

Circulação de saberes e valores em sala de aula: “usos de si” por alunas da educação profissional integrada à EJA

*Ana Claudia Ferreira Godinho*¹

anaclaudia.godinho@gmail.com

*Maria Clara Bueno Fischer*²

clarafis@cpovo.net

Resumo

Analisar os “usos de si” que fazem alunas do PROEJA nas situações escolares vividas em sala de aula é o objetivo do presente artigo, tomando como base empírica uma parte dos dados produzidos em estudo de natureza etnográfica, num curso localizado na região metropolitana de Porto Alegre (RS). A fundamentação teórica articula estudos da Ergologia, da Sociologia da Educação e da vertente sócio-histórica da Psicologia, com o intuito de relacionar os conceitos de atividade, saberes e valores aos “usos de si”. Os resultados indicam que os saberes ligados à comunicação – com destaque ao domínio da norma padrão da língua – são particularmente importantes à atividade escolar, pois seu não domínio gera tensionamentos entre as estudantes. Da mesma forma, isso ocorre em relação aos valores: a solidariedade e cooperação parecem ser também um tensionamento na turma. A análise busca contribuir para a

1 Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais

2 Doutora em Educação pela University of Nottingham. Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

problematização das políticas públicas em vigência na área da educação profissional integrada à EJA.

Palavras-Chave: “usos de si”, atividade humana, EJA, PROEJA

Movement of knowledge and values in the classroom: uses of you for students of PROEJA

Abstract

The “uses of self” made by PROEJA students in classroom affairs are analyzed in this article, taking as an empirical basis part of the data produced by a study of ethnographic nature at a course located in the metropolitan area of Porto Alegre – Rio Grande do Sul state. Its theoretical basis articulates studies of Ergology, Sociology of Education and the socio-historical branch of Psychology, aiming to relate the concepts of activity, knowledge and values to the “uses of self”. The results show that knowledge connected to communication – especially mastery of the formal usage of language – is particularly important to school activity, since the non-mastery of it generates tension between students. The same happens regarding values: solidarity and cooperation seem to also be a form of tension within the group. The analysis aims to contribute to the problematization of current public policies in the area of professional education integrated to EJA.

Keywords: uses of self, human activity, adult education, PROEJA

Apresentação

As políticas de integração da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a educação profissional, criadas pelo Decreto n. 5.154/2004, reconhecem a relevância dos saberes cotidianos para a construção de propostas pedagógicas voltadas ao público dessas modalidades de ensino. Esse aspecto pode ser considerado um avanço no reconhecimento

dos saberes não escolares de pessoas jovens e adultas, presente, ainda que timidamente, em diversos documentos legais do país, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, ao prever a certificação de “conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais” (art. 38), e no Parecer n. 11 do Conselho Nacional de Educação, de 2000, ao definir o público da EJA como “estes jovens e adultos cujas práticas possibilitaram um saber em vários aspectos da vida ativa [...] A validação do que se aprendeu ‘fora’ dos bancos escolares é uma das características da flexibilidade responsável que pode aproveitar estes ‘saberes’ nascidos destes ‘fazeresses’” (p. 34). Sem ter a intenção de se ater às influências do Relatório Delors sobre a construção desse texto ou na aproximação entre saberes e competências, o que se almeja destacar é o reconhecimento dos saberes não escolares produzidos pelas pessoas jovens e adultas pouco escolarizadas que configuram o público da EJA.

