estudantes planejarem e elaborarem o trabalho em dupla (avaliação final do semestre). Nesse caso, a conversa não é paralela à realização da tarefa solicitada pela professora, como ocorrera na cena 5.2.1. Na verdade, a maior parte do grupo dispersa completamente daquela tarefa e as poucas pessoas que se dedicam à busca de informações sobre o tema do trabalho em dupla, o fazem no laboratório de informática. Sendo assim, quem fica na sala de aula conversa sobre o dia a dia: Rafaela conta sua história de vida para Gabriela e para mim; Melissa mostra as fotos da irmã a Daniela e outra colega; Elenice conversa com Beatriz.

O cotidiano, nesta noite, ocupa completamente a sala de aula: as estudantes conversam sobre assuntos pessoais em duplas ou pequenos grupos. Rafaela então se aproxima de mim e me conta a história da sua tatuagem: o desenho de um anjo,

que ocupa quase toda a região das costas da estudante é uma homenagem à sua mãe, que falecera quando Rafaela tinha três anos. Durante a tarde, a estudante fizera a segunda etapa do desenho, pois a tatuagem é muito grande para ser feita em apenas uma sessão. A primeira, ocorrera na sua adolescência e ficara incompleta por vários anos. O motivo da interrupção, nos últimos anos, era a exigência do ex-companheiro de que ela tatuasse o nome dele dentro do desenho, como prova de fidelidade. Para não atender à exigência, a estudante adia, alegando falta de tempo ou dinheiro. Recentemente, com a separação, a conclusão da tatuagem tornara-se possível, e Rafaela parecia muito feliz em concluir a homenagem à mãe. A tatuagem registrou no corpo, tanto a homenagem à mãe, quanto a libertação de uma situação de violência doméstica, vivida com aquele companheiro⁷⁴.

Logo depois da conversa com Rafaela, Melissa pediu a minha atenção para mostrar as fotos de sua irmã, que se recuperava de um tratamento de saúde, iniciado no ano anterior. Havia pouco tempo que Melissa contara, na sua entrevista individual, sobre a doença da irmã, que havia transformado a rotina da família no segundo semestre de 2009. Na época, a estudante saía da escola e ia direto para o hospital para passar a noite com a irmã, revezando-se com outros familiares nesta tarefa. Após esta fase difícil, de ansiedade e sobrecarga de tarefas (afinal, Melissa passou a conciliar trabalho, escola, trabalho doméstico e a tarefa de cuidadora da irmã), a estudante mostrava, satisfeita, a recuperação da irmã, evidente nas fotos exibidas no notebook.

Nesta noite, histórias de vida, emoções, experiências de luto, conflito, violência: saberes repletos de vida estão em circulação na sala de aula. Momentos em que o saber escolar sai de cena e é deixado para outro momento, porque as estudantes sentem necessidade de falar sobre si, de partilhar suas experiências e, para isso, elas garimpam um tempo livre, mesmo que breve, para conversar e, ao narrar a vida, retomar as energias e a coragem para enfrentá-la.

Nesse movimento, me acolhem como integrante daquele grupo: sentam ao meu lado ou me chamam para contar suas vidas. Ouço-as e penso na minha vida,

⁷⁴ Na entrevista individual, Rafaela relatou com mais detalhes seu relacionamento, a separação e a medida protetiva.

nos meus conflitos e nos meus saberes, e vou percebendo o quanto esta experiência de pesquisa – desde as primeiras visitas à escola até a escrita desta tese – transformou meu olhar sobre a vida, o mundo e a condição feminina.

5.3 APROXIMAÇÕES E TENSIONAMENTOS ENTRE O ESCOLAR E O EXPERIENCIAL

Três cenas evidenciam as confrontações entre saberes escolares e experienciais produzidas pelas estudantes nas relações de saber de sala de aula. Estas confrontações podem estabelecer aproximações entre os saberes ou tensionamentos. De qualquer modo, representam estratégias das estudantes para estabelecer relações com o saber escolar e, desse modo, garantir sua aprendizagem e o sucesso escolar. Diferencia-se, assim, da estratégia identificada na cena 5.2.1. Esta fora adotada principalmente para superar o cansaço e conciliar as atividades cotidianas – trabalho, estudos e tarefas domésticas. Nas cenas a seguir, a tônica é a confrontação que as estudantes realizam entre os saberes.

Cabe destacar que tais momentos são menos recorrentes que o movimento de aproximação entre saberes escolares e experienciais. Estes tensionamentos não representam uma relação hostil ou desrespeitosa entre docentes e discentes. Portanto, não se trata de uma tentativa de desvalorização ou deslegitimação do trabalho de qualquer um dos docentes. Também cabe ressaltar que todas as situações de tensionamento foram promovidas por estudantes; em nenhum movimento, esta dinâmica partiu do corpo docente.

5.3.1 “Ontem, ainda deu na novela – falando em novela (...)” – tensionamento entre saberes escolares e cotidianos

Aula de Sociologia IV

Registro de áudio de 17/09/2010

Antes de apresentar a transcrição desta cena, é pertinente contextualizar o conjunto da aula em que tal cena ocorreu. Há nesta descrição informações sobre a rotina das aulas de Sociologia IV. Frequentemente, elas apresentaram uma sequência de ações igual ou similar a esta:

- chegada da professora e saudação geral à turma;
- realização da chamada, intercalada com questionamentos da professora sobre o motivo de ausência de algum aluno ou aluna;
- início da condução da aula pela professora, com a apresentação do tema de estudo e, por vezes, a retomada do tema da aula anterior;
- trabalho com texto, o que inclui cópia do mesmo no quadro, leitura em voz alta, intercalada com explicações da professora sobre o conteúdo, e, por fim, realização de exercícios sobre o texto (questionário com perguntas de interpretação do texto).

A cena apresentada a seguir não se distancia deste roteiro. Ao chegar à sala, a professora cumprimenta as pessoas presentes e, em seguida, realiza a chamada. Pede notícia da aluna Rafaela, e Gabriela responde rapidamente. A docente resume a atividade da aula anterior para dar sequência ao tema. Relata que a turma terminou de copiar um texto no quadro, sobre o tema Ideologia. Ela pergunta quem fez a tarefa da aula anterior (responder a algumas questões sobre o texto). Algumas pessoas não têm o material.

A docente solicita que a aluna Denise realize a leitura do texto em voz alta. Esta atende ao pedido e, quando está prestes a iniciar a leitura, a professora a interrompe por ter sido chamada por outras alunas para conferir algo sobre o material. Ela então orienta Denise: “Pode começar” e faz um sinal sonoro (o “ch” habitualmente utilizado não somente em sala de aula, mas também em locais públicos, como salas de cinema, teatros e outros, em que é necessário manter silêncio). O som é um pedido para que várias estudantes interrompam a conversa. Todas entendem o pedido e o atendem rapidamente. Depois de um minuto de leitura, a docente pede que a aluna pause a leitura e, então, explica o conteúdo estudado.

Ao longo da aula, a interação está sob controle da professora (o que os estudos sobre interação verbal chamam de sequência IRA) – Pergunta “quem é a classe dominante?” e, ao ouvir a resposta de um aluno, repete as palavras usadas

pelo mesmo: “Os empresários, políticos...” e “o que denomina a classe dos...?” O aluno responde e ela repete: “A burguesia”. E avança na explanação sobre o tema.

A professora dá como exemplo a novela para explicar seu papel de reprodução da ideologia dominante, isto é, como um instrumento de alienação:

Prof. Citando o exemplo da novela! A novela como, se encaixando perfeitamente na questão da ideologia. De tu chegar (.) depois do trabalho em casa, assistir a novela, e a novela é entretenimento! É aquilo que tu tira, que tu sai da tua vida, o tempo que tu tem, o tempo que o operário tem livre pra pensar na sua condição de vida é tomado pela novela. (.) Então tem a novela das seis, tem a novela das sete, tem a novela das oito, tem a novela das nove. Até a hora de dormir. Tu entra na vida das pessoas, tu entra numa história que não é, não é -

? Tudo dá certo.

Prof. Que tudo dá certo. Tem umas coisas meio (.) loucas, meio absurdas. E aí é algo que tu não precisa pensar, não é algo que te faz refletir sobre a tua condição. É algo que mascara, a Religião também seria pro Marx algo que mascara essa condição de exploração. Religião católica, antes do sistema capitalista, existia o sistema feudal, e a religião católica servia – era o ópio do povo. Ela servia pra adormecer os sentidos da população, fazendo com que ela acreditasse (.) que ela estava exatamente na posição social escolhida por Deus! Portanto, tu criticar ou tu pensar ou tu refletir sobre a tua condição, comparado com uma pessoa que tem uma posição melhor era criticar uma decisão divina. Seria até pecado criticar a Deus. Não é: assim que a gente vai ver necessariamente a cultura hoje. A cultura, para outros sociólogos, em outras interpretações, ela tem um valor muito maior! E tem um valor que é dissociado, um valor de crítica até à exploração e situações de desigualdade. Mas esta é a base fundamental do pensamento de Marx. Vamos continuar a leitura. Carlos, tu pode continuar?

(...)

Denise comenta que, nos dias de hoje, a sociedade está mais capitalista do que nunca. Gabriela comenta que Marx “ficaria louco” se visse a sociedade hoje. A professora concorda, ri brevemente e retoma a palavra e aborda a relação entre consumo e ideologia.

(...)

Denise comenta uma notícia do Jornal do Almoço. Nesse comentário, ela estabelece aproximação do tema do texto em estudo com temas abordados pelos

meios de comunicação. Há que ressaltar que esta aproximação acontece em aula por iniciativa da estudante:

Denise Eu estava assistindo uma reportagem do Jornal do Almoço, e eles estavam falando justamente sobre isso: as pessoas sempre correndo. Daí uma repórter ali na (.) estação mercado. Passavam as pessoas-

Prof. Ah, ali é brabo!

Denise Aí ela tentava parar as pessoas ((faz um gesto com a mão, simulando o pedido da repórter aos transeuntes)) "Ah, um minutinho." ((simulando a resposta das pessoas)) "Não tenho um minutinho, estou atrasado". Aí, um ou outro parava ((simulando o diálogo da repórter com essas pessoas: "O que tu gostaria?" "Que o dia tivesse trinta e seis horas". A gente está sempre correndo.

Carlos ()

Prof. Quem nunca pensou nisto: "Se o dia tivesse mais umas oito horinhas estava perfeito"?

Denise Está [sempre correndo () não se dá conta)].

Gabriela [Eu já acho que a gente ia fazer outra coisa, igual, não ia parar]

Prof. É, e as oito horas a gente ia estar trabalhando. A gente está se::mpre correndo. Sempre correndo. E a gente está correndo pra quê? Pra <conseguir> coisas. Comprar mais, trabalhar mais, ter mais, ser bem-sucedido, ser feliz. Mas até que ponto a nossa felicidade (.) né, ela é baseada nessa (.) nisso.

? ((uma aluna chega na sala)) Licença, prof. ((a professora faz um aceno com a cabeça)) (1,0)

Prof. Bom (.) então é isso que eu queria que vocês [pesquisassem].

Elenice [Ontem]

Prof. ((a professora olha para Elenice, encorajando-a a prosseguir sua fala)) Desculpa.

Elenice Ontem, ainda deu na novela, falando em novela, () a questão do consumismo, a importância dos valores né. () ontem, na novela das oito (.) das nove.

Prof. Sim (.) ah tá.

Elenice Ele pegou o pai dele, lá, aquela família. Olha só: cada um tem um carro, né. Os filhos.

Prof. Da família dos ricos lá?

Elenice É (.) do (.) do filho da velha.

Prof. Ah, os filhos da velha. Aqueles filhos são um horror, né?

Elenice Aquele do drogado⁷⁵. Mas ontem ele disse uma verdade. Ele pegou o pai dele – e por que que os filhos são assim? Com exceção daquele do meio, que é um pouquinho (.) mais normal, né? E ele pegou, aquele que estava se drogando, pegou o pai dele e disse todas as verdades. Ele ficou () no pai dele.

Prof. O Saulo, no caso?

Elenice O Saulo. Ele ficou pensando ()

Prof. Pois é, e o drogado falou isso pra ele?

? O outro()

Elenice () Tu não é pai, tu nunca deu um beijo, tu nunca deu um abraço. Disse tudo, tudo. Porque todos eles têm carro, tem isso, tem aquilo ()

Prof. Exato. E o homem está obceca::do por ganhar mais dinheiro?

Elenice [Ahã]

? [()]

Elenice Ele só queria grandeza. Só queria grandeza, grandeza. E enquanto ele não conseguiu (.) o poder, lá, ele não sossegou. E ontem-

Prof. E ele sacrificou a vida não só dele (.) mas a de outras pessoas. (.) É, porque é exatamente isto, talvez o essencia::l ali pra, pra vida humana plena não tivesse sido conseguido por <essa> (.) né?

Elenice °Ontem foi bem interessante°

Prof. Interessante.

Elenice E é uma coisa assim (.) né (.) de onde que veio, né? Ninguém dava nada por ele, ia só lá pegar o fuminho dele (.)

Prof. Mas existe to::do-

Elenice Mas por trás ainda existe (.) aquela coisa ainda, que estava faltando pra ele.

Prof. Sempre existe né? Aquele homem é um monstro. Aquele Saulo é um monstro, o que que é aquilo?

? ()

Prof. Tem, claro que tem!

⁷⁵ No segundo semestre de 2010, estava no ar, na Rede Globo, a novela *Passione*. Os personagens referidos são Saulo e, seu filho, Danilo. Este é um jovem atleta, que se torna dependente químico. O pai do rapaz, conforme o site oficial da novela (GLOBO.COM, 2012), é um empresário, “mediocre, invejoso e articulador”, que almeja ser presidente da empresa da família,. As relações familiares são conflituosas, motivando a retomada das alunas.

Denise A novela tem, tem, tem cenas na novela que até te fazem refletir, pensar. Eles abordam uns temas até bem interessantes. Esse é um (.) quer dizer, ele tem tudo mas não tem nada.

Prof. Não tem.

Denise Tem carro, tem casa boa, tem profissão, mas não tem nada.

Prof. É, e normalmente são as pessoas que não param [pra refletir sobre].

Elenice [não tem um carinho, não tem atenção] não tem()

Prof. É, e é o que a gente fala em Filosofia, por exemplo, que (.) o que que é filosofar? É tu retornar ao ponto de partida e começar a se perguntar tudo de novo, tá (.) mas espera aí, essa vida que eu estou levando? É exatamente a vida que eu que::ro levar? É o certo? É errado? O que que é o certo? O que que é viver eticamente? Moralmente? Fazer o certo. Porque o que o Marx diz é uma coisa super, às vezes, até muito assustadora né? Tu acaba vivendo uma vida inteira (.) como um (.) servo das (.)dos ricos. Tu acaba comprando as ideias, sem ter capacidade crí::tica.

Carlos Mas eu acho que os ricos também fazem isso.

Prof. Si::m, com certeza.

((O aluno comenta o assunto e, ao concluir, a professora retoma a condução da aula, solicitando que os alunos leiam a resposta de uma questão solicitada como tema de casa)).

Esta cena evidencia a influência dos meios de comunicação de massa no modo como as alunas buscam compreender o conceito de Ideologia, apresentado pela professora. As referências aos meios de comunicação, tanto à reportagem apresentada em telejornal da rede de TV regional (Jornal do Almoço) e à telenovela conhecida como “novela das nove”, foram pautadas pelas alunas. Denise e outras estudantes estabeleceram a mesma dinâmica de aproximação de saberes escolares a notícias e reportagens de TV ou de mídias impressas, charges e episódios de telenovelas em outras aulas desta disciplina (03/09/2010 e 15/10/2010) e de outras, como Direito Empresarial II (31/08/2010 e 19/10/2010). Estas estudantes mencionam informações e temas abordados pelos meios de comunicação frequentemente, sugerindo que este tipo de aproximação aos saberes escolares funciona como uma estratégia de estudo, utilizada para estabelecer associações com o conceito novo, exposto pelas duas professoras.