Esse reconhecimento se faz presente de modo mais explícito na própria criação de políticas públicas específicas de certificação profissional, como o Sistema Nacional de Certificação Profissional (BRASIL, 2005) e a Rede Certific (BRASIL, 2010), implementadas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Com o intuito de validar e certificar saberes profissionais adquiridos pelos trabalhadores em suas experiências de trabalho, à semelhança de sistemas de certificação profissionais existentes em outros países¹, essas instâncias fomentam o estudo e o debate sobre os saberes não escolares de pessoas jovens e adultas trabalhadoras. Nesse contexto, a criação do Programa Nacional de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) representou a retomada da integração entre a Educação Profissional e a Educação Básica com uma especificidade: a inserção da modalidade EJA nessa integração. O documento-base do PROEJA (BRASIL, 2007) propõe, na realização do Currículo Integrado, que saberes escolares e cotidianos, sobretudo aqueles vinculados ao mundo do trabalho, sejam articulados entre si. Desse modo, o documento aborda o reconhecimento e legitimação de

1 No Brasil, a certificação profissional é incorporada às atividades do sistema federal de ensino a partir de 2009, com a criação da Rede Certific. A respeito, consultar Fischer, Godinho e Cavalli (2011).

saberes cotidianos de estudantes de EJA mediante o estímulo à criação de alternativas didático-pedagógicas que incorporem tais saberes ao currículo escolar.

Destacar a presença desse reconhecimento do cotidiano como lugar de produção de saberes nas políticas públicas recentes não significa que estas sejam isentas de críticas ou que se faça, nesta análise, a defesa das políticas de governo em questão. Consideram-se pertinentes as contradições destacadas por diferentes autoras, como Castro e Machado (2011), que analisam os limites na implementação do PROEJA em instituições de ensino que, embora tenham sido criadas para promover a educação de trabalhadores, “se transfiguram em espaços de excelência que vivem um estranhamento diante do público-alvo de sua ação formadora atual, ou daquele que o deveria ser” (p. 11), conflito que também se verifica na análise da implementação do programa em instituições de ensino de outros estados, como o Rio Grande do Sul (AITA; HYPOLITO, 2012) e o Rio Grande do Norte (MOURA; PINHEIRO, 2009). Todas essas análises abordam os entraves à consolidação do PROEJA como uma política pública perene no campo da EJA e à garantia da educação como direito de toda a população, com ações específicas para pessoas jovens e adultas da classe trabalhadora.

Contudo, o enfoque escolhido aqui não é a análise da implementação da política, mas sim o processo pedagógico que acontece em sala de aula, protagonizado por estudantes mulheres. Argumenta-se, com base nos dados empíricos apresentados neste texto, que essas mulheres, ao estudarem num curso de EJA integrada à educação profissional, mobilizam, produzem, confrontam e (re)interpretam permanentemente saberes tanto escolares como cotidianos.

Tal atividade realizada em sala de aula evidencia que o encontro entre a escola e o cotidiano não escolar dos e das estudantes está longe de ser harmônico, ou algo fácil de ser realizado, como vêm mostrando as recentes experiências pedagógicas de escolarização de jovens e adultos. Ao contrário, em muitas situações, há importantes tensionamentos que demandam difíceis escolhas pelos estudantes com resultados que, por vezes, os induzem a abandonar a escola. Vivem verdadeiras “dramáticas

de usos de si” na escola (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007).

Argumenta-se, neste artigo, que, para compreender o complexo e contraditório processo de integração entre saberes e valores escolares e os do cotidiano não escolar, mesmo que permeada de conflitos, é necessário – e esse é o objetivo do presente artigo – identificar e analisar como acontecem e se produzem os “usos de si” que mulheres estudantes do PROEJA fazem para realizar as tarefas escolares. A análise está sustentada em aportes da Sociologia da Educação, da Sociolinguística, da vertente sócio-histórica da Psicologia² e em alguns conceitos da Ergologia³. Embora, na Ergologia, esse conceito seja adotado em estrita relação com a atividade “de trabalho”, ele é considerado, por Charlot (2000), pertinente ao estudo da atividade humana no contexto escolar. Cada estudante é um “corpósi”, que, no exercício da atividade mobiliza, confronta e (re)interpreta, de forma singular, saberes e valores de natureza variada, influenciados por sua condição de classe, gênero, orientação religiosa, dentre outros aspectos, e pelos desafios específicos das tarefas escolares. O conceito de atividade é, então, central para o estudo dos “usos de si”.