A reportagem do noticiário de TV ilustra o tema tratado pela professora. É possível pensar que a aluna lança informações que reforçam e, ao mesmo tempo, complementam o argumento apresentado pela professora sobre a sociedade e o modo de vida atuais. Não há repetição das afirmações, portanto, não se trata de uma tentativa de confirmar se entendeu ou não o conteúdo. A fala indica a tentativa da estudante de aproximar o saber escolar ao seu cotidiano, num exercício interpretativo da própria realidade.

A intervenção de Denise parece incentivar Elenice a também tomar a palavra, haja vista que poucos minutos depois, ela solicitou a atenção da professora para pronunciar-se também. Esperar que outra colega fale primeiro pode funcionar como uma estratégia de participação para algumas estudantes. Estas aguardam a iniciativa das colegas cuja participação nos debates é mais frequente (neste caso, Denise).

Ao relatar um episódio da *novela das nove*, Elenice verbaliza a aproximação que percebe entre a novela e o tema abordado pela professora. Ressalta a contribuição das telenovelas para a reflexão sobre a realidade, ao abordar temas sociais, como o consumo de drogas por jovens e as relações familiares envolvidas neste problema. Ao relatar o episódio da novela, transmitido na noite anterior, Elenice aproxima-o às palavras da professora sobre a sociedade de consumo e, dessa maneira, inverte-se o sentido atribuído à novela, minutos antes, embora a aluna não verbalize qualquer discordância. Ao contrário, ela introduz sua fala ressaltando a relação entre o comportamento dos personagens e a fala da professora, isto é, a relação entre a intensificação do trabalho e a “falta de tempo” percebida pelas pessoas na atualidade. A análise de Elenice aborda as implicações deste modo de vida sobre as relações familiares e seu papel na educação dos jovens.

Na reflexão de Elenice, é possível identificar um debate de valores, ligado à separação entre vida produtiva e vida reprodutiva. O conflito dos personagens, na opinião da estudante, tem origem na valorização da profissão em detrimento da família, por um dos personagens. Tal escolha originou todos os conflitos entre pai e filho, a dependência química deste e o sofrimento da esposa e da filha. Esse conflito serve como base para Elenice defender a importância de que a família se

sobreponha aos projetos profissionais de seus integrantes, e esse debate é bastante conhecido das mulheres.

A interpretação elaborada por Elenice é valorizada pela professora, que estimula a participação da estudante. A argumentação de Elenice é reforçada pela colega Denise, que então afirma que a novela “faz refletir e pensar”. Fica implícita o antagonismo à afirmação anterior da professora “Novela é entretenimento”. Além de não verbalizarem sua discordância em relação à análise apresentada pela professora acerca do caráter alienante da novela, as alunas fazem suas colocações de um modo muito respeitoso. Suas falas não sugerem um enfrentamento ao saber da professora. Esta também reage de modo respeitoso e é bastante receptiva à opinião das alunas.

Mencionar as reportagens e notícias dos meios de comunicação, nesta cena, é também uma estratégia de Denise e Elenice para tomarem a palavra. Desse modo, garantem participação no debate, ainda que tal participação não seja solicitada pela docente – esta consente que as estudantes falem. Porém, ela não solicita que as estudantes manifestem suas opiniões, portanto, é das próprias discentes a iniciativa de comentar o texto ou a fala da docente. Portanto, cada estudante precisou interromper a docente para tomar o turno de fala. Se não tivessem tal iniciativa, a aula possivelmente permaneceria no esquema: leitura em voz alta por estudante designado/a pela professora intercalado com os comentários da mesma sobre o conteúdo do texto. Nesse esquema, há um aparente controle da aula pela professora na maior parte do tempo, e esta zela por tal controle, o que se manifesta nas recorrentes solicitações de silêncio em suas aulas, para que não haja qualquer interação paralela à leitura do texto⁷⁶.

Entretanto, Denise “fura o bloqueio” e Elenice acompanha a colega. Desse modo, elas desfazem aquele esquema e outras alunas passam a comentar entre si o tema, em interações paralelas ao debate que se inicia em aula. Essa dinâmica improvisada tem curta duração (04min36s), e o esquema inicial é retomado até o final da aula. Desse modo, a professora conclui a exposição do saber escolar até o fim do texto que servia como um guia.

⁷⁶ Esta rigidez no controle dos tempos e sujeitos em sala de aula é uma particularidade das duas disciplinas ministradas por esta professora. As demais disciplinas são conduzidas com maior flexibilidade pelos docentes.

Este esquema é recorrente nas aulas de Sociologia IV. A professora inicia a leitura de um texto ou solicita a leitura a um estudante; interrompe a leitura para fazer comentários ou paráfrases das informações contidas no trecho lido; em alguns momentos, a turma faz interferências sobre o tema, e a professora tece comentários sobre estas interferências; posteriormente, a retomada do tema de aula pela professora parece fechar o ciclo de trabalho com o texto.

Um tensionamento é silenciado pelas estudantes nesta cena. Laura e Paula permanecem caladas ante a afirmação de que a religião, para Marx, mascara a realidade. As alunas não reagem à fala da professora, embora sejam adeptas da Igreja evangélica e as duas alunas mais ligadas aos saberes religiosos, as que mais os mencionaram nas entrevistas individuais. Surpreendeu-me, naquela aula, o silêncio destas estudantes, sugerindo que alguns tensionamentos entre o escolar e o experiencial não são manifestos pelas estudantes, ainda que elas os identifiquem. Para evitar polêmica com a professora ou com outras colegas, elas não se posicionam frente a crítica de Marx sintetizada pela professora.

5.3.2 A retomada de saberes do trabalho para ilustrar os saberes escolares

Aula de Direito Empresarial II

Registro em vídeo de 26/10/2010

Esta cena (assim como a 5.4.2) aborda uma das apresentações dos trabalhos finais da disciplina. Desta vez, Janaína e Denise fazem a apresentação do ISSQN. O modo como esta dupla organiza-se é diferente da apresentação de Rafaela e André, pois Denise mantém o controle da fala durante a maior parte do tempo, sinalizando desde o início que a elaboração dos slides era um trabalho exclusivamente seu. Possivelmente por isso, ela sente-se autorizada a “comandar” a apresentação, controlando inclusive quais os momentos em que cabe à Janaína a leitura do slide. Para fazer tal indicação, Denise deixa de utilizar a 1ª pessoa do singular – predominante em sua fala, em frases como “Antes de eu começar o trabalho, eu li o material”, “Eu procurei fazer o trabalho(...)” – e passa a utilizar “nós vamos” ou “nós

fizemos” e direciona o olhar para Janaína. Desse modo, o uso da linguagem ressalta a exclusão de Janaína daquela dinâmica de apresentação. Essa exclusão é reforçada também quando Denise menciona que São Leopoldo é o município onde mora, sem mencionar que é também o município onde a colega trabalha.

A transcrição a seguir permite contextualizar melhor esta e outras considerações sobre a cena:

Denise: Bom a gente vai falar sobre ISSQN, né, Imposto sobre Serviço de Qualquer Natureza. Daí, assim, antes de eu começar o trabalho, eu li o material, né, que a professora nos passou, baseado no livro, depois ele tem as referências, pesquisei também no site da prefeitura de São Leopoldo, referente ao município onde eu resido, né, daí eu procurei fazer o trabalho baseado naquilo que eu entendi (.) assim (.) com as palavras bem do dia a dia, daí se ficar alguma dúvida e eu puder esclarecer e a professora me ajudar, daí a gente vai (.) fazendo o trabalho assim ((clica no mouse para passar ao slide seguinte, e as duas estudantes passam a olhar para o slide projetado na parede)) Bom, conceito ((Denise inicia a leitura)) O Imposto sobre Serviço de Qualquer Natureza é de natureza municipal. (.) É um dos tributos que geram a circulação de riqueza alcançando, porém, apenas espécies de serviços contidos em uma lista que acompanha na legislação pertinente (.) A Constituição Federal diz que compete aos Municípios instituir imposto sobre serviço de qualquer natureza não compreendidos na competência da União e dos Estados “definidos em lei complementar” (.) ((Denise vira-se para a plateia)) Então, basicamente, o que eu entendi (.) que esse imposto é (.) estritamente de competência do município, né (.) e ele é baseado numa lista, cada município tem a sua lista, né (.) nesta lista consta (.) os tipos de serviço que são referentes ao ISSQN né, cada um tem uma alíquota, como a gente vai ver mais à frente. Eu tentei imprimir ali a lista pra passar pros colegas, pra eles darem uma olhada, porque são muitos itens, são 101 itens nesta lista de São Leopoldo. Aí, estava com um probleminha ali na impressão. Depois, eu trouxe aqui ((vira-se para a mesa ao seu lado, pega algumas folhas e mostra à turma)) este é baseado na lista de Porto Alegre. Eu frizei ((apontando um trecho do texto na folha)) aqui começa (.) ((estende o material à professora)) daí eu vou passar se vocês quiserem ir olhando, tem todos os itens que são competentes, desta lista ((volta-se novamente para o slide projetado na parede)) e ali (.) o que é restrito do Município, não é de competência da União nem dos estados. ((clica no mouse para passar ao slide seguinte)) Daí a gente vai falar um pouco do fato gerador ((estende o braço em direção à Janaína. Esta volta-se para o slide e inicia a leitura))

Janaína: Fato gerador. Fato gerador é a prestação de serviço por empresa ou profissional autônomo com ou sem estabelecimento (.) fixo de serviços (.) enumerados como norma geral () tributário (.) de âmbito nacional. Os serviços incluídos nesta lista ficam sujeitos em geral a impostos municipais ainda que sua prestação inclua fornecimento de

mercadorias incluindo-se desse modo (.) a tributação de segurança ((Assim que Janaína conclui a leitura do slide, Denise imediatamente passa ao slide seguinte e toma a palavra))

Denise: Tá aí eu coloquei aqui um exemplo porque isso ficou um pouquinho confuso pra mim, daí eu coloquei um exemplo assim ó ((inicia a leitura do slide)) os hospitais estão sujeitos a um imposto municipal, porque constam na lista de serviço ((vira-se para a turma)) então, desta lista referente ao município ((volta-se novamente ao slide e retoma a leitura)) embora possam fornecer medicamentos e alimentação aos hospitalizados não podendo () ser cobrado o ICMS. ((volta-se para a plateia)) porque, uma vez que é cobrado o ISSQN, foi o que eu entendi, não pode ser cobrado o ICMS, embora:ra eles forneçam medicamentos, forneçam alimentação, são produtos industrializados seriam (.) teria que ser cobrado o ICMS. ((retoma a leitura)) As farmácias, não raro, prestam serviços

(...)

Denise: A gente trouxe ((aponta para as folhas que Janaína está segurando)) uma (.) ((gesticula brevemente na tentativa de reproduzir o formato da folha)) uma (.) notinha aqui, que a Regina vai ((Denise sinaliza com os braços para indicar a Regina que esta distribua as folhas. Janaína então dá alguns passos em direção ao grupo e inicia sua fala)) É que assim, eu trabalho numa empresa terceirizada que presta serviço. A minha empresa é em São Leopoldo e presta serviço em Novo Hamburgo. Então é cobrado lá na nota da empresa (.) 2% que fica retido no município de Novo Hamburgo. (1,0)

Denise: Daí a gente trouxe pra mostrar a guia como é [que é]

Janaína: [como é que funciona] .
((Janaína começa a distribuir as cópias para as colegas))

Professora: A empresa fica () Janaína? Eu não entendi.

Janaína: A empresa é de São Leopoldo.

Professora: E fica retido lá porque ela prestou serviço em Novo Hamburgo?

Janaína: ((acena positivamente com a cabeça)) Porque presta serviço lá.

Professora: E está correto isso?

((Janaína fica olhando para a professora, sem responder))

Professora: Ela agora é de Novo Hamburgo?

Janaína: É (.) porque o valor fica retido lá.

Professora: Então vocês vão discutir isso depois. É isso que eu quero saber de vocês. Onde é que vai o imposto? Pra São Leopoldo ou pra Novo Hamburgo?

Denise: Pelo que eu entendo do trabalho ((direcionando-se a Janaína)) Tu trabalha em?

Janaína: Em Novo Hamburgo. Presto serviço lá, mas a minha empresa é de São Leopoldo.

(2,0)

Denise: ((retoma a palavra e a apresentação dos slides)) Eu vou falar um pouquinho sobre os contribuintes então, enquanto ela distribui. (...)

A dinâmica estabelecida por Denise no início da apresentação muda significativamente. Tal mudança ocorre quando Denise orienta Janaína a distribuir a “notinha” de seu local de trabalho para exemplificar a cobrança de ISSQN no município de São Leopoldo. Nesse momento, Janaína toma a palavra e consegue participar da atividade escolar sem o controle de Denise nem do texto projetado no slide. Enquanto distribui cópias da nota fiscal a cada estudante e à professora, Janaína explica as informações contidas na nota fiscal, como funciona a cobrança no seu local de trabalho. É o momento da sua fala espontânea, num exercício de interpretação das informações contidas na nota. Diante da sua reflexão, a professora interage com a estudante, fazendo perguntas e ajudando-a a esclarecer o modo de cobrança do ISSQN naquele município.

Janaína busca aproximar aquele saber escolar com um material da empresa onde ela trabalha, remetendo a aspectos da sua experiência de trabalho. Este exercício atende à solicitação da professora – relacionar o tributo com o seu funcionamento no município onde ela trabalha e onde Denise mora e trabalha – portanto, é uma aproximação oriunda do trabalho docente de Daniela. Ou seja, esta relação entre saberes escolares e experienciais não ocorre espontaneamente, mas, sim, em resposta à proposta pedagógica da professora. Fomentar esta confrontação de saberes em sala de aula faz parte dos valores priorizados por Daniela em sua atividade, o que se evidencia em três cenas analisadas neste capítulo e em outras das suas aulas que acompanhei durante o trabalho de campo.

Há valores em circulação na sala de aula, que influenciam a experiência escolar destas estudantes do PROEJA. Nesse sentido, os valores e saberes que constituem a atividade de trabalho docente são indissociáveis da experiência escolar. Embora esta tese não pretenda analisar o trabalho docente, há que se considerar que este 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 esta 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 estas estudantes estabelecem entre o saber escolar e o saber 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 naquele município. Sendo assim, as estudantes estabelecem uma relação de aceitação passiva do saber escolar, diante do qual saberes de outras naturezas não têm contrapontos a fazer e, portanto, seu papel em sala de aula 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 não supera a dicotomia entre a escola e a experiência, bastante presente na cultura escolar, conforme Canário (2005).

5.3.3 Confrontação de saberes escolares e os produzidos no cotidiano na cidade

Aula de Direito Empresarial II

Registro de áudio: 31/08/2010

Nesta, que é uma das primeiras aulas do semestre, a professora explica o que são tributos. Nesta aula expositiva dialogada, a sequência de ações é equivalente ou muito semelhante à observada nesta e em outras disciplinas. Na cena abaixo, no 21º minuto da aula, a professora está apresentando uma revisão da aula anterior, quando ocorre a interação a seguir:

Professora Vocês pagam (.) tributos? (3,0) Sim, quais? Me contem aí, (4,0) que vocês achem que seja tributo. (3,0) ((a turma permanece em silêncio

e a professora reage em tom de brincadeira)) Ih, ninguém paga nada pelo jeito.

Paula: A gente paga mas a gente nunca vê retorno. A gente só () hhh

Professora: Só vai lá e paga?

Paula: Só vai lá e paga. hhh

Professora: Aqui no município, o que vocês pagam? Vocês têm casa própria?

Gabriela: IPTU, imposto de carro

Professora: IPTU! IPVA! Pra quem vocês pagam?

Gabriela: pro governo?

Professora: Pro governo. Vocês vão lá e dão pro Lula?

Gabriela: Não! A gente dá (pro banco) () hhhhh

Paula: Não, a gente dá pra lotérica hhhh

Professora: Oh ((relê o trecho do slide projetado na parede)) (entidade) administrativa plenamente vinculada. Aqui em São Leopoldo ((a professora percebe o próprio equívoco e corrige-se)), aqui em Sapucaia, quem cobra o IPTU?

Gabriela: A prefeitura.