Os “usos de si” que fazem as estudantes do PROEJA, nas situações escolares vividas em sala de aula, são analisados, no presente artigo, tomando como base empírica parte dos dados produzidos em um estudo de natureza etnográfica, num curso de PROEJA na região metropolitana de Porto Alegre (RS). O trabalho de campo teve como estratégias de produção dos dados: a observação exploratória, durante três meses; a observação participante, durante quatro meses, num total de 80 horas, em que houve dois tipos de registro – em diário de campo e em vídeo

2 Conforme Oliveira (2010), o interesse pelo trabalho de Vygotsky e seus colaboradores, em especial Luria e Leontiev, nas ciências humanas, tem relação com a atualidade do objetivo teórico desses autores, de “reunir, num mesmo modelo explicativo, tanto os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, como o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana, ao longo de um processo sócio-histórico” (p. 13), adotando, para tanto, a atividade como unidade de análise, cujos elementos não poderiam ser isolados para estudo. Esse é um dos principais aspectos que diferencia a abordagem dos autores – “qualitativa, interdisciplinar e orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano” (OLIVEIRA, 2010, p. 13) – e que marca sua crítica à psicologia tradicional.

3 “A *ergologia* (do grego *ergo* que significa ‘ação, trabalho, obra’) interessa-se pelo trabalho como atividade humana. Sendo a atividade sempre algo entre o consciente e o inconsciente, entre o corpo e o espírito, é impossível conhece-la de uma vez por todas, pois ela está num permanente refazer-se no momento mesmo em que acontece. A abordagem ergológica do trabalho exige, então, uma prática de confrontos constantes entre os saberes acadêmicos e os saberes “investidos” na experiência de trabalho que faz a atividade humana (saberes “desengajados” e “engajados”).” (CUNHA; FISCHER; FRANZOI, 2011, p. 163).

– como forma de obter elementos verbais e não verbais da linguagem produzida pelas estudantes em sala de aula; e entrevistas narrativas⁴ para obter informações sobre suas trajetórias de vida, de estudo e de trabalho e o modo como interpretam os próprios saberes e aprendizagens escolares e não escolares.

A abordagem adotada busca superar uma visão recorrente na sociologia clássica, que reduz a autonomia do “ator” em relação ao “sistema”, atribuindo à socialização um caráter de interiorização de normas e papéis sociais. Desse modo, a ação social é compreendida “como a realização das normas e dos valores institucionalizados nos papéis interiorizados pelos indivíduos” (DUBET, 1994, p. 21). Conforme Dubet e Martuccelli (1994), tal visão vem sendo problematizada, inclusive por seus estudos, na tentativa de resgatar a autonomia relativa do “ator”. Esse esforço de valorização da singularidade do sujeito frente a normas e papéis sociais está presente na investigação, que deu origem ao presente artigo, bem como na produção do projeto e grupo de pesquisa⁵ aos quais as autoras se vinculam.

1 “Usos de si” e circulação de saberes e valores: elementos da atividade humana

Em suas variadas formas, a atividade humana é o ponto de partida da relação entre o ser humano e a natureza, bem como das relações intersubjetivas. Motivados pela necessidade de transformar as próprias condições de vida, os seres humanos transformam a natureza e a si mesmos alterando, com isso, também, as condições de vida coletiva. Para Leontiev (1978), as relações do sujeito com o mundo e com o outro são mediadas pela atividade e é por meio dessa que o ser humano produz aprendizagens e saberes, transforma e se transforma. Nessa perspectiva,

4 Para a pesquisa, realizou-se entrevista individual com 14 (quatorze) alunas da turma. Neste artigo, analisa-se o conteúdo de três delas.

5 Projeto interinstitucional (UFRGS-UFPEL-UNISINOS), criado a partir do edital PROEJA/CAPES-SETEC 03/2006. O projeto, intitulado “Experiências de educação profissional integrada à educação de jovens e adultos no Rio Grande do Sul”, dedica-se ao estudo de diversos temas ligados às políticas de EJA integrada à educação profissional, em especial o PROEJA. Dentre eles, consta a relação entre saberes escolares e não escolares – principalmente aqueles produzidos no mundo do trabalho. As autoras participam de grupo de pesquisa vinculado ao CNPq denominado *Trabalho, educação e conhecimento*.

educação e atividade humana são conceitos interdependentes.