Professora: A prefeitura! Um ente administrativo plenamente vinculado à atividade estatal. Tá? Então, é a área administrativa de qualquer uma das esferas. Se for um imposto municipal, vai ser a prefeitura. Se for estadual, vai ser os entes administrativos do estado e se for o federal, aí (.) um que vocês provavelmente conheçam é a Receita Federal, que faz a intermediação dos tributos (.) federais. Tá? (2,0) Nos slides de vocês tem todas as explicações novamente do que a gente falou. (2,0) Vamos lá ((passa ao slide seguinte e reinicia a leitura)) “Podemos entender que o tributo é um pagamento compulsório, que deve ser pago em moeda corrente ou em algum bem que possa ser expresso em termos monetários. O tributo não pode ser uma sanção por ato ilícito, pois nesse caso teríamos uma ocorrência de (.) multa, e não de tributo”. Tá? Preferencialmente sempre o pagamento do tributo vai ser em moeda corrente. Caso isso não aconteça, provavelmente o ente federativo ou (.) o (.) o (.) a esfera administrativa vai estar colocando vocês na justiça pra discutir e (.) talvez penhorar um bem que possa sim, ser expresso em dinheiro. Mas aí vai ser a conversão (.) que é um outro momento. Cada uma das palavrinhas que são difíceis aí ((olhando para o slide, inicia a leitura)) prestação pecuniária (.) “são as prestações que asseguram ao estado os meios financeiros necessários para a consecução dos seus objetivos”. Então, é imposto e se::rve (.) tudo que nós falamos na semana passada, rece::ita do esta::do, do paí::s, ela provém, em gran::de parte dos nossos tributos.

A professora faz uma tentativa de aproximação do saber escolar em estudo aos saberes presentes no cotidiano das estudantes. Para isso, ela direciona

perguntas à turma sobre os tributos que as estudantes pagam. No entanto, as estudantes não respondem, permanecendo em silêncio. Somente numa situação há reação apenas de Gabriela e Paula, enquanto as demais estudantes ficam em silêncio.

Contudo, aos 37 minutos de aula, várias estudantes manifestam-se ao mesmo tempo. Melissa, Paula, Gabriela e Patrícia reagem à explicação da professora sobre os benefícios de alguns tributos (IPTU e IPVA). Ela dizia que o IPVA não beneficia especificamente um contribuinte, mas beneficia a todos, exemplificando os usos do recurso proveniente deste tributo “pra melhorar o município, pra disponibilizar mais praças, mais estradas melhoria de estradas, das ruas”. Ao ouvir estes exemplos, as estudantes passam a fazer comentários sobre os buracos nas ruas de Sapucaia e a ausência dessas melhorias na cidade. Estabelece-se um tensionamento entre o conceito apresentado pela professora e os saberes experienciais destas mulheres, produzidos nas suas experiências como moradoras de uma cidade, onde elas avaliam que os recursos públicos não são aplicados para garantir aqueles benefícios e melhorias exemplificados. Criticam a qualidade destes serviços públicos rapidamente, pois a professora retoma o turno de fala com um comentário breve sobre o conceito para interromper as falas simultâneas das estudantes, que indiciavam o início de um debate sobre a cidade.

O tensionamento entre saberes escolares e experienciais, neste caso, está ligado à experiência na cidade e ao que estas mulheres conhecem sobre os tributos: sua aplicação nos serviços públicos, suas condições de atendimento e qualidade. A reflexão sobre a cidade como lugar de produção de saberes experienciais poderia gerar um rico debate naquela aula, além de apontar temas para o trabalho em duplas, realizado no final do semestre ou mesmo para outros tipos de atividades escolares, que evidenciassem e explorassem este nível de tensionamento. Atividades de pesquisa poderiam identificar as demandas de diferentes atores, em setores variados, como educação, saúde, transporte, lazer; compreender os pontos de vista de moradores, administradores e pessoas que apenas circulam na cidade (como acontece com docentes do IF).

Contudo, na cena observada, o que ocorre é a retomada do saber escolar em estudo, interrompendo os relatos e uma possível problematização do saber escolar a partir da experiência de vida daquelas mulheres. Desse modo, diante do

tensionamento entre saberes, a relação de saber naquele contexto é marcada pelo silenciamento do saber cotidiano e a prevalência do saber escolar.

Nesse sentido, é possível aferir que a experiência escolar destas mulheres é marcada por relações de saber que mantêm a hierarquização dos saberes, com o predomínio do saber escolar em detrimento de outros. Além disso, esta relação de saber reproduz uma hierarquização dos sujeitos nela envolvidos, haja vista que as estudantes acatam à tomada do turno de fala pela professora e imediatamente cessam seus comentários. Embora a professora seja muito cordial com toda a turma e tenha uma postura bastante democrática tanto em sala de aula quanto fora dela, ainda assim se reproduz, neste momento, uma lógica escolarizada de relação de saber, em que professores e professoras são vistos como os detentores do saber escolar, e este, como verdade universal e a-histórica, conseqüentemente, preponderante sobre saberes de outra natureza, quando os mesmos contradisserem o currículo oficial.

5.4 ELEMENTOS DA CULTURA ESCOLAR PRESENTES NA RELAÇÃO DE SABER NO PROEJA

Selecionei três cenas que explicitam a presença de elementos da cultura escolar nas relações de saber estabelecidas no PROEJA. Alguns destes elementos apontam para a reprodução de traços do ensino regular na sala de aula. Outros indicam a recriação destas relações em função do público, formado por pessoas jovens e adultas. A postura adotada por cada docente influencia substancialmente na retomada ou recriação destes elementos da cultura escolar no contexto do PROEJA, como analiso nas cenas a seguir.

5.4.1 A reprodução de elementos da cultura escolar do ensino regular

Aula de Direito Empresarial II

Registro de vídeo de 04/08/2010

Na primeira semana de aulas, professores e professoras apresentaram os objetivos, conteúdos e procedimentos de avaliação das disciplinas, cronograma de aulas e outros aspectos de organização do semestre. Esta cena, bastante extensa, apresenta a primeira aula de Direito Empresarial 2 – semestre letivo 2010/2.

Além de ilustrar a dinâmica de início do semestre letivo, esta cena também mostra uma sequência de ações que, ao longo do semestre, identifiquei como recorrente nas aulas. Desse modo, ela constitui o que se pode definir como uma rotina escolar daquele grupo ou daquela instituição de ensino. Trata-se de uma sequência de ações presente nas aulas desta disciplina, bem como das aulas de Trabalho e Qualidade de Vida II. Ambas as disciplinas tiveram rotinas bastante semelhantes ao longo do trabalho de campo: chegada e saudação geral à turma; conversa informal durante a instalação dos equipamentos de multimídia; início da exposição do conteúdo de estudo, pelo professor ou professora, sob orientação de slides organizados pelo professor ou professora (apresentação de PPT).

Nesta aula, a referida sequência está presente. Ao chegar, a professora cumprimenta e conversa informalmente com a turma enquanto liga o notebook e o conecta ao data-show da sala de aula. Depois de fazer os procedimentos iniciais desta rotina, a docente Daniela inicia sua exposição sobre o objetivo e organização da disciplina.

Prof.: Agora, pessoal, neste semestre, trocamos de disciplina. ((conversa entre os alunos)) Estamos com outra ((a professora, enquanto fala, testa o controle do aparelho de data-show. Percebe que aquele não é o controle certo.)) Vou lá trocar. Só um minutinho. ((a profª sai da sala. A turma passa a conversar em pequenos grupos. Minutos depois, a professora retorna.))

(...)

((A turma conversa em pequenos grupos enquanto a professora liga os aparelhos: notebook, data-show)).

Prof.: Teremos três períodos para trabalhar.

André: Qual é o nome da disciplina?

Prof.: Bom, eu vou contar também... Eu vou explicar para vocês que vocês foram uma turma que pegaram uma transição - é importante que vocês compreendam – desde que a Rafaela troque de lugar.

Rafaela: Ai, credo! ((Rafaela expressa surpresa e cala-se))

Prof.: Bom, em função da mudança curricular, vocês lembram que a primeira legislação que nós trabalhamos foi no 1º ano, a gente trabalhou o ano todo, um único período. Aquela disciplina previa a parte de legislação constitucional e trabalhista.

? Com licença.

Prof. ((interrompe a fala para cumprimentar a aluna que chegou atrasada)) Olá, tudo bem?! (.) Retomando, aquela disciplina, que tinha um período durante um ano, e tinha como previsão a legislação constitucional, ou melhor, conhecer as principais, que na realidade foram algumas, da constituição e a lei na parte trabalhista. O que aconteceu? Como era um único período, o 1º da sexta, se não estou enganada, acho que era, ou da 5ª... Era o 1º período! A nossa aula começava 7h15, 7h30 porque, cada pouco, entrando um... Uma disciplina muito difícil da gente trabalhar. A gente conversou durante o semestre sobre isso, né? Ou melhor, durante o ano. Aí, quando surgiu a migração, ou melhor, a reestruturação do currículo, teve a possibilidade da gente complementar os conteúdos que a gente não havia conseguido trabalhar na disciplina do 1º semestre de 2010, que se chamava Iniciação à Formação Profissional. Ela tem um outro conteúdo, essa disciplina, po::rém:, em comum acordo com a coordenação, a gente trabalhou a parte de legislação trabalhista. Estão lembrados? Então, nós terminamos essa disciplina no semestre passado, onde vocês simularam, fizeram alguns exercícios de folha de pagamento. (.) De maneira geral, acho que grande parte de vocês conseguiu consolidar pelo menos os conceitos básicos. Alguns apresentaram mais dificuldade nos cálculos, né? E realmente chegou no final do semestre e a gente estava concluindo, não tinha mais como trabalhar mais exercícios. Alguns até me pediram mais exercícios de folha de pagamento, mas:: foi acontecendo o semestre e a gente não teve assim, mui::to (.) Apesar de que a gente teve quase um mês e meio só vendo folha de pagamento. Estão lembrados? Vocês fizeram cálculos, alguns tiveram um pouquinho mais de dificulda::de, outros nem tan::ta (.) Agora, eu pergunto para vocês:: o que vocês:: sentiram nesse final de conteúdo? Vocês gostariam de rever alguma coisa daquela parte trabalhista? (.) à espera da manifestação da turma] Porque de novo a gente está em legislação, e eu vou entrar em tributos. Na folha de pagamento, vocês calcularam alguns tributos. Então, se vocês sentirem, se estão sentindo que ainda precisam de uma complementação, eu volto com alguns tópicos junto com esse conteúdo aqui. Tá? [pausa breve] Agora, pensam no conteúdo que vocês viram no semestre passado, no que ficou na cabeça de vocês, se vocês sentem a necessidade de complementar. Então, esse conteúdo é mu:lto importante, vocês saberem a parte trabalhista para trabalhar... Vocês aprenderam os cálculos bá:sicos para calcular INSS, imposto de renda, fundo de garantia, seguro-desemprego (.) tá? Tem muita coisa na folha de pagamento que a gente nem viu, como férias, como calcular férias, 13º (.) né? Simular mais o que tem na folha de pagamento.

André: Professora, aquela última avaliação que a gente fez, com os cálculos, a senhora vai devolver?

((entrada da aluna Andreia, que pede licença e cumprimenta a docente. Esta responde à saudação enquanto André faz a pergunta))

Prof.: Eu não devolvi. Só quem veio fazer recuperação.

André: Mas eu acho que eu fiz (.) E eu perguntei e a senhora disse que não tinha -

Prof.: [Está na pasta] Obrigada por me lembrar. Eu me esqueci dessa parte (.) Eu trago então na próxima aula. Até, se vocês quiserem, eu posso disponibilizar uma aula para refazer a última prova, vocês darem uma olhada nos conteúdos e aí vocês me disserem. Porque a minha preocupação, gente, é que vocês realmente compreendam aquele conteúdo, tá? Nós vamos dar continuidade, com certeza, vamos vencer o conteúdo de:sta disciplina, desta parte de legislação, mas se vocês ainda precisam de uma complementação do outro. Todos vocês consolidaram (.) ou melhor, passaram na disciplina, tá? Mas muitos, eu senti que ainda tinham algumas coisas que ainda precisariam reforçar. Andréia foi uma né? ((olhando para a aluna))

Andréia: Eu não passei, professora! hhhh Eu fiquei pendura::da, eu não passei!

Prof: É, mas a Andréia tem outras questões, né Andréia? Tu não vieste a todas as aulas, que não é o caso dos dema::is (.) [que] fizeram todo o acompanhamento do processo, nós vimos toda parte legal antes para, no final da disciplina, fazer a parte prática.

Andréia: ((direcionando-se à professora)) Será que eu passei com a senhora?

Prof: ((direcionando-se à aluna)) Pois é, eu não consegui acessar as listas. Se tu não passou na disciplina, tu tá na 3F, né? Ou tu ficou em algumas disciplinas?

Andréia: Não, só na sua.

Prof.: Então, tu migra e faz acompanhamento comigo na que tu não conseguiste passar.

Melissa: Prof, quando é que vai vir a chamada para a gente saber [quem teve aprovação no semestre anterior]

Prof ((direcionando-se à aluna, mas em voz alta para manter a atenção da turma e dar a informação a todos)) – é que agora está tudo no sistema. A gente acessa wi (.) wu (.) wireless. Enrolou a língua. hhhh E não é em todas as salas que a gente consegue acessar. Essa é uma das que eu não consegui acessar. Não entrou. (.) Mas, em princípio, eles devem estar resolvendo essa semana. É uma semana de ajustes, a sala ainda está um pouco confusa, o pessoal estava migrando agora, enquanto eu estava vindo.

Melissa: ((comentário sobre a sala de aula em que a turma esteve alocada inicialmente, apenas na 1ª. semana, sendo transferida para a sala atual)) Porque a senhora não viu a que a gente ficou ontem!

André: Para chegar às onze horas, a gente tinha que sair às dez e meia! hhhhh

Prof.: Ah, vocês não estavam aqui?

André: Não, i:: hhhhhh Professora, nem o sinal não chegava lá! A gente tinha que ficar bem quietinho para ouvir! hhhhh

Melissa: Tinha umas coisas penduradas, uns fios!

Teresa: () Dobrando o Cabo da Esperança. hhhh

Prof.:Eu já dei aula nesta sala. Eu gosto dela. Ela é pequeninha mas (.) () Mas não pode ter muitos alunos, porque se não:: ((em tom de brincadeira)), no dia da pro::va (.) Não tem como separar, né?

André – No ano passado, a gente teve um (.) ()

Prof: É, GENTE! É o primeiro momento aqui da escola. Nós estamos com bem mais alunos que no semestre passado. Vocês devem estar acompanhando o crescimento da escola, de vagas, inclusive no PROEJA. Mais alunos, mais turmas, não só no PROEJA, mas em outros cursos também. Os professores estão com mais carga horária também. É bom para vocês, é bom para a instituição. É uma semana de ajustes. Então tá! Fazemos o seguinte, pessoal, com relação ao conteúdo do semestre passado, eu vou trazer a prova na semana que vem. Vocês refazem ela e, aí, se vocês sentirem que têm que complementar, quando eu trabalhar os tributo -

Raquel: [Eu acho que vale a pena lembrar]

Prof.: Eu acho que sim! Eu considero aquele conteúdo que eu trabalhei com vocês no semestre passado como essencial para a área de vocês.

Raquel: Ainda mais se vai continuar sempre aumentando, né?