O conceito de atividade, de modo geral, contempla a interação de um organismo com o meio. Portanto, abrange as mais variadas formas de atividade encontradas na natureza, por toda sorte de organismos vivos, não apenas as protagonizadas pelo ser humano. Conforme Bronckart (2008):

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. (p. 65, grifos nosso)

A especificidade da atividade humana consiste na natureza social – e não somente biológica – da relação entre necessidade e objeto do seu agir, possibilitando a sua separação e, com isso, a criação de novas necessidades. Segundo Leontiev (1978), com a complexificação da atividade humana, ocorre um deslocamento dos motivos da ação para os seus fins “que precisamente não respondem diretamente às necessidades biológicas naturais” (p. 108). É isso que possibilita a criação de necessidades até então inexistentes. Por terem consciência do motivo do seu agir, os seres humanos articulam ações constituindo uma atividade coletiva.

Nessas atividades, os sujeitos atribuem significado às vivências, aos fenômenos, aos objetos com os quais se defrontam no cotidiano. Assim, no âmbito da cultura, produzem símbolos e saberes, partilham ritos e mitos, configurando linguagens verbais e não verbais, que permitem a sua interação (BRANDÃO, 2002). O sujeito, então, mobiliza, confronta, ressignifica e cria saberes e valores, e esse movimento embora social é, em alguma medida, singular.

A abordagem ergológica da atividade⁶ ressalta o lugar do sujeito na atividade de trabalho e, nele, a confrontação, interpretação e produção de

6 Entre as matrizes teóricas da abordagem ergológica da atividade humana se encontra, entre outras, a contribuição teórica dos russos Leontiev e Vygotsky (CUNHA; FISCHER; FRANZOI, 2011, p. 48).

saberes e valores. Segundo Schwartz e Durrive (2007), em cada situação de trabalho, a pessoa lida com um conjunto de regras, orientações e definições prévias à sua atuação, isto é, normas antecedentes. Por outro lado, a atividade tem sempre algum nível de ineditismo e singularidade, o que os autores chamam de “infidelidade do meio”. Com isso, não é possível prevê-la por completo. Tais elementos exigem do/a trabalhador/a a realização de avaliações e decisões sucessivas para articular a norma antecedente à situação singular atual: “[...] é preciso *fazer uso* de suas próprias capacidades, de seus próprios recursos e de suas próprias escolhas para gerir essa infidelidade [do meio], para fazer algo” [grifos nossos] (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 190).

Assim, o “uso de si” é uma noção que enfatiza o sujeito como ser de atividade, em vez de um mero executor de normas previamente estabelecidas, expressas na tarefa, na prescrição. Realizar essa atividade requer a retomada de lembranças, saberes e valores apropriados em experiências anteriores e mobilizados em cada situação singular para responder às infidelidades do meio. Trata-se de recorrer a um patrimônio ético, político, cultural e social que o sujeito carrega. Esse incide sobre o modo particular como cada pessoa realiza a atividade na leitura, interpretação e reação às “normas antecedentes” – a tarefa prescrita.

Inscreve-se nesse contexto a dualidade entre dois polos, que se alternam e se influenciam mutuamente, do “uso de si: o uso de si por si mesmo”, que corresponde à escolha que rompe a prescrição, em que o patrimônio de saberes e valores do sujeito é mobilizado na relação com a necessidade e o objetivo que impulsionam na atividade; e o “uso de si pelos outros”, definido por Schwartz e Durrive (2007) como:

o fato de que todo universo de atividade, de atividade de trabalho, é um universo em que reinam normas de todos os tipos: quer sejam científicas, técnicas, organizacionais, gestonárias, hierárquicas, que remetem a relações de desigualdade, de subordinação, de poder – há tudo isso junto. (p.194)

Cada pessoa, em atividade, lida com tais elementos na tentativa de articular de modo equilibrado o “uso de si por si” e o “uso de si pelos outros” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007). Tal articulação é um processo permanente realizado pelo ser humano, voltado para a manutenção

do equilíbrio vital. Isso orienta as suas inúmeras escolhas durante a realização da atividade, consideradas pelos autores como verdadeiras “dramáticas do uso de si”.

Ao definir assim tão amplamente o conceito [de atividade], a ergologia revela o caráter transversal do termo e retoma este impulso vital para rearticular o movimento do ser numa perspectiva dialética que imbrica espírito e corpo, o fazer e o pensar, o imposto e o desejado em seu processo de realização *aqui e agora*. Contudo, se a atividade implica modificação permanente, pela necessidade vital do ser humano preservar a sua saúde (CANGUILHEM, 1995) e de fazer história e de nela se inscrever, renormatizando as situações em que se encontra envolvido, não poderíamos encontrar descontinuidades absolutas entre as atividades humanas (doméstica, de lazer, esportivas, etc., atividades privadas e associativas em geral) e a atividade de trabalho – economicamente qualificada. (CUNHA; FISCHER; FRANZOI, 2011, p. 47)

Para fazer tais escolhas na realização da atividade, o ser humano mobiliza, confronta, interpreta e produz saberes e valores para preencher os espaços que se criam entre o prescrito e o real. Sendo assim, o conceito de “saber” assume destaque na análise da atividade de trabalho e, conforme Charlot (2000), também é pertinente à análise da atividade humana realizada pelo sujeito na escola, ao assumir a condição de estudante:

A educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda. A educação é produção de si por si mesmo; é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular. Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo; a educação é impossível, se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se. [...] Pode-se aplicar à educação o conceito de “uso de si mesmo por si mesmo” desenvolvido por Yves Schwartz no que respeita ao trabalho: “tudo indica, no estudo dos atos de trabalho, que o ‘uso’ não é apenas o que fazem de nós, mas, também, o que nós fazemos de nós” (1987). (CHARLOT, 2000, p. 54)

É importante reter essa ideia de que somos, ao mesmo tempo, o que fazem de nós e o que fazemos de nós mesmos. O conceito de

atividade (humana) se torna central para compreender as dramáticas que envolvem os processos e resultados das escolhas feitas seja em situação de trabalho, seja na sua vida escolar. Em cada escolha que a pessoa realiza, a triangulação atividade-saber-valor se manifesta, haja vista que esse conjunto de interpretações e decisões inscrito na atividade implica a mobilização, confrontação e produção de saberes e valores. Sendo assim, realizar uma atividade significa lidar com saberes e valores pessoais – o que eu conheço, avalio e julgo quando em atividade –, os quais constituem o patrimônio individual; ao mesmo tempo, significa se confrontar com saberes e valores coletivos, ligados a tal atividade – tanto aqueles de caráter prescritivo, isto é, a “norma antecedente”, quanto aqueles que fazem parte da memória social da atividade.

Saberes, nessa abordagem, são compreendidos como processo, produto e relação, conforme Charlot (2000). Engajado na atividade, o sujeito estabelece uma “relação com o saber” ao se confrontar com objetos, práticas e dispositivos relacionais, no contexto de uma atividade (CHARLOT, 2000). Há, portanto, uma relação indissociável entre sujeito e saber, pois este é indissociável de quem a produz, bem como do processo e do contexto que originam essa produção. Para abordar essas relações, o autor retoma a teoria da atividade, de Leontiev (1978), que enfatiza a ligação entre meta e *móbil* (definido como “razão” do agir, isto é, aquilo que justifica para o próprio sujeito o seu agir). Há um motivo ou desejo que impulsiona o sujeito a se envolver em uma atividade, e esta acontece numa situação sócio-histórica singular, influenciada tanto por condições subjetivas, quanto por condições objetivas, relacionadas ao contexto social, econômico e cultural.