Prof.: Vai. Agora vou mostrar o que a gente vai ver nesta disciplina, na outra também a gente tinha três períodos. Essa aqui tem também a base legal mas é outro conteúdo. (.) Retomando o que eu estava falando: na própria estrutura curricular, nós temos dois direitos. A parte legal, tá? O Direito Tributário 1 - Direito Tributário! ((a professora percebe o próprio equívoco e corrige-o)) O Direito Empresarial 1, que, se eu não me engano, está no 2º ou 3º semestre. E no 4º [semestre] tem Direito Empresarial 2. Agora, o que que compõe a parte legal desta disciplina? ((inicia leitura de slide)) *Ela tem como objetivo compreender conceitos básicos do Direito relacionados com o cotidiano profissional do técnico em administração.* Como as demais, como a anterior também. ((Retomada da leitura)) *Estudar e compreender os fenômenos jurídicos e conceitos de Direito Tributário, Cível e Societário.* Tem muita coisa dentro aí dessas três áreas, mas alguns tópicos já foram selecionados. Não quer dizer que a gente vai restringir aqui ((apontando para o conteúdo do slide)), mas vai depender do tempo que a gente vai ter para trabalhar a disciplina. ((Retoma a leitura do slide)) *No tributá::rio, a gente vai trabalhar mais com a parte conceitual, classificaçã:: de tributos, os princípios constitucionais tributá::rios, elementos da obrigaçã:: tributá::ria, cré::dito tributário, impos::tos da União, impos::tos do Estado e impostos do município.* Então, a gente vai aqui elencar alguns, gente, tá? Vocês vão conhecer quais são, mas pra aprofundar é bem provável que nós::, até em função da necessidade de vocês, vamos elencar alguns para aprofundar. Queremos ver um pouquinho mais sobre INSS. Então, a gente entra nesse tributo específico. Não, a gente quer ver imposto de renda!

Então, a gente vai estudar um pouco mais a legislação de alguns tributos. Porque, gente, é impossível entrarmos na legislação de todos! Só em ICMS vocês teriam quase um ano estudando ICMS. Pra vocês verem a complexidade de que é uma disciplina como essa. Não tem como. E isso, se vocês precisarem na vida profissional de vocês, vocês vão ter que complementar, porque as disciplinas de legislação são realmente bastante complexas! Não quer dizer que, assim (...) Alguns elementos que vocês vão estar estudando aqui, vocês vão conseguir ter um norte até para estar estudando outros tributos! Eu vou mostrar onde vocês buscam informações, como é que vocês fazem a compreensão. Aprofundar todos, impossível. A gente vai realmente selecionar alguns. No ano passado, alguns me pediram imposto de renda. Quando chegou lá naquele momento de fazer a declaração da Andréia, né? Talvez, a gente faça alguma simulação de imposto de renda, como fazer, já que vocês fizeram o cálculo da folha de pagamento, que foi a maior dificuldade, porque ele é realmente um pouco mais complexo. Baixamos o programa lá no laboratório.

A fala da professora segue por vários minutos, numa explanação bastante longa, somente interrompida por algumas pessoas que fizeram perguntas ou comentários sobre a disciplina, a sala de aula e outros aspectos do curso e da instituição de ensino. Sendo assim, o controle da fala e, conseqüentemente, da atividade de sala de aula permanece sob controle da professora ao longo desta aula. Ela redireciona o tema de sua fala para responder aos questionamentos de alguns alunos (André e Melissa, principalmente), os quais dizem respeito ao andamento do semestre, que iniciara-se naquela semana.

Um dos aspectos que chama atenção nesta aula é o comentário da professora: “Só se a Rafaela trocar de lugar”. O enunciado foi motivado pela conversa de Rafaela com uma das colegas sentadas ao seu lado. Tal comentário evidencia que algumas dinâmicas do ensino regular ainda se reproduzem na experiência escolar destas mulheres. A exigência implícita no comentário é de que a postura destas mulheres em sala de aula deve ser de atenção e silêncio nos momentos de explanação pelos docentes, ou seja, a conversa prejudica o controle exercido através da linguagem oral. Portanto, um comportamento como o de Rafaela desvia-se desta regra e será caracterizado como indisciplina, passível de penalizações, como acontece com crianças e adolescentes. Possivelmente esta vinculação seja reforçada quando é Rafaela a estudante a conversar, posto que ela é uma das discentes mais jovens da turma.

Por outro lado, a afirmação “Minha preocupação é que todos vocês entendam” indica a flexibilização deste controle da aula, com a abertura para a turma definir a pertinência de uma atividade escolar de revisão de saberes escolares estudados no semestre anterior. Ao propor que cada estudante avalie a necessidade de revisar aulas anteriores, a docente cria condições para que as estudantes realizem um exercício de auto-avaliação sobre o domínio dos saberes escolares. Mais que isso, Daniela possibilita que as estudantes participem do planejamento das atividades escolares desta disciplina ao fazer tal afirmação. Esta postura contribui para a construção de uma experiência escolar pautada pela autonomia das estudantes e pela decisão coletiva no planejamento curricular, através da proposição de temas para revisão do semestre anterior.

5.4.2 O desafio de falar em público – o tensionamento entre o público e o privado

Aula de Direito Empresarial II

Registro de vídeo: 19/10/2010

Nas aulas de 19 e 26 de outubro, houve apresentação de trabalhos sobre tributos. Estas apresentações ocorreram no miniauditório da instituição de ensino, um espaço maior que a sala de aula, que conta com recursos de multimídia (computador, data-show, rede wireless e caixas de som).

Com estas apresentações, a turma concluiu uma tarefa que vinha sendo planejada e elaborada há semanas, inclusive em cena anterior (cena 5.3.2). Cada dupla tinha de estudar um tributo (definido pela professora), inclusive as regras específicas do município de residência da dupla responsável por aquele trabalho. Depois da busca e leitura de materiais, a dupla deveria preparar um conjunto de slides (Power Point) sobre o mesmo e apresentá-lo à turma numa das datas, conforme a ordem de apresentações estabelecida e divulgada previamente pela professora.

Nesta cena, Rafaela e André apresentam o trabalho que elaboraram sobre o IPTU.

Prof – Bom, gente, então, hoje, é o dia das apresentações dos tributos municipais. Nós vamos começar com o IPTU, com o André e a Rafaela. O show é de vocês.

Rafaela: Então, tá ((Rafaela bate as mãos e inicia a fala mexendo no próprio cabelo. Vira-se para a projeção do slide e lê)) O IPTU é o imposto sobre a propriedade territorial e predial urbana. Aí:: é instituído pela Constituição, o fato gerador é a propriedade, de pessoa física ou jurídica que pagam esse imposto. Hã:: tipicamente fiscal embora seja social. ((Rafaela busca explicar o que significa o tópico que acabara de ler)) Por quê? Porque ele é cobrado, hã:: sobre, como eu disse, dessas pessoas físicas ou jurídicas, e ele tem o fator social porque ele é cobrado para ajudar financeiramente os municípios. ((Rafaela faz sinal para que o colega avance a apresentação para o slide seguinte. Aparece o novo slide)) Isso aqui eu botei mas não é dele, né, sora?

Prof: () Mas é por causa do desenho isso?

Rafaela: É, é ((observa o slide))

André: É porque o slide tem o IPTU

Prof: Tá, centraliza no assunto de vocês. O ISS é um tributo municipal, mas que será abordado por outro grupo.

Rafaela ((esconde o rosto com as próprias mãos rapidamente, depois sorri falando)) Ai, que vergonha! Então, deleta! °Deleta°. ((observa novamente o slide))

Prof: É só pelo que estava escrito lá. Vocês querem falar alguma coisa?

Rafaela: Ah:: <Não> É que daí eu ia comentar, mas enfim.

Prof.: O que tu ia comentar, Rafaela? Pode,

Rafaela: Não, o que eu ia falar é que, ((Rafaela gesticula e ri)) Ai, sora, agora eu me atrapalhei.

Prof.: Rafaela, fica tranqüila. Nós estamos todos aqui pra aprender::

Rafaela: Tá. ((fala olhando para a imagem do slide projetada na parede)) Está aí um prédio, que, como eu falei antes, é cobrado sobre os prédios da região urbana e aí ((ruído do toque de um celular)) eu ia falar do município, mas não é, né? Era só isso que eu ia dizer. ((faz sinal com a mão para que o colega passe ao slide seguinte)) Aqui, sora, que eu fiquei em dúvida ((slide apresenta a redação do "Artigo 155"). Eu acho que não,

Prof: O que tu ia falar sobre esse tema?

Rafaela: Eu acho que é sobre o outro, quer ver ((inicia leitura)) operação sobre a circulação de mercadorias e sobre a prestação de serviços de transporte interestadual e intermunicipal.

Prof.: Tu acha que é do quê?

Rafaela: Eu acho que é do ISS. ((a professora indica que Rafaela está certa)) É, né?

André ((conclui a leitura do slide)) ainda que as operações e as prestações se iniciem no exterior ((avança ao slide seguinte))

Rafaela: Agora, acertei! ((vira-se para a imagem projetada e inicia a leitura do novo slide mexendo no próprio cabelo)) sem prejuízo de progressividade no tempo, ser progressivo em valor do imóvel, ter alíquotas diferentes de acordo com a localização e o uso do imóvel. ((vira-se para a professora)) É cobrado (.) como é que eu vou dizer, onde está localizado e valores de alugueis é cobrado também em cima e:: ((faz sinal para o colega passar ao slide seguinte, vira-se para a imagem projetada e inicia a leitura)) Artigo 182. A política de desenvolvimento urbano, executada pelo Poder Público municipal, conforme diretrizes gerais fixadas em lei, tem por objetivo ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e garantir o bem-estar de seus habitantes. ((vira-se para a professora e o público)) que é o que não ocorre, em alguns casos, de loteamentos devidamente demarcados, que não é o que acontece, por exemplo, nas favelas e coisas assim. São pessoas que não têm possibilidade de ter um, uma área própria, um terreno, e muito menos condições de pagar o IPTU, que é a garantia de ter esse (empenho) pra depois passar (.) pros seus filhos (.) por exemplo ((vira-se novamente para a imagem projetada)) É facultativo ao Poder Público municipal, mediante leis específicas para a área incluída no Plano Diretor, exigir do proprietário do solo urbano (), subutilizar ou não utilizar e que promova o seu adequado aproveitamento. ((vira-se para a professora e o público)) É o que eu falei: se não está sendo utilizado é locado e -

André [e cobrado].

Rafaela: e cobrado igual. Aí, se não ocorrer isso ((aponta para o slide e inicia a leitura)), sob pena de parcelamento ou edificação compulsória, imposto sobre a propriedade predial e territorial urbana progressivo no tempo, desapropriação com pagamento mediante títulos da dívida pública de emissão previamente aprovada pelo Senado Federal, com prazo de resgate de até dez anos, em parcelas anuais e iguais sucessivas, assegurados os valores de indenização e os juros legais. ((vira-se para o público e a professora)) Isso que eu acabei de comentar: caso o pessoal não pague ou esteja em atraso, estipulado pela lei, préa ser quitado. Caso isso não ocorrer, a pessoa corre o risco ((Rafaela sorri)) corre o risco, não. Perde o seu bem por falta de pagamento (.) do imposto.

André ((fala olhando para a professora)) Tem pessoas que até desistem, né, pelo valor da dívida, os juros ali. Aí, a pessoa acha que é (.) uma dívida inal(.)cançável e acaba perdendo o bem. ((avança ao slide seguinte))

Rafaela: Aqui, é um (desenhista). Aqui, que eu falei, é ((Rafaela sorri)) quem não paga o seu IPTU vive na rua da amargura.

André: Mas quem paga também, oh. Ali, é uma crítica também ((Ademir lê a fala do personagem da charge projetada como slide)): "Oh, o IPTU

vence hoje" e lá ele está reclamando: "Ruas cheias de buraco, hospital sem médicos e (remédios), denúncias de corrupção, etc., etc." ((olha para a professora)).

Rafaela: Que é esse o lado social do IPTU, né? Que (.) que (.) claro, a gente sabe que (.) que(.) tem muitos benefícios, mas tem muito a se fazer, né? ((olha para o slide)) Daí, foi só um (a partezinho)

Prof ()

Rafaela: É, ((sorrindo)) tem o outro lado ainda, né, sora?

André: Além do IPTU, tem [os outros impostos]

Rafaela: [É, aí] são os outros, que eu me confundi. Mas é,

André: Mas ((olhando para a professora)) a gente aproveitou o slide, mesmo tendo aqueles outros (.) tópicos dos trabalhos dos colegas, a gente colocou.

Gabriela: Mas não saiu fora, eu acho. É pra saber ()

Professora ()

((Rafaela sorri))

André ()

hhhhhhh

Gabriela: hhhhhh Continua Rafaela!

André – É o último slide.

Rafaela ((aponta o slide)) e ali dá pra ver que é (.) o (.) imposto predial e territorial urbano, que ali dá pra ver bem na figura, com o IPTU em cima. Então, o nosso trabalho é esse, se alguém tiver alguma dúvida (.) ((sorrindo e olhando para o colega André)) estamos abertos!

Gabriela ()

Rafaela ((sorri olhando para Gabriela)) Esse é o nosso trabalho!

((palmas))

Ao contrário da cena anterior, nesta a fala está sob controle da dupla de estudantes, responsável por apresentar o trabalho em grupo, bem como gerenciar a tomada do turno de fala por colegas que desejem fazer perguntas ou comentários sobre o tema. Assumir a posição habitualmente ocupada pela professora é uma tarefa difícil para muitas destas mulheres, inclusive para Rafaela.

A estudante manifesta, por gestos e suspiros, a ansiedade e o constrangimento ante a tarefa de falar em público. A professora percebe a situação e busca incentivar a estudante para que esta fique tranquila. A professora mostra-se disposta a auxiliar a dupla de estudantes ao longo da apresentação para esclarecer

dúvidas sobre o tributo estudado. Os dois estudantes ajudavam-se também, complementavam a fala um do outro para responder aos questionamentos da professora, além de distribuírem equilibradamente o tempo de fala de cada um.

Há um breve momento de tensionamento entre o saber escolar e uma charge apresentada pela dupla, num dos slides. Esta charge mostra uma pessoa sendo esmagada por um grande número de tributos a serem pagos. Dessa maneira, faz referência ao tema estudado pelas duplas (tributos).

Assim como aconteceu em outras situações de tensionamento entre saberes escolares e experienciais, também aqui o debate não ganha expressão. André justifica a escolha da charge, a qual critica a grande carga tributária que as pessoas precisam pagar, sem ter acesso aos benefícios sociais que deveriam ser garantidos pelos serviços públicos aos quais os impostos deveriam ser destinados. A problematização é muito breve, e a turma não reage. Assim, o posicionamento de André não desencadeia um debate entre os estudantes e a dupla logo retoma a leitura dos slides.

Além disso, cabe salientar que esta dupla – assim como todas as outras que apresentaram os trabalhos finais da disciplina – segue a mesma sequência frequentemente utilizada pela professora, em suas aulas: leitura de trechos do slide ou do slide na íntegra, intercalada com explicações sobre o conteúdo, muitas das quais consistem em paráfrases do texto apresentado no slide ou tentativas de tradução dos termos jurídicos para uma linguagem mais coloquial.

5.4.3 Professor, não foi assim que a gente fez.

Aula de Matemática IV

Registro no diário de campo de 18/11/2010

Nesta cena, a aula destina-se à correção de exercícios.

Durante a correção dos exercícios, Gabriela e Paula percebem que o cálculo apresentado pelo professor não é igual ao que elas fizeram. As

duas, então, mencionam ao professor: “Sôr, não foi assim que a gente fez”. Sua fala não sugere dúvida quanto à correção do professor, e sim quanto ao seu cálculo. O professor pede que uma delas (Gabriela) descreva o próprio cálculo. Ela atende ao seu pedido e passa a descrever o cálculo. Ele anota tudo no quadro. Em seguida, compara os cálculos e mostra que os dois chegam ao mesmo resultado e avalia que os dois são corretos, embora sejam diferentes.

Esta cena ocorreu na mesma aula da cena 5.2.1. Poucos minutos separam as duas cenas, porém aqui se destaca a confrontação de dois raciocínios matemáticos para a resolução de um exercício proposto pelo professor. Ante a divergência nos modos de resolver o exercício, duas estudantes a mencionaram ao professor, e este pediu que as estudantes descrevessem o modo como fizeram o cálculo. Há um estranhamento das alunas devido à equivalência nos resultados dos cálculos apesar da diferença nos cálculos. Tal estranhamento está ligado à expectativa de que somente um cálculo idêntico ao do professor seria correto e, portanto, chegaria ao mesmo resultado.