Nessa perspectiva, a Escola pode ser compreendida como uma organização sociocultural historicamente situada, em diálogo com diferentes espaços de educação e produção de saberes. Assim como outras esferas sociais, também a instituição escolar se constitui como um lugar específico de circulação de saberes e valores (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007), em que os sujeitos constituem um modo particular de atividade – a escolar. Essa especificidade tem estreita relação com o papel social da instituição, e sua vinculação ao saber formal. Sua criação, no contexto da revolução industrial e liberal:

[...] 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)

Essa tradição histórica, segundo o autor, influenciou os modos de circulação dos saberes na Escola, que priorizou os saberes formais, oriundos dos meios científicos e acadêmicos.

Atualmente, a apropriação de tais saberes faz parte da atividade escolar. Essa consiste, para o estudante, em se engajar em processos de ensino-aprendizagem que lidam com esse conjunto de saberes científicos institucionalizados em uma dada organização curricular. Contudo, os estudos de sociologia da educação (ROCHEX, 1995; DUBET; MARTUCCELLI, 1994) ressaltam que essa apropriação não se traduz como a incorporação passiva de saberes disciplinares. Ao contrário, trata-se de uma atividade que envolve interpretação, mobilização de saberes e valores ligados às experiências pessoais, sua confrontação com saberes formais e a produção de novos saberes.

Na EJA, essa circulação de saberes e valores é bastante ampla, pois o/a estudante lida com saberes e valores adquiridos em sua história de vida, com destaque às experiências no mundo do trabalho, mas sem se reduzir a elas, haja vista que muitas alunas adultas, por exemplo, que retomam suas trajetórias de estudo passaram períodos mais ou menos longos de desemprego. Sendo assim, a atividade escolar na EJA tem especificidades em relação a outros contextos escolares.

O reconhecimento dos saberes cotidianos é basilar nas políticas públicas de EJA no país desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 – LDB n. 9394/96. No artigo 37, a lei estabelece que os sistemas de ensino garantam a oferta gratuita de “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (BRASIL, 1996, s.p.). Na mesma direção, o Parecer n. 11 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2000) ressalta positivamente os saberes não escolares, adquiridos na família, na comunidade e no

mundo do trabalho. O documento retoma os estudos sobre letramento, desenvolvidos no Brasil inicialmente por Magda Soares, nos anos 1990 e, com base nos referidos estudos, considera que a educação é uma prática social que abrange diversos espaços, sem se restringir à escola. Portanto, os sujeitos da EJA produzem e produzem, ao longo da vida, aprendizagens e saberes. Nesse contexto, cabe à escolarização garantir duas funções: “reparadora” do direito à educação, negado a estas pessoas em sua infância, e “equalizadora” das oportunidades sociais, econômicas e culturais advindas do acesso à educação escolar.

Mais recentemente, a política pública de educação profissional integrada à escolarização de jovens e adultos em questão – o PROEJA –, implantada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de todo o país, representa uma iniciativa de articular e/ou integrar, no contexto escolar, saberes de naturezas distintas – os saberes escolares e os cotidianos, em especial os adquiridos no mundo do trabalho. Nesse aspecto, a proposta pedagógica do programa, apresentada no documento-base do PROEJA (BRASIL, 2007) destaca a legitimidade dos saberes cotidianos das pessoas jovens e adultas com trajetórias escolares interrompidas e com experiência laboral. Esse posicionamento instigou as autoras deste artigo a olharem para uma experiência concreta do programa. Nesse contexto, uma das preocupações-chave é analisar de que modos as colaboradoras deste estudo – alunas de PROEJA – estabelecem relações entre saberes escolares e cotidianos e fazem “usos de si” na atividade de sala de aula.

Para atingir este objetivo, as autoras selecionaram três alunas. Seus perfis e suas trajetórias são apresentados e contextualizados quanto a condições objetivas em que ocorre a atividade escolar em análise, tais como o município, a escola e a turma.

2 O PROEJA e as estudantes adultas

O curso de PROEJA em que as mulheres estudam ocorre no *campus* A⁷. Este se localiza na Região Metropolitana de Porto Alegre (RS), no

7 A substituição dos nomes (de estudantes, professores e do *campus*) visa a manter o anonimato dos colaboradores da pesquisa.

município de Sapucaia do Sul, cuja população é de 130.988 habitantes que vivem majoritariamente na área urbana (130.500 habitantes). A distribuição da população por gênero é de 67.232 são mulheres e 63.756 são homens (IBGE, 2010).

No município, esse *campus*⁸ do IF é o único estabelecimento de ensino pertencente ao Sistema Federal de Ensino. Devido à escassa oferta de oportunidades de estudo de EJA no município e à legitimidade do IF na comunidade local, a procura por cursos nessa modalidade, no processo seletivo de 2010, foi cinco vezes maior que a oferta de vagas (IFSUL, 2010). A turma acompanhada no trabalho de campo cursava o 4º semestre do PROEJA naquele campus. Do grupo de mulheres, selecionaram-se para análise o perfil e a trajetória de três alunas: Laura, Melissa e Gabriela⁹. Elas representam, cada uma ao seu modo, o conjunto de mulheres que estudavam naquela turma.

3 Os “usos de si” de alunas adultas em sala de aula de PROEJA

Para analisar “os usos de si” é necessário apresentar, inicialmente, aspectos apontados por cada estudante, para relacioná-los, num segundo momento. Esse cruzamento das falas das estudantes permite abordar os tensionamentos entre “o uso de si por si mesmo” e “o uso de si pelos outros” que acontecem na atividade de sala de aula.

A primeira estudante apresentada é Laura. Ela 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 deixou a cidade natal, no interior do Rio Grande do Sul, com a família. É evangélica desde criança, assim como a mãe, a irmã e toda a sua família. Interrompeu a trajetória de estudos ainda na infância, quando cursava a 4ª série; e, quando adulta, interrompeu a trajetória de trabalho, quando o primeiro filho nasceu.

8 Os cursos integrados disponíveis na instituição são: Administração (PROEJA, exclusivamente) e Informática e Gestão Cultural. Há também um curso subsequente – Técnico em Plásticos – e dois cursos superiores: Gestão da Produção Cultural e Fabricação Mecânica.

9 A seleção delas para análise se deve à identificação de perfis com características comuns tanto em relação à trajetória de trabalho e estudo quanto aos “usos de si” em sala de aula. Cada estudante representa um desses subgrupos.

Sua rotina, até a semana anterior à entrevista, dividia-se entre a escola, as tarefas domésticas, o cuidado dos filhos e a igreja. Por indicação de uma colega de curso, Laura passou a trabalhar numa fábrica do ramo de plásticos, que produz peças para automóvel e para ar-condicionado. Com isso, ela passou a conciliar as tarefas anteriores com o emprego, cujo horário de trabalho é entre meia noite e seis horas da manhã.

Laura valoriza o silêncio e a escuta, aprendizagens que ela avalia ter adquirido em sua experiência na igreja, ouvindo e respeitando a palavra da bíblia, bem como as decisões divinas sobre a vida das pessoas. A escuta e o silêncio são interpretados por ela de diferentes formas: como sinônimos de respeito a uma sabedoria externa e superior à sua; como uma característica pessoal, um traço da sua timidez; e como uma reação à postura de alguns colegas que se negam a ajudar quem precisa de esclarecimentos sobre os conteúdos. Sua fala enfatiza o constrangimento diante das próprias dúvidas e o receio da reação de alguns colegas: “Às vezes, eu penso: ‘Eu vou me abrir e eles [os professores] vão me ajudar!’ Eles ajudam! Mas [são] os colegas! [...] Porque tu fica de lado porque tu não sabe, e os colegas sabem mais que tu”.