Há que destacar a reação do professor: ele escreve no quadro o raciocínio matemático das estudantes, compara com o dele e mostra que ambos chegam ao mesmo resultado. A postura do professor, manifesta nesta cena, é de abertura à horizontalização dos saberes e à superação da dicotomia entre saberes escolares e cotidianos. Desse modo, incentiva a iniciativa das estudantes, que testaram a validade de seu raciocínio matemático. Não se trata de um tensionamento provocado pelas estudantes, pois estas, ao estranharem o cálculo do professor, ficam inseguras e questionam se o seu modo de resolver a questão também estaria correto, ou não. Diante disso, a postura do professor é de validação daquele saber que se diferencia do escolar, e tal postura é fundamental para a experimentação de práticas pedagógicas mais dialógicas no campo da EJA em geral.

Esta interação evidencia a influência do trabalho docente no modo como as estudantes interpretam os próprios saberes e como realizam a atividade escolar. A postura do professor não foi de imposição de uma forma única de realizar a tarefa nem, conseqüentemente, seu trabalho valoriza estritamente a memorização e reprodução dos procedimentos adotados por ele para efetuar os exercícios.

Além disso, a cena permite analisar que as estudantes assumem uma postura ativa em sala de aula ao manifestarem a identificação de diferenças na realização da

tarefa, entre o seu modo e o do professor. Mesmo que receosas de terem cometido um erro, elas conversam com o professor, solicitando auxílio para conferir os próprios cálculos. Considero que esta atitude indica uma estratégia adotada por Paula e Gabriela para garantir sua aprendizagem e, assim, obter aprovação nesta disciplina. Esta característica da atividade escolar é comum entre as estudantes que atuam como bolsistas no IF (Paula, Gabriela e Rafaela), além de estar presente entre as estratégias adotadas por Daniela e pelas estudantes que já possuíam EM completo ao ingressarem no PROEJA (Denise, Patrícia e Melissa).

Na experiência das bolsistas, esta estratégia associa-se à facilidade para buscar auxílio dos professores à tarde, durante o expediente de trabalho. Daniela, por sua vez, tem experiência profissional na gestão financeira de uma empresa e, portanto, a aluna mobiliza tais saberes do trabalho como auxílio à própria aprendizagem de saberes escolares da disciplina de Matemática. Desse modo, as estudantes mencionadas criaram estratégias distintas, porém todas foram bem-sucedidas em sua finalidade de obter aprovação nas disciplinas de Matemática dos semestres anteriores.

Analisar tais estratégias auxilia a compreensão do sucesso escolar de Paula, Gabriela, Rafaela e Daniela, cujos resultados de aprovação nesta disciplina é equivalente aos das estudantes que já possuíam EM completo ao ingressarem no PROEJA. As demais estudantes têm uma reprovação ou mais em Matemática, ocasionando o adiamento da disciplina Matemática IV (cujo pré-requisito é Matemática III).

Esta disparidade entre os resultados das estudantes evidencia que o silêncio – adotado como principal estratégia daquelas estudantes cujas trajetórias de estudo e de trabalho foram interrompidas – cria problemas para as estudantes que o adotam como principal (ou única) estratégia de ação em sua experiência escolar. Ao não manifestarem suas dúvidas nem solicitarem auxílio do professor, elas vivenciam, no contexto da EP integrada à EJA, a experiência da reprovação. Esta, de algum modo, corrobora a avaliação – manifesta por Laura em sua entrevista e recorrente nas falas de estudantes de EJA – de que estas discentes “não servem para o estudo”.

5.5 O RETORNO AO CAMPUS - REENCONTROS COM AS ESTUDANTES DEPOIS DO TRABALHO DE CAMPO

Em duas ocasiões, visitei o IF depois do trabalho de campo: a primeira aconteceu no 2º semestre de 2011 e a segunda, no final do 1º semestre de 2012 (no final do mês de junho). Nas duas visitas, encontrei várias das estudantes, e elas me acolheram com a mesma acolhida carinhosa e alegre que chamava a minha atenção durante o trabalho de campo.

Na primeira visita, reencontrei a maior parte da turma. Algumas delas, quando me viram, queriam saber como fora a minha viagem de estudos, como estava a pesquisa e quando eu a terminaria. Também relataram os caminhos das colegas nas disciplinas durante o período em que estive afastada.

A conversa com as estudantes foi importante para me atualizar sobre os rumos que aquele grupo foi tomando na segunda metade do curso, sobretudo na fase final. Descobri que a turma fragmentara-se em decorrência das reprovações de algumas estudantes em semestres anteriores. Por isso, a conclusão do curso fora adiada em seis meses para a maioria da turma. Somente Carlos, Denise, Patrícia, Melissa, Gabriela, Paula e Rafaela concluiriam o curso no final do ano, ou seja, no tempo previsto na organização curricular. As demais estudantes encontravam-se em disciplinas do penúltimo semestre e adiaram a sua participação na mini-empresa (atividade curricular realizada na carga horária de duas disciplinas do último semestre do curso). Naquela noite, encontrei com Daniela. Ela me contou que saíra do emprego na empresa de aromatizantes, mas já estava trabalhando de novo, desta vez num escritório de advocacia, em Porto Alegre. Novamente, atuava em funções administrativas. A trajetória fragmentada permanecia com as mesmas características. Daniela também me contou que Laura evadira do curso e pedira demissão do emprego. Algumas colegas tentaram fazer contato para convencê-la a retornar à turma, mas a estudante não atendera ao telefone nem dera retorno às ligações.

No semestre seguinte, fiz a segunda visita ao IF. Era o momento da confraternização de encerramento do projeto de mini-empresa, ou melhor, da cooperativa. As professoras responsáveis pelo projeto – Daniela e Carla – decidiram fazer a mudança por influência dos estudos que Carla vem realizando desde a sua participação no projeto *Experiências de Educação Profissional Integrada à Educação*

de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul e que se intensificaram com o ingresso da educadora no curso de Mestrado em Educação. As leituras e discussões sobre os campos da Economia Solidária, Trabalho e Educação e Educação de Jovens e Adultos repercutiram, de algum modo, nas reflexões da educadora e em sua atividade de trabalho. Estes dados corroboram a análise do trabalho de Daniela, no que se refere à estreita relação entre o trabalho docente e a experiência escolar das estudantes.

Participaram da cooperativa: Beatriz, Elenice, Andréia, Daniela, além de Rafaela e Paula – que desistiram do projeto no semestre anterior, adiando sua participação e conseqüentemente a conclusão do curso para este 1º semestre de 2012 – e de Denise e Patrícia, que concluíram o curso no semestre anterior e, portanto, já tinham aprovação nas disciplinas. Porém, optaram por realizar a experiência novamente na condição de colaboradoras.

Perguntei por Teresa, Ângela, Laura, Lúcia e Janaína, e a professora Carla me informou que Ângela evadira do curso e Laura não retornara, sem alterar, portanto, a situação relatada por Daniela em 2011. As demais estudantes – Teresa, Lúcia e Janaína – decidiram adiar algumas disciplinas do último semestre. Desse modo, concluirão o curso somente no final do ano.

Paula contou que fizera o vestibular de inverno na UNISINOS e fora aprovada no curso de Letras – Português e Inglês. Sua intenção era obter bolsa do PROUNI e estava aguardando o resultado para ingressar no Ensino Superior já no 2º semestre de 2012.

Por decisão das estudantes, quem concluiu o curso no 2º. Semestre de 2011 (Melissa, Gabriela, Denise, Patrícia e Carlos) ou no 1º. Semestre de 2012 (Paula e Rafaela) aguardará as demais colegas para realizarem a formatura juntos. Assim, a cerimônia de formatura será também um reencontro de todo o grupo e sua realização está prevista para o final de 2012.

CONCLUSÃO

Esta tese problematizou as relações de saber que constituem a experiência escolar de mulheres estudantes do PROEJA. Para isso, realizei um estudo etnográfico para conhecer e analisar os saberes experienciais mobilizados por estas mulheres em sala de aula e, assim, compreender os modos como o experiencial e o escolar eram confrontados e interpretados por aquele grupo.

Para contextualizar a experiência escolar destas mulheres, busquei identificar e analisar as condições objetivas de produção desta experiência. Com esse intuito, analisei a trajetória histórica da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos, e o seu encontro a partir da formulação de uma política pública de integração dos dois campos. Nessa análise, procurei ressaltar que os rumos do programa a partir da criação do PRONATEC indicam que o programa que deu origem a esta pesquisa dá sinais de enfraquecimento devido à sobreposição de programas implantados nos Institutos Federais. Se mantida a diminuição das vagas de PROEJA, que ocorreu no último processo seletivo do IF acompanhado, o PROEJA representará mais uma política de governo na história da EJA do país, corroborando a análise de que este campo necessita de políticas perenes.

Em relação ao trabalho de campo, os resultados desta pesquisa indicaram que esta experiência escolar é marcada por estratégias criadas por estas mulheres para garantir sua permanência no curso e o sucesso escolar, e estas estratégias variam entre as estudantes de acordo com as trajetórias de estudo e de trabalho.

O silêncio é um exemplo disso. Adotam-no somente aquelas estudantes cujas trajetórias de trabalho foram marcadas pelo trabalho doméstico não remunerado, devido à dedicação ao grupo familiar. Estas estudantes buscam no silêncio um modo de passarem despercebidas em sala de aula. Ao mesmo tempo, o silêncio indica uma postura mais passiva no processo educativo, o que não está presente nas estratégias criadas pelas outras colegas.

A solidariedade é, ao mesmo tempo, um valor e uma estratégia de permanência. As estudantes criam vínculos entre aquelas com perfil semelhante ao seu no que concerne às trajetórias de estudo e de trabalho. Desse modo, auxiliam-

se na realização das atividades escolares, bem como apoiam e motivam aquelas estudantes que, em alguma situação, pensam em evadir ou trancar o curso.

Na experiência escolar das mulheres que atuam no mercado de trabalho, a tripla jornada as conduz a criarem estratégias para conciliar o trabalho remunerado, o trabalho doméstico não remunerado e o estudo. Os relatos recorrentes de cefaleia, enjoos e mal-estar evidenciam a sobrecarga cotidiana enfrentada por estas mulheres. Nesse sentido, a experiência escolar envolve frequentemente a convivência com a dor e medicamentos paliativos para amenizá-la, a redução das horas de repouso diário para realização de tarefas escolares, como relatou Daniela. Estes e outros aspectos evidenciam um cenário de obstáculos à conquista tanto do direito ao trabalho quanto do direito à educação pelas mulheres.

A busca de aproximações entre saberes escolares e experienciais é um movimento presente nas relações de saber estabelecidas em sala de aula. Por estímulo do corpo docente ou por iniciativa de alguma estudante, esta tentativa manifesta-se na atividade de linguagem produzida nas interações entre estudantes e docente.

No trabalho de campo, foi possível identificar elementos recorrentes nas atividades e interações observadas em sala de aula. Estes elementos conferem uma aparente repetição na organização da atividade escolar, criando rotinas próprias ao contexto escolar ou ao trabalho específico de um professor ou professora. Contudo, a repetição é apenas aparente, pois a atividade tem sempre algum nível de ineditismo e de singularidade, em consonância com as leituras sistematizadas no terceiro capítulo desta tese. 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. Há atividades escolares comuns à atividade docente em diversas disciplinas, com o predomínio das aulas expositivo-dialogadas, com uso de apresentação no Power Point; estas 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 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 professora. Esta questão não está presente em todas

as disciplinas do curso, nem é rígida a ponto de constituir todas as aulas, sem variações.

Desde os primeiros contatos com os sujeitos desta pesquisa, compreendi que o trabalho, sim, é uma experiência importante na constituição dos saberes do público da EJA, em consonância com as diretrizes apresentadas no Documento-Base do PROEJA (BRASIL, 2007). Contudo, há diversas outras esferas da vida social onde estes sujeitos produzem experiências e, portanto, saberes experienciais que também são mobilizados, confrontados e (res)significados no contexto de sala de aula. Ou seja, estas experiências têm tanta influência quanto a de trabalho na produção da experiência escolar. Por isso, busquei identificar quais saberes experienciais são estes? Quais experiências estas mulheres mobilizam, narram e/ou problematizam nas relações de saber em sala de aula? Entendo que, de algum modo, estes saberes em circulação na sala de aula configuram o currículo do curso, mesmo que os mesmos não sejam incorporados e visibilizados neste currículo.

Nas cenas analisadas, foi possível identificar que as estudantes mencionam, narram e/ou problematizam saberes ligados a:

- meios de comunicação de massa – como telenovelas e telejornais, além de meios impressos, como revistas, cujos temas e notícias são retomados em sala de aula para apresentar um argumento num debate, para aproximar o saber escolar de situações cotidianas, noticiadas naquele período, ;
- cidade – a experiência como usuárias de espaços públicos estatais e moradoras da Região Metropolitana de Porto Alegre, nos municípios de Sapucaia do Sul, majoritariamente, e, em menor número, em Esteio e São Leopoldo – estes saberes subsidiam argumentos contrários aos conceitos relacionados a tributos, apresentados pela professora ou pela turma (na apresentação dos trabalhos finais da disciplina), desencadeando um tensionamento entre o escolar e o experiencial.
- família – o grupo familiar é destacado em diferentes circunstâncias, seja para relatar informações que ouviram de seus filhos, marido ou de outros familiares, seja para defender opiniões acerca do debate família x profissão. Também circulam na sala de aula as situações vividas no contexto familiar por algumas estudantes: Melissa relatava às colegas a recuperação de sua irmã, que enfrenta um tratamento de saúde desde 2009; Rafaela, que vivia a separação conjugal, contou com o apoio

de algumas colegas da turma. Estes saberes circulam nos intervalos de aula, mas não integram diretamente as relações de saber de sala de aula. Sua influência é indireta e silenciosa por não serem reconhecidos por estas estudantes como aspectos relevantes à aprendizagem escolar.

- Igreja/religiosidade – o tema não é visibilizado em sala de aula, a não ser no episódio em que Rafaela mostra a tatuagem feita em homenagem à mãe, que falecera quando a estudante tinha apenas três anos de idade. As formas de lidar com a morte manifestam-se brevemente nos minutos anteriores ao início das atividades escolares. Assim como as situações vividas no contexto familiar, também os temas ligados à religiosidade ficam restritos aos intervalos das aulas, sem incidir no andamento das aulas ou na relação entre saberes escolares e experienciais.

- trabalho – este lugar de produção da experiência é uma marca diferenciadora entre as estudantes que têm atuação na área do curso: Denise, Melissa, Patrícia e Daniela. Evidentemente, aquelas mulheres que nunca atuaram na área têm um esforço maior para narrar ou problematizar experiências de trabalho, pois precisam identificar semelhanças entre a sua área de atuação e a Administração para, então, buscarem aproximações entre o seu saber experiencial e o escolar. Janaína consegue fazer tal exercício em algumas situações de sala de aula, no que concerne aos direitos trabalhistas e à cobrança de tributos.

- saúde – o desafio de conciliar estudo, trabalho remunerado e trabalho doméstico não remunerado (principalmente, na realização das tarefas domésticas e cuidado dos filhos e outros familiares), estas mulheres são impelidas a criar estratégias e, com isso, mobilizar e produzir saberes sobre a própria saúde, na tentativa de prevenir ou amenizar dores e doenças decorrentes do *stress* causado pela tripla jornada que enfrentam.

As cenas analisadas evidenciam que estes saberes experienciais circulam em sala de aula e, sendo assim, integram a experiência escolar produzida por estas mulheres. Nesse sentido, a relação de saber no PROEJA é constituída de processos de mobilização de saberes experienciais e confrontação com os saberes escolares, tensionamentos e dicotomias.

Uma dinâmica própria da experiência escolar destas jovens e adultas é a “conversa” durante a aula, viabilizada pela flexibilização do controle dos tempos-

espaços escolares pela maior parte do corpo docente. Tal flexibilidade distingue-se bastante do controle rígido dos tempos-espaços pelos docentes do ensino regular, no modelo de ciclos de aprendizagem, conforme analisam Mattos & Castro (2009). Ao contrário do que as autoras encontraram em seu trabalho de campo, na turma 04 do PROEJA identifiquei uma postura bastante flexível do grupo de docentes.

Desse modo, as estudantes costumavam realizar determinadas tarefas – principalmente a cópia de conteúdos no caderno – e concomitantemente conversar em pequenos grupos ou entre todas as pessoas presentes na sala (situação mais comum nos momentos iniciais do turno). Em alguns destes momentos, o professor ou professora também participa da conversa enquanto escreve no quadro, pedindo notícias de alguma estudante ou comentando os planos para o feriado, a eleição presidencial, entre outros temas escolhidos pelas estudantes. Estas conversas não costumem ser repreendidas e, nestas situações, têm um papel específico: espantar o cansaço, o sono, tornar um pouco mais prazerosa a tarefa rotineira de copiar conteúdos escolares no caderno.

Assim, os saberes experienciais também preenchem os intervalos e outros instantes vagos, aqueles que não ficam sob controle de qualquer docente, mesmo que já tenha entrado na sala. Na experiência escolar deste grupo, os minutos iniciais do turno (entre a chegada das estudantes à escola e a tomada do turno de fala pelo professor) assemelham-se ao intervalo, posto que a turma aproveita este momento inicial para conversar sobre o cotidiano. São momentos de falar sobre a vida e interagir entre colegas, sem a participação do professor. A vida cotidiana e, conseqüentemente, os saberes experienciais ocupam o lugar dos saberes escolares. Foi o que aconteceu na cena em que Raquel mostra a sua tatuagem e justifica a escolha do desenho como uma homenagem à mãe.

São poucos minutos, mas deles emergem relatos autobiográficos, e é possível conhecer as diferentes estratégias cotidianas criadas para conciliar o trabalho, a vida familiar, o trabalho doméstico e a permanência no curso. Entretanto, estes aspectos não adentram o currículo do curso, pois não ocasionam alterações no planejamento das aulas. Desse modo, há um cotidiano invisível em sala de aula, que é narrado pelas estudantes, mas permanece ignorado no planejamento das atividades escolares.

Outras falas das estudantes são bem mais formais, formuladas a partir do saber escolar exposto pelas docentes e, portanto, fazem referência direta à aula. Nas cenas analisadas, as alunas as incluem na dinâmica das aulas na forma de comentários sobre as explicações seja da professora Daniela, seja de Carolina. Nestas intervenções, há situações em que as estudantes relatam saberes experienciais que julgam ser ilustrativos do saber escolar em estudo. Estes saberes são mobilizados pelas estudantes majoritariamente como uma tentativa de estabelecer aproximações com o(s) saber(es) escolar(es) em estudo. Faz parte da postura das discentes da turma esta busca por equivalências ou conexões entre os saberes em estudo e as suas experiências como trabalhadoras, cidadãs, mães de estudantes da escola regular e usuárias de outros serviços públicos, entre outras.

Contudo, também ocorrem situações em que as estudantes identificam – e manifestam – distanciamentos ou tensionamentos entre o saber escolar e o que elas aprenderam em suas experiências não escolares, produzidas ao longo da vida. Ao longo do período de observação, foi possível identificar que os distintos episódios de tensionamento entre saberes escolares e experienciais foram promovidos por iniciativa de alunas. Ao tomarem o turno de fala para questionar um conceito ou afirmação do/a professor/a, sob alegação de que “aqui na cidade, não funciona assim” estas mulheres questionam a validade do saber escolar em situações em que este não contempla ou mesmo contraria aquilo que elas aprenderam em sua experiência como moradora de Sapucaia do Sul.

Algumas cenas permitiram analisar a natureza destes tensionamentos e o modo como as estudantes conduziram suas reflexões, preocupadas em apresentarem seu ponto de vista cordialmente ou em tom de brincadeira, sem qualquer indício de hostilidade em relação às professoras. Desse modo, nas relações de saber estabelecidas em sala de aula manifestam-se tensionamentos nas falas de algumas discentes, o que permite afirmar que a relação entre docentes e discentes é suficientemente aberta para que as estudantes verbalizem suas opiniões ou críticas.

Há tensionamentos entre os saberes escolares e os do trabalho, como ocorreu na disciplina de Informática. Embora eu não tenha observado as aulas de informática do primeiro ano de curso, a experiência de reprovação nesta disciplina

representa um tensionamento entre estas duas esferas de produção de saber na experiência escolar de Daniela.

Como resultado destes tensionamentos, o **cotidiano** tende a ocupar uma posição de **saber marginal**, porque o desenlace destas cenas foi semelhante: a retomada do planejamento de aula pela professora, sem fomentar a busca de novos argumentos ou informações para dar continuidade à reflexão. A conclusão rápida do debate e a retomada do turno de fala pela professora reiteram a dicotomia e hierarquização entre saberes escolares e experienciais. Em contraponto, as aulas de Língua Inglesa e de Estatística incorporaram em diferentes atividades os saberes experienciais como objeto de estudo, embora o foco principal fosse o saber escolar.

Diante dos tensionamentos mencionados, as cenas indicam que a superação da hierarquia entre saberes escolares e experienciais ainda constitui um desafio para as propostas escolares no campo da EJA integrada à Educação Profissional.

O domínio prévio de saberes escolares por algumas estudantes (aquelas com trajetórias contínuas) representa um elemento de fragmentação da turma. No trabalho de campo, identifiquei tensionamentos entre as colegas diante de tarefas escolares coletivas, os conhecidos “trabalhos em grupo”. Tais tensionamentos são em parte oriundos da disparidade no domínio dos saberes escolares, por algumas pessoas. A divisão entre as alunas que “levam na mochila” e as que “vão na mochila” expressam na linguagem o modo como algumas estudantes interpretam a dificuldade de suas colegas no domínio dos saberes escolares para a realização das tarefas em grupo.

Outro aspecto que se destacou foi o silêncio das alunas frente ao tensionamento entre saberes escolares em estudo nas aulas de Sociologia IV e os saberes religiosos. Embora seis das estudantes tenham declarado participação na igreja evangélica, os saberes da religiosidade não parecem entrar em conflito com os saberes escolares. Tanto na observação quanto nas entrevistas, as estudantes não manifestaram conflitos desta ordem. Entretanto, o silêncio acerca dos saberes e valores religiosos sugere que os mesmos não são considerados apropriados ao diálogo com os saberes escolares. Este aspecto chama a atenção porque nem mesmo Laura e Paula, cujo vínculo com a igreja é bastante forte, mencionam em sala de aula os seus saberes relacionados à experiência religiosa.

As implicações da circulação de saberes experienciais em sala de aula são variadas, de acordo com a disciplina. Em algumas, a abertura a estes saberes está restrita à oralidade, isto é, reserva-se uma parcela do tempo de aula para que a turma manifeste opiniões e realize debate sobre o tema proposto pelo professor ou professora (tema ligado ao saber escolar previsto no planejamento curricular daquela disciplina). Esses saberes, porém, nem sempre têm continuidade, tornando-se objeto de estudo nas disciplinas. Assim, por serem considerados uma ilustração dos saberes escolares, não são incorporados ao currículo. Sendo assim, esta presença dos saberes experienciais figura como algo secundário no desenvolvimento das aulas, afinal, ela é uma iniciativa das estudantes, e não o resultado de um planejamento curricular do coletivo de professores e professoras.

Em outras disciplinas, há atividades que evidenciam a incorporação dos saberes experienciais no modo de abordagem dos saberes escolares – como mostraram algumas cenas de aulas de Matemática IV e Direito Empresarial II, analisadas nesta tese. Este aspecto tem relação com a trajetória profissional de cada docente, sua aproximação e identificação com o programa e a modalidade. Estas experiências contribuem à horizontalização entre saberes escolares e os ligados ao cotidiano das estudantes. Entretanto, o desafio que permanece é a consolidação deste princípio na construção do planejamento curricular do curso de PROEJA, como um todo. Em outras palavras, esta relação horizontal precisa avançar a ponto de se tornar um eixo estruturante de todas as atividades, no conjunto das disciplinas, e, assim, contribuir expressivamente para a superação da dicotomia entre estes dois campos de saber.

Todos esses elementos sugerem a elaboração de iniciativas isoladas de ruptura da hierarquização dos saberes escolares e experienciais. Nessa perspectiva, destaca-se a necessidade de sistematizar as experiências bem-sucedidas, seus resultados e avaliação, para contribuir ao desenvolvimento teórico-metodológico da Educação Profissional integrada à EJA, conforme indicam os resultados do projeto de pesquisa *Experiências de educação profissional integrada à educação de jovens e adultos no Rio Grande do Sul*.

Os dados indicam também que a relação de saber no PROEJA contém semelhanças com as relações de saber produzidas no âmbito escolar, em geral, no que se refere à postura epistemológica adotada em relação ao saber escolar e, em última análise, ao conhecimento científico. Nesse sentido, na experiência escolar

destas estudantes predomina o que Freire & Shor (2003) caracterizam como conhecimento do saber existente, isto é, a primeira fase do ciclo gnosiológico. Se não atingir a segunda fase – de conhecimento do processo de produção do saber – a Escola reproduz pressupostos de sujeito e saber em que estudantes e docentes não são reconhecidos como autores de saberes, assim como não são reconhecidas as culturas populares como lugares de produção de um saber válido socialmente, por não reproduzirem os métodos científicos.

Tais elementos sustentam, conforme Freire (1987), uma educação antidialógica, haja vista que o diálogo requer o reconhecimento do Outro como um sujeito. A principal crítica do autor à educação escolar é que esta reproduz uma visão do estudante como objeto do trabalho realizado pelo corpo docente. Nessa perspectiva, a educação centra-se na transmissão do saber, cuja única fonte legítima seria a educação escolar (seja de nível básico, seja de nível superior), o que o autor definiu como educação bancária, cujos pressupostos podem ser sintetizados do seguinte modo:

- os atores da educação escolar – tanto estudante quanto docente – não são autores e autoras de saberes;
- a educação escolar não é vista como um processo de produção de saberes, mas sim de apropriação passiva pelo alunado de conhecimentos validados pelo meio acadêmico, os quais são transmitidos pelo corpo docente, através de uma linguagem mais simplificada que a do discurso científico;
- o sucesso escolar é o resultado da capacidade de memorização e reprodução dos conteúdos escolares transmitidos pelo corpo docente, e tal apropriação é comprovada por instrumentos avaliativos, tais como provas, listagens de exercícios e/ou apresentação oral e/ou escrita de textos.

Outros tensionamentos estão presentes em sala de aula. Os trabalhos em grupo são o foco de um conflito latente na turma, que se manifesta na expressão “levar na mochila”, utilizada por uma das estudantes em sua entrevista, assim como na resistência de algumas estudantes em realizar um trabalho em duplas, em que estas foram definidas não por elas mesmas, de acordo com suas afinidades pessoais, mas, sim, pela professora (situação exposta numa das cenas analisadas no capítulo 5).

A relação de saber no PROEJA, a partir dos dados obtidos no trabalho de campo, apresenta como marcas: a circulação de saberes oriundos de diferentes tipos de experiência; a tentativa de aproximação aos saberes escolares por meio da referência a saberes presentes no cotidiano; eventos de tensionamento entre saberes escolares e experienciais; o silêncio em relação a determinados saberes experienciais; a presença marginal dos saberes experienciais na sala de aula; situações que corroboram a permanência da dicotomia e da hierarquização entre o escolar e experiencial.

No dia a dia, as estudantes promovem a circulação de saberes experienciais tanto na relação de saber estabelecida em sala de aula, quanto em momentos mais informais, como os minutos anteriores ao início do turno de aula e os intervalos. Em outras palavras, no conjunto da experiência escolar das estudantes, elas mobilizam, confrontam e interpretam esses saberes oriundos do cotidiano. Contudo, na relação de saber estabelecida em sala de aula, esse aspecto assume um significado próprio. Sugerem uma variação nas estratégias adotadas pelas estudantes: enquanto umas, frequentemente, tomam a iniciativa de manifestar esses saberes, seja para aproximá-los aos saberes escolares em estudo, seja para confrontá-los e, conseqüentemente, tensionar o currículo; outras estudantes buscam a aprendizagem necessária ao sucesso escolar na solidariedade com suas colegas, porém sem se manifestarem espontaneamente em aula, permanecendo em silêncio sempre que possível.

Em algumas situações, as tentativas de aproximação indicam que o saber experiencial representa uma ilustração do saber escolar. Este é o caso, principalmente das cenas em que se busca aproximar os saberes escolares com os do trabalho e com informações dos meios de comunicação. Essas tentativas partem da iniciativa das estudantes, na maior parte das cenas transcritas. 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 de suas experiências. 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. Retoma-os em sala de aula, sobretudo nas aulas de Direito empresarial II.

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 professora.

A relação de saber no PROEJA é marcada também por tensionamentos entre saberes escolares e experienciais. Esses tensionamentos manifestam-se em relação a alguns temas. São eles:

- saberes ligados à cidade – a experiência como moradoras da Grande Porto Alegre e usuárias do serviço público em áreas como educação, saúde, transporte coletivo e outros é responsável pela produção, mobilização, confrontação e significação de saberes. Quando estes contrariam os saberes escolares apresentados pela professora, algumas estudantes identificam esta contradição e a manifestam em sala de aula. Entretanto, este tensionamento gera uma reflexão muito breve, rapidamente substituída pelo estudo do saber escolar dissociado de quaisquer saberes experienciais.

- saberes matemáticos – as diferenças entre os modos como as estudantes e o professor realizam os exercícios são identificadas e anunciadas pelas estudantes em aulas de Matemática IV. A atitude das mesmas, conforme analisado, não é de enfrentamento, mas sim de insegurança ou um pedido de validação de seu saber pelo professor.

A análise da experiência escolar destas mulheres indica questões para o debate sobre as práticas educativas escolares de pessoas jovens e adultas. Permite aprofundar a análise sobre os sujeitos da EJA, as particularidades das mulheres, e

este olhar é especialmente relevante se considerada a procura crescente das mulheres por cursos de elevação de escolaridade.

Entre os potenciais do programa para o desenvolvimento de processos educativos emancipatórios das mulheres está a problematização das relações de subordinação das mulheres, seja no mundo do trabalho, seja em outras instâncias do espaço público. Nesse sentido, a Escola tem contribuições importantes a oferecer às mulheres estudantes de EJA e do PROEJA.

Uma delas é a problematização das imagens estigmatizadas do feminino, que perpetuam o controle e sofrimento do corpo da mulher, o que inclui a normatização rígida de seus gestos, movimento, a sexualidade, bem como a desvalorização das suas atividades, dentre elas, o trabalho e a linguagem. Romper com estas lógicas permanece como desafio das práticas escolares de mulheres jovens e adultas, bem como das pesquisas que busquem contribuir para a visibilização destas mulheres como autoras de saberes e valores, com vistas à construção de alternativas de poder que não sejam pautados pela dominação e hierarquia de qualquer ordem.

Com tais reflexões, nossa tese é que a análise das relações de saber estabelecidas por mulheres na experiência escolar produz um destaque às experiências não escolares e, por consequência, a visibilização dos saberes de mulheres estudantes do PROEJA. Diante disso, a problematização desenvolvida na tese permite indicar elementos para o desenvolvimento de processos educativos emancipatórios no campo da EJA integrada à Educação Profissional, como a incorporação de saberes experienciais em sala de aula, a partir do planejamento curricular do coletivo de docentes da escola, buscando estabelecer relações horizontais entre saberes escolares e experienciais. Para isso, pode ser útil abordar temas identificados nas interações de sala de aula, que suscitem e, com isso, fomentem a reflexão crítica destas mulheres sobre os saberes experienciais ligados à religiosidade, saúde, ao trabalho doméstico não remunerado, ao direito à educação e ao trabalho, entre outros. Desse modo, o PROEJA contribuirá para a superação da dicotomia e hierarquização dos saberes, que historicamente corroborou a estigmatização das mulheres e a subestimação de suas competências na escola e no mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.23, p.62-74, maio-ago./2003.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 18, n.43, p.46-57, 1997.

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. **Analfabetismo no Brasil** – da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e graças até os Severinos. São Paulo; Cortez, 1995.

ASHBAR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.29, p.108-118, mai.-ago./2005.

AYUSO, Maria Luz. Genealogia de una categoría: los saberes socialmente productivos. **Educación**, São Leopoldo, v.10, n.2, p. 91-101, mai./ago. 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9ª edição. São Paulo: Hucitec, 1999.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação** – Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOUTET, Josiane. Dicionário - Linguagem. **Revista Laboreal**, Lisboa, v.4, n.2, p.118-120, 2008. Disponível em: <http://laboreal.up.pt/dicionario/index.php?letra=48u56oTV6582234975;:695N2> Acesso em: 01/06/2010.

BRAIT, Beth. Análise e Teoria do Discurso. In: **Bakhtin** – conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm Acesso em: 29/03/2011.

_____. Lei 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/brasilsemisera/legislacao-2/legislacao/arquivos/lei-12.513-2011-pronatec.pdf/view> Acesso em: 06/08/2012

_____. Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm Acesso em: 06/08/2012

_____. Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm Acesso em: 06/08/2012

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008. Tradução: Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio.

CANÁRIO, Rui. **O que é a Escola?** Porto: Porto Editora, 2005.

CANTO, Liana Pereira Machado. **Narrativas de trabalhadoras domésticas da EJA e suas relações com o saber**. 2009. 127 fl. Dissertação (mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009.

CAVACO, Carmen. Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. **Revista Educação**, São Leopoldo, v. 13, n.3, p.220-227, set.-dez./2009.

_____. Aprender Fora da Escola – Percursos de formação experiencial. Lisboa: EDUCA, 2002. Educa Formação, v.9.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano** – artes de fazer 1. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber** – Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado** – concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

COULOIN, Alain. **Etnometodologia e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **L'ethno-méthodologie**. Paris: PUF, 1987.

CUNHA, Daisy Moreira. Aspectos da estrutura e do funcionamento da atividade humana em Aléxis Leontiev. In: ARANHA, A. V. S.; CUNHA, D. M.; LAUDARES, J. B. (orgs.) **Diálogos sobre Trabalho** – perspectivas multidisciplinares. Campinas: Papyrus, 2005.

_____. Problemas de Trabalho e Questões de Linguagem. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.35, n.1, p.49-64, jan./abr.2010.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____ (org.) **Múltiplos olhares sobre a escola**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. Confitea VI: Passar da retórica à ação exige monitoramento, afirma pesquisadora. **Observatório da Educação** [São Paulo], 11 dez. 2009. Entrevista. http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=838:confitea-vi-passar-da-retorica-a-acao-exige-monitoramento-afirma-pesquisadora&catid=65:confitea-vi&Itemid=103 Acesso em: 19/06/2010.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p.345-357, mai./ago.2006.

DOWBOR, Ladislau. Redes de apoio ao empreendedorismo e tecnologias sociais. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, s.l., v.1, n.2, p.83-108, maio-ago./2005.

DUBET, François; MARTUCCELLI, D. **À l'école** – Sociologie de l'expérience scolaire. Paris: Éditions du Seuil, 1996.

_____. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

EGGERT, Edla. Narrar processos: tramas da violência doméstica e possibilidades para a educação. Florianópolis: Editora Mulheres, 2009.

_____. Supremacia da Masculinidade: questões iniciais para um debate sobre violência. **Cadernos de Educação I FaE/UFPEL**, Pelotas, 1261, p.223-232, jan.-jun./2006.

_____. **Educação popular e teologia das margens**. São Leopoldo: Editora Sinodal; Escola Superior de Teologia – EST, 2003. Série Teses e Dissertações, v. 21.

_____. O feminismo ou os feminismos: uma leitura das produções teóricas. **Cadernos IHU Ideias**, São Leopoldo, v.1, n.2, p.3-9, 2003a.

FAÏTA, Daniel. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, Cecília Perez & FAÏTA, Daniel (orgs.) **Linguagem e Trabalho** – construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; NOËL, Christine; DURRIVE, Louis. A linguagem como atividade. In: SCHWARTZ, Yves & DURRIVE, Louis (orgs.). **Trabalho e Ergologia: Conversas sobre a atividade humana**. Niterói: UFF, 2007.

FERREIRA, Mario César. Atividade, categoria central na conceituação de trabalho em ergonomia. **Aletheia**, Canoas-RS, v.1, n.11, p.71-82, 2000.

FISCHER, Maria Clara Bueno; FRANZOI, Naira Lisboa. Formação humana e educação profissional – Diálogos possíveis. **Educação, Sociedade e Culturas**, Lisboa, n.29, p.35-51, jul./dez. 2009.

_____; GODINHO, Ana Cláudia Ferreira; CAVALLI, Ângela Beatriz. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v.20, n.42, jan.-abr./2011.

FISCHER, Maria Clara Bueno; GODINHO, Ana Cláudia Ferreira. Experiências e Projetos de Educação do Trabalhador No Brasil: Balanço da Produção Discente sobre a Ação Sindical. **Revista E-Curriculum** (PUCSP), São Paulo, v.5, n. 1, p.1-30, dez./2009. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum/> Acesso em: 14.12.2009.

FONTOURA, Helena Amaral da. Revisitando dados e refletindo sobre o uso do vídeo em etnografia. In: MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de; FONTOURA, Helena Amaral da. **Etnografia e Educação: relatos de pesquisa**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009. Série Pesquisa em Educação/Cultura Escolar.

FRANZOI, Naira Lisboa et al. Experiências de Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul – um estudo dos cursos implantados de PROEJA. Apresentação de Power Point.

_____; HYPOLITO, Álvaro; FISCHER, Maria Clara Bueno; DEL PINO, Mauro; SANTOS, Simone Valdete dos. 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.

_____. **Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – o cotidiano do professor**. 10ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. & FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 8ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da Indignação – cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed.Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

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

GARCIA, Pedro Benjamin. Saber Popular/Educação Popular. 3ª edição. Petrópolis: Vozes; NOVA – Pesquisa, Assessoramento e Avaliação em Educação, 1986. Cadernos de Educação Popular, 3.

_____. Educação popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1986a.

GLOBO.COM Passione. Disponível em:
<http://tvq.globo.com/novelas/passione/index.html> Acesso em: 26/02/2012

GODINHO, Ana Cláudia Ferreira. Usos de si na circulação de saberes e valores no PROEJA: aproximações ao conceito de atividade discente. 34ª Reunião Anual da ANPED. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/posteres/GT18/GT18-174%20int.pdf> Acesso em: 06/08/2012

HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.14, n.41, p.355-369, mai./ago.2009.

HADDAD, Sérgio & DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p.108-130, mai.-ago./2000

IBGE. **Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio** – Síntese de Indicadores 2009. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IFSUL. Campus Sapucaia do Sul – Cursos - PROEJA. Disponível em:
www.ifsul.edu.br Acesso em: 01/03/2010.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Básica 2011- resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KLINSKI, Cláudia dos Santos. E esses estudantes quem são? In: FRANZOI, Naira Lisboa; PARENZA, Cidriana; CORREA, Ivan L. S.; GODINHO, Ana Cláudia Ferreira (Orgs.). **Trabalho, Trabalhadores e Educação** - Conjeturas e reflexões. 1ª ed. Porto Alegre-RS: Evangraf, 2010.

KUENZER, Acácia. As políticas de educação profissional – uma reflexão necessária. In: MOLL, Jaqueline (org.) **Educação Profissional e Tecnológica no**

Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAUFER, Jacqueline. Entre Égalité et Inégalités : Les droits des femmes dans la sphère professionnelle. **L'Anée Sociologique**, v.53, n.1, p.143-173, 2003.

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo.** Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

MALGLAIVE, Gerard. **Ensinar Adultos.** Porto: Porto Editora, 1995. Coleção Ciências da Educação – v.16.

MANACORDA, Mario. A. **História da Educação** – da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2004.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARCOLLA, Valdinei; AITA, Andressa Ivo; HIPOLITO, Alvaro Moreira; DEL PINO, Mauro. Os processos de implantação dos cursos PROEJA nas escolas técnicas de Pelotas/RS. S.I. [impresso]

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

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

_____. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v.11, n.1, p.39-58, mar.-ago./2006.

MEC. Expansão da Rede Federal de Educação Profissional. Disponível em: http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2 Acesso em: 05/08/2012

_____. Indicadores Demográficos e Educacionais. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://ide.mec.gov.br/2008/gerarTabela.php?estado1=43> Acesso em 29/03/2011.

MEJÍA, Marco Raúl; AWAD, Miriam. **Pedagogías y metodologías en educación popular: la negociación cultural: una búsqueda.** Quito: Fé y Alegria, 2001.

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.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline (org.) **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.58-79.

_____; FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Monica Ribeiro. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira**. 35ª Reunião Anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.. Trabalho Encomendado – GT Trabalho e Educação. Porto de Galinhas-PE, 2012. No prelo.

_____; PINHEIRO, Rosa Aparecida. Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n.82, p.91-108, nov./2009.

NOGUEIRA, Cláudia Mazzei. **A feminização no mundo do trabalho**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

NORO, Margarete Maria Chaipinotto. **Gestão de Processos Pedagógicos no PROEJA: razão de acesso e permanência**. 2011. 169p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

NOUROUDINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. Cecília Pérez; FAÏTA, Daniel. Orgs. **Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-29.

OLIVEIRA, Ramón. A Teoria do Capital Humano e a Educação Profissional Brasileira. Boletim Senac, São Paulo, v. 27, n.1, jan.-abr./2001. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/271/boltec271c.htm> Acesso em: 20/03/2010

PAIXÃO, Márcia; EGGERT, Edla. A hermenêutica feminista como suporte para pesquisar a experiência das mulheres. In: EGGERT, Edla (org.). **Processos educativos no fazer artesanal de mulheres do Rio Grande do Sul**. Santa Cruz do Sul: EdUNISC, 2011.

PERROT, Michelle. Parte II – Mulheres. In: **Os excluídos da História – operários, mulheres, prisioneiros**. 6ª impressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010. p.165-231.

PINSKY, Carla Bassanezi. Estudos de Gênero e História Social. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.17, n.1, p.159-190, jan.-abr./2009.

RAGO, Margareth. O Feminismo no Brasil e no Mundo. Entrevista ao Diálogo sem Fronteira - RTV, em 05/12/2011. Disponível em: <http://www.rtv.unicamp.br/webtv/?vd=128> Acesso em: 11/07/2012.

_____. Trabalho feminino e sexualidade. In: DEL PRIORE, Mary (Org.) **História das Mulheres no Brasil**. 9ª edição. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. Ser mulher no século XXI. In: VENTURI, Gustavo ; RECAMÁN, Marisol; OLIVEIRA, Suely de (Orgs.). **A Mulher Brasileira nos Espaços Público e Privado**. 1ª reimpressão. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2009a.

_____. Os feminismos no Brasil: dos anos de chumbo à era global. **Labrys, estudos feministas**, s.l., n.3, jan.-jul./2003.

RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das Competências**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (org.) **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.42-57.

RIBEIRO, Vera Masagão; JOIA, Orlando; DI PIERRO, Maria Clara. Visões sobre a Educação de Jovens e Adultos. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XXI, n.55, p.58-77, nov./2001.

RIOS, Marcela Lagarde de los. **Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas**. Cidade do México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2005.

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

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Pedagogia do Trabalho 1: raízes da educação socialista**. São Paulo: MORAES, 1981. 177p.

RUMMERT, Sônia 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.

SAFFIOTI, Helieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1979.

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.

SANTOS, Eloísa Helena; DINIZ, Margareth. O sujeito, o saber e as práticas educativas. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v.12, n.1, pp.1-14, jan./jun. 2003.

SANTOS, Cleuza Maria Denz dos. **Identidades Evidenciadas na Fala-em-Interação em Aulas de Alfabetização de Jovens e Adultos**. 2006. 139fl. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Comunicação. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006.

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

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, Currículo e Didática** – problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 5ª edição. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCHWARTZ, Yves. A Experiência é Formadora? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.35, n.1, p.35-48, jan./abr.2010.

_____. Dicionário - Actividade. **Revista Laboreal**, v.1, n.1, pp.63-64, dez./2005. Disponível em: <http://laboreal.up.pt/dicionario/> Acesso em: 01/12/2009.

_____; DURRIVE, L. (Orgs). **Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana**. Niteroi: Ed. da Universidade Federal Fluminense, 2007.

SILVA, Márcia Alves da. Por uma outra ciência – Tecendo a teoria feminista. In: EGGERT, Edla; SILVA, Márcia Alves da. (Org.). **A Tecelagem como Metáfora das Pedagogias Docentes**. Pelotas: Ed. da UFPEL, 2009. p.15-30.

_____; EGGERT, Edla. Descosturar o doméstico e a 'madresposa' – a busca da autonomia por meio do trabalho artesanal. In: EGGERT, Edla (Org.) **Processos educativos no fazer artesanal de mulheres do Rio Grande do Sul**. Santa Cruz do Sul: EdUnisc, 2011.

SIMEC. Painel de Controle do MEC. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/estado/estuf/RS> Acesso em: 29/03/2011.

SIQUEIRA, André Boccasius. **Alunos do PROEJA: histórias de estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Campus Sapucaia do Sul**. 2010. 300fl. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin – outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008a.

SORJ, Bila. Trabalho remunerado e trabalho não-remunerado. In: VENTURI, Gustavo; RECAMÁN, Marisol; OLIVEIRA, Suely de (Orgs.). **A Mulher Brasileira nos Espaços Público e Privado**. 1ª reimpressão. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2009.

SOUZA-LOBO, Elizabeth. **A classe operária tem dois sexos** – trabalho, dominação e resistência. São Paulo: Brasiliense, 1991.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. Mikhail Bakhtin: itinerário de formação, linguagem e política. In: FILHO, Luciano Mendes de Faria. **Pensadores Sociais e História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 312p.

VENTURI, Gustavo; RECAMÁN, Marisol; OLIVEIRA, Suely de. **A mulher brasileira nos espaços público e privado**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma sociologia da experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 5, n.9, p.174-214, jan.-jun./2003.

TESES E DISSERTAÇÕES

ALMEIDA, Adriana. Um estudo do e no processo de implantação no estado do Paraná do PROEJA: problematizando as causas da evasão. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009.

AMARAL, Antônio Elcio Padilha do. Resignificando o conteúdo de segurança e saúde do trabalhador na formação de jovens e adultos do Instituto Federal do Pará - IFPA. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ANDRADE, Luciane Oliveira. O Ensino da Matemática no PROEJA: limites e possibilidades. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2010.

ARAÚJO, Ana Cláudia Uchoa. Avaliação do currículo integrado no PROEJA do IFCE: concepção e prática na percepção do docente. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

AZEVEDO, Eliane Marchetti Silva. A educação de jovens e adultos no CEFET-MG: o olhar dos alunos (2006-2010). 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Faculdade de Ciências Sociais. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

BALDACCI, Luiz Maurício. PROEJA: Uma possibilidade de formação omnilateral das classes populares? 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional em Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: Fundação Osvaldo Cruz, 2010.

BARRETO, Heloiza Carneiro. O Discurso do sujeito da EJA sobre as estratégias motivacionais utilizadas pelos professores da IFPB - Campus de Sousa. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2010.

BARBOSA, uma análise sobre a implantação do PROEJA: um estudo de caso no IFET sudeste de Minas Gerais – campus Rio Pomba (2006 - 2008). 2010.

BARCELOS, Luiz Roberto. Ensino da Física Mediada por Computador e as Novas Tecnologias Para Alunos do PROEJA. 2008.

BARROS, Anália Martins B. de. A relação entre os saberes-experiência do trabalho e os saberes escolares, vista por alunos do PROEJA do IFSUL de Sapucaia do Sul. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

BASTOS FILHO, Ronaldo de Paula. CONTRIBUIÇÃO DE UM FÓRUM VIRTUAL AO ENSINO DE FÍSICA NO PROEJA. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Campos dos Goytacazes-RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2009.

BENTO, Jamilda. O IFES e a implementação de políticas públicas de inclusão social: o caso da educação de jovens e adultos. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

BONOW, Dirnei. A exclusão escolar no PROEJA do IF Sul-Rio-Grandense: representações de estudantes evadidos. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2010.

CAMPOS, Camila. Os desafios da implementação do Currículo Integrado no Proeja em Rio Verde-GO. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2010.

CAMPOS, Jussara Maysa. Educação Profissional e Tecnológica e a Segurança Alimentar e Nutricional do Povo Indígena Xacriabá. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2010.

CARDOSO, Edna Maria. Impasses na implantação do PROEJA no Ceja e no Cepss na rede estadual de ensino de Goiânia: a distância entre o dito e o instituído. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2010.

CARNEIRO, Ulysses Tavares. Politécnica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense - Campos Sombrio. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola,

Faculdade de Educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2010.

CARVALHO, José Raimundo. História de vida de professores de língua portuguesa do proeja na ifpa. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

CASSEB, Rita Francisca Gomes. O PROEJA na visão dos professores da Educação Profissional do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - CEFET-MT/IFMT. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2009.

CORREIA DOS SANTOS, José Francisco. A prática do cultivo de plantas medicinais na educação profissional de jovens e adultos no Cólégio Agrícola "Vidal de Negreiros", no município de Bananeiras-PB. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2010.

COLONTONIO, Eloise Médici. O currículo integrado do PROEJA: Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia em tempos de semiformação. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2010.

CORSO, Angela. As representações do trabalho junto a professores que atuam no Proeja: da representação moral do trabalho ao trabalho como auto-realização. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009.

COSTA, Rita de Cássia. O PROEJA para além da retórica: Um estudo de caso sobre a trajetória da implantação do programa no Campus Charqueadas. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

COSTA, Maria Adélia da. Formas estruturantes da organização curricular e a materialização do PROEJA no curso técnico de mecânica do CEFET-MG. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2010.

DANTAS, Maria Leuziedna. Concepções de leitura na educação profissional de jovens adultos técnicos em agroindústria - IFPB/Campus Sousa. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2010.

DEBIASIO, Flávia Mendes de Jesus. ACESSO, PERMANÊNCIA E EVASÃO NOS CURSOS DO PROEJA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE CURITIBA - PR. 2010. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar) – Programa de Pós-Graduação

Interdisciplinar, Centro de Ciências Humanas. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2010.

FREITAS, Rony Cláudio de Oliveira. Produções colaborativas de professores de matemática para um currículo integrado do PROEJA-IFES. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2010.

GALINDO, Juraci Torres. Integração Curricular no PROEJA: a experiência do Instituto Federal de Pernambuco. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2010.

GOI, Cleusa Rosa. PROEJA: interdisciplinaridade na educação de jovens e adultos, construção coletiva da cidadania. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2009.

GONÇALVES, Maria de Cássia Passos Brandão. Educação Profissional de Pessoas Jovens e Adultas: novo campo da profissionalidade docente. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2009.

GOTARDO, Renata. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DISCUSSÕES ACERCA DO CONHECIMENTO. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2009.

HOTZ, Karina Griggio. Avaliação da Implantação do PROEJA em Municípios do Oeste do Paraná (2008 - 2009). 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação. Foz do Iguaçu: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2010.

IVO, Andressa Aita. Ensino Profissional e Educação Básica: estudo de caso da implantação de um curso técnico na modalidade de jovens e adultos (PROEJA). 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2010.

KLINSKI, Cláudia. Ingresso e Permanência de Alunos com Ensino Médio Concluído no PROEJA do IF SUL Rio Grandense - Campus Charqueadas. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

LEMOS, Suely Fernandes Coelho. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA): um estudo sobre o acesso á formação profissional. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2010.

LIMEIRA, Ana Cristina Santos. Currículo Integrado do PROEJA: um estudo dos (des)encontros de várias práticas e saberes. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2010.

LOPES, Josué. Educação profissional integrada à educação básica: o caso do currículo integrado do PROEJA. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Centro de Educação. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2009.

LAMPERT, Fernanda Gabriela. PROEJA: mais do que uma possibilidade de qualificação profissional? 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011.

MARCONATTO, Lauri João. Evasão Escolar no Curso Técnico Agrícola na Modalidade de EJA da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

MARRA, Walkyr Gomes. A política de currículo de Filosofia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de MT na modalidade EJA/PROEJA: movimento dos diferentes contextos. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2010.

MENDES, Claudenice Alves. Efeitos iniciais da implantação do PROEJA no IFPB - Campus Cajazeiras: O que revelam as percepções discentes? 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2010.

MENDES SILVA, Ana Paula. O Curso de Especialização do PROEJA no município de Sousa - PB: desafios e possibilidades na formação de educadores de EJA. 2011. 113p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2011.

MIRANDA, Paula Reis. Uma proposta para o ensino de Matemática para o curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde na Modalidade PROEJA. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2010.

NASCIMENTO, Martha de Cássia. Práticas Administrativas e Pedagógicas Desenvolvidas na Implementação do PROEJA na EFAJIT: discurso e realidade. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

NETO, Giovani Zanetti. 2009. Socialização e educação profissional: um estudo do PROEJA-CEFETES. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-

Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

PACHECO, Hasla de Paula. A experiência do "PROEJA" em Contagem: interseção entre EJA e Educação Profissional. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

PEREIRA, Dimas Andreola. Práticas de leituras na Educação de jovens e adultos: (re)pensando compreensões e possibilidades para a Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras - ETSC. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2010.

RIBEIRO, Wilma. Histórias que os xucurus contam: uma abordagem em semiótica das culturas. 2010. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Letras. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2010.

RODRIGUES, Dorisdei Valente. O projeto Proeja/Transiarte: uma experiência de pesquisa-ação em ciberarte. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

RODRIGUES, Manoel. O PROEJA no CEFET-PA: o currículo prescrito, concebido e percebido na perspectiva da integração. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

ROLOFF, Micheli Cristina. Representações Sociais de Matemática: um estudo com alunos da Educação de Jovens e Adultos. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Florianópolis: Univali, 2009.

ROSTA FILHO, Francisco. A Educação na Modalidade de Jovens e Adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus São Paulo. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação, Administração e Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Administração e Comunicação. São Paulo: Universidade São Marcos, 2010.

SANTOS, Julio de Souza. Os sentidos da formação profissional para os lavradores do entorno do IFES-Campus Itapina. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2010.

SILVA, Maria José Marques da. A formação do educador do PROEJA no IFPB/Campus Cajazeiras. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Centro de Educação. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2010.

SILVA, Vânia do Carmo Nobile. A implementação do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: visão dos gestores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

SILVA DOS SANTOS, Liberato. Sob Medida: uma proposta de produção de Material didático de Língua estrangeira (inglês) para aprendizes de um curso do Ensino Médio profissionalizante de jovens e adultos, na modalidade PROEJA. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Linguística Aplicada. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

SIQUEIRA, André Boccasius. Alunos do Proeja: histórias de estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense, Campus Sapucaia do Sul. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010.

TRINDADE E SILVA, Jussara das Graças. A construção do currículo integrado no âmbito do PROEJA/PR: a questão da indissociabilidade entre formação geral e formação específica. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2010.

VIANA, Augusto Cesar Mendonça. Uma Experiência Pedagógica Interdisciplinar através da Criação de um Núcleo de Estudo da Apicultura no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus São Cristóvão - SE. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2009.

VIEIRA, Edna Ferreira da Costa. Evasão Escolar no Curso do Programa Educacional de Jovens e Adultos (PROEJA). 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2009.

WASHHOLZ, Lisani Geni. A implementação do PROEJA no CEFET-SC: relações entre seus objetivos, os alunos e o currículo de matemática. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

ZIM, Aline Stefânia. Arte, Educação e Narrativa o PROEJA-Transiarte: ensaios e fragmentos. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

ANEXOS

ANEXO 1. CARTA DE APRESENTAÇÃO ENTREGUE À COORDENADORA DO PROEJA E AO CORPO DOCENTE

CARTA DE APRESENTAÇÃO E AUTORIZAÇÃO PARA OBSERVAÇÃO DE AULAS E GRAVAÇÃO EM VÍDEO DAS MESMAS

Caros professores e professoras

Sou estudante do curso de Doutorado em Educação da UNISINOS, sob orientação da prof^a Dr^a Maria Clara Bueno Fischer, e participo do projeto de pesquisa Experiências de Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional no Rio Grande do Sul. Meu foco de pesquisa é o PROEJA, com o objetivo de investigar a atividade realizada pelos alunos e alunas, buscando compreender a relação entre os saberes escolares e os saberes do trabalho.

Para realizar a pesquisa, necessito observar aulas do PROEJA e um dos procedimentos metodológicos será a gravação em vídeo dessas aulas. As filmagens me ajudarão a analisar a interação dos alunos em sala de aula, suas falas sobre os conteúdos estudados nas disciplinas e o modo como acontece a aprendizagem de cada estudante.

A viabilização desta pesquisa depende da autorização do corpo docente do PROEJA do IF Sapucaia para que eu possa realizar a observação das aulas e a gravação em vídeo das mesmas. Utilizarei as imagens exclusivamente para fins de pesquisa, portanto, não haverá uso dessas filmagens para fins comerciais, eleitorais ou outros.

Os nomes dos participantes (professores e professoras, bem como estudantes) não serão mencionados no estudo. Os nomes serão alterados por nomes fictícios, exceto nos casos em que o participante manifestar, por escrito, a sua concordância em utilização do seu nome.

Conto com a colaboração de cada um e cada uma de vocês, mantendo-me à disposição para novas informações ou esclarecimentos pelo e-mail anagodinhobr@yahoo.com.br

Muito obrigada!

Ana Cláudia Ferreira Godinho

Se você concorda em participar da pesquisa e autoriza a observação e filmagem das aulas, assine abaixo:

Nome Completo	Disciplina(s) Ministrada(s) no PROEJA	Assinatura
1.		

ANEXO 2.TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO PARA ESTUDANTES DA TURMA

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO

Caro(a) estudante

Chamo-me Ana Cláudia Godinho. Sou professora e estudante do curso de Doutorado em Educação na UNISINOS. Meu foco de pesquisa é o PROEJA, com o objetivo de compreender a relação entre os saberes escolares e os saberes do trabalho. A pesquisa que desenvolvo busca contribuir para os processos de ensino-aprendizagem da Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Para realizar a pesquisa, necessito observar aulas do PROEJA e um dos procedimentos metodológicos será a gravação em vídeo dessas aulas. As filmagens me ajudarão a analisar a interação dos alunos em sala de aula, suas falas sobre os conteúdos estudados nas disciplinas e o modo como acontece a aprendizagem de cada estudante.

A pesquisa depende da sua autorização para que eu possa utilizar a sua imagem nas gravações em vídeo das aulas. Seu nome não será mencionado e sua identidade será preservada. As informações utilizadas não prejudicarão as relações humanas da escola, suas ou dos profissionais que trabalham na instituição de ensino. As imagens serão utilizadas por mim e pelo grupo de pesquisa de que participo exclusivamente para fins de pesquisa. Salienta-se que não haverá uso dessas filmagens para fins comerciais, eleitorais ou quaisquer outros que não sejam a pesquisa acadêmica.

Em qualquer momento da pesquisa, você poderá entrar em contato comigo para esclarecer dúvidas pelo e-mail anagodinhobr@yahoo.com.br

Conto com a sua colaboração!

Desde já, muito obrigada!

Se você concorda em participar desta pesquisa e autoriza a utilização de sua imagem exclusivamente para fins de pesquisa, complete abaixo:

Eu, _____, aluno(a) da turma _____, autorizo a

(escreva seu nome)

utilização de minha imagem nas filmagens desta pesquisa.

Sapucaia do Sul, ____ de _____ de 2010.

Assinatura do(a) estudante

ANEXO 3. ROTEIRO DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

Saberes do Cotidiano

Subtemas	Perguntas auxiliares (utilizar caso a estudante não aborde o assunto em sua fala)
Descrição do dia-a-dia	Conta um pouco o teu dia-a-dia? Como tu concilias as aulas no PROEJA com a tua vida no dia-a-dia?
Participação social (Conferir questionário)	Tu participas de ... ? Conta um pouco.

Saberes do Trabalho

Subtemas	Perguntas auxiliares
trabalho atual (conferir questionário)	Conta um pouco sobre o teu trabalho atual. Como é tua rotina de trabalho? Como tu aprendeu todas essas tarefas? Alguém te ensinou, tu participou de algum treinamento...? Conta um pouco.
trajetória de trabalho (conferir questionário)	Conta um pouco sobre a tua história de trabalho. Onde começaste a trabalhar?
relação entre a experiência de trabalho que vive atualmente e os saberes escolares/o que aprende no curso de PROEJA	Tu utilizas os conteúdos das aulas do PROEJA no teu trabalho? Conta alguma situação.

Saberes de Gênero e Saberes Escolares/Trajetoárias Escolares

Condição de gênero e a retomada da escolarização	Como foi teu ingresso no PROEJA? Conta como isso aconteceu.
Relações familiares	Como a tua família reagiu? Hoje, como é? A família apóia, tem resistência? Como tu faz? Hoje, como tu concilias o estudo com as tarefas da casa e o cuidado dos filhos?
Trabalho doméstico	Houve mudança na distribuição das tarefas domésticas?
Outras atividades	Além de todas essas atividades, tu tens alguma outra atividade para garantir teu sustento e da tua família?

Conclusão

Relato complementar	Algo mais que tu gostarias de contar?
---------------------	---------------------------------------

ANEXO 4. QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL ENTREGUE ÀS ESTUDANTES EM AGOSTO DE 2010.

QUESTIONÁRIO

DADOS PESSOAIS

Nome completo: _____

Idade: _____

Estado civil: () solteira () casada () divorciada () viúva

Filhos: () não () sim. Se sim, quantos? _____

Em que cidade você nasceu? _____

Em que cidade você mora atualmente? _____

Marque se você participa de algum dos grupos abaixo:

- () associação de bairro
- () clube de mães
- () associação de pais da escola dos seus filhos
- () partido político
- () igreja/grupo religioso
- () sindicato/organização de classe
- () cooperativa/grupo de trabalho associado
- () outro. Qual? _____

Enumere um motivo ou mais pelo(s) qual (is) você se matriculou no PROEJA (1º = mais importante)

() exigência do local de trabalho ou expectativa de melhorar de cargo no atual emprego;

() expectativa de voltar ao mercado de trabalho;

() possibilidade de concluir o ensino médio;

() a área do curso (Administração);

() oportunidade de estudar próximo ao lugar onde você mora;

() o turno das aulas (noturno);

() estímulo ou exigência dos familiares;

() outro. Qual? _____

Atualmente, você trabalha? () não () sim.

Qual área (vendedora, estagiária, doméstica, etc)? _____

Há quanto tempo? _____

Até hoje, em qual(is) áreas de trabalho você já atuou?

() vendedora

- () operária
- () secretária
- () babá
- () doméstica
- () estagiária
- () serviço administrativo
- () cozinheira/auxiliar de cozinha
- () garçomete
- () costureira
- () outra(s). Qual(is)? Escreva todas as que você lembrar.

Em suas experiências de trabalho, qual(is) aprendizagem(ns) você considera ter adquirido?

Você considera que essas experiências de trabalho ajudam seu estudo no curso de PROEJA? () não () sim. Em quê?

Com que idade você trabalhou pela primeira vez? _____

Qual era o trabalho? _____

ANEXO 5. CONVENÇÃO DE TRANSCRIÇÃO

Adaptado de SCHUTZ (2007)

senal	nome	Significado
.	(Ponto final)	Entonação descendente
?	(Ponto de interrogação)	Entonação ascendente
,	(Vírgula)	Entonação de continuidade
-	(Hífen)	Marca de corte abrupto/interrupção
::	(Dois pontos)	Prolongamento do som
<u>nunca</u>	(Sublinhado)	Sílaba(s) ou palavra enfatizada(s)
<u>PALAVRA</u>	(maiúscula)	Fala em volume alto
<u>°palavra°</u>	(Sinais de graus)	Fala em voz baixo
<u>>palavra<</u>	(sinais de maior que e menor que)	Fala acelerada
<u><palavra></u>	(sinais de menor que e maior que)	Fala desacelerada
<u>hhhhh</u>	(série de h's)	riso
[]	(colchetes)	Fala simultânea ou sobreposta
(2,4)	(números entre parênteses)	Medida de silêncio em segundos
(.)	(Ponto entre parênteses)	Micropausa, até 2/10 de segundo
()	(Parênteses vazios)	Segmento de fala inaudível, que não pode ser transcrito
(palavra)	(palavra ou trecho da fala entre parênteses)	Transcrição duvidosa
((olhando para o teto))	(parênteses duplos)	Descrição da atividade não-verbal realizada durante a interação.