A estudante se coloca em posição de “saber menos” que os colegas. O receio de fazer perguntas aos professores para esclarecer dúvidas, por temer o deboche e o riso; a dificuldade de realizar leituras em voz alta e apresentar trabalho à turma, devido ao mesmo motivo. Portanto, o silêncio também tem relação com o medo de “falar errado” e ser desrespeitada por esse motivo. Essa visão, reforçada pela postura desrespeitosa de certas colegas, remete à análise de Bagno (1999) dos “mitos” que sustentam o preconceito linguístico¹⁰ no Brasil, entre eles o mito “As pessoas sem instrução falam tudo errado”, diretamente ligado ao mito “A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”. Conforme o autor, a base desses mitos é a ideia equivocada de que a língua portuguesa é homogênea, utilizada do

10 Para o autor, dois fatores são decisivos para a configuração e a reprodução do preconceito contra os falantes que não utilizam a norma culta da língua portuguesa: desvincular a língua de seus usos - variados! -, ignorando que o português falado apresenta uma grande diversidade de usos, ligadas a aspectos geográficos, geracionais, socioeconômicos, culturais, entre outros; e, ligado ao aspecto anterior, valorizar apenas uma variante, a norma culta, como o “modo correto”, modelo a ser adotado por toda a população. Para isso, cabe à escola o papel de ensinar a norma culta da língua.

mesmo modo pela maioria dos falantes, sem variações na fala nem na escrita. As variações de uso são avaliadas negativamente, consideradas como “erros”, ou estigmatizadas como “sotaque”.

Nessa perspectiva, o domínio da variante padrão da língua se torna um fator de desigualdade e discriminação na sociedade brasileira. Nessa perspectiva, o preconceito linguístico reforça – ou visibiliza – discriminações ligadas às condições sociais dos falantes:

Afinal, se formos acreditar no mito da língua única, existem milhões de pessoas neste país que não têm acesso a essa língua, que é a norma literária, culta, empregada pelos escritores e jornalistas, pelas instituições oficiais, pelos órgãos do poder – são os *sem-língua*. É claro que também falam português, uma variedade de português não-padrão, com sua gramática particular, que no entanto não é reconhecida como válida, que é desprestigiada, ridicularizada, alvo de chacota e de escárnio por parte dos falantes do português-padrão ou mesmo daqueles que, não falando o português-padrão, o tomam como referência ideal – por isso podemos chamá-los de *sem-língua*. (BAGNO, 1999, p. 18-19)

O riso – Laura relatou alguns episódios a esse respeito – reforça a autodepreciação e interiorização do estigma social sofrido pelos falantes do português não padrão. Somado ao não domínio da norma culta, a dificuldade de dominar os saberes escolares reforça um sentimento de insegurança e uma imagem de si desvalorizada, em consonância com os preconceitos linguísticos e sociais, relacionados à escolaridade.

Essa desvalorização é interiorizada por muitas pessoas, conforme Cavaco (2002) analisa as manifestações de adultos sem escolarização. A estigmatização da pessoa que não domina os saberes escolares é reproduzida por adultos analfabetos, questão que recebeu de Cavaco (2002) a seguinte síntese:

O reconhecimento das competências de leitura e escrita como fundamentais para fazer face aos desafios da sociedade actual e a percepção da valorização social dada à leitura e à escrita, contribuiu para o fortalecimento de um sentimento de inferioridade dos iletrados relativamente aos letrados. À semelhança das afirmações recolhidas noutros estudos, os adultos não escolarizados entrevistados, apesar de evidenciarem ao longo do seu discurso os saberes que possuem e que lhes permitiram ter sucesso profissional e social, também deixam transparecer

a interiorização do estigma social associado ao analfabetismo, desvalorizando os seus saberes e a sua cultura. (p. 96)

Esse processo de interiorização do estigma também ocorre entre as alunas do curso de PROEJA, evidenciando-se nos excertos da entrevista de Laura e de outras integrantes de seu subgrupo¹¹. Embora não se trate de adultas analfabetas, essas estudantes também manifestam em suas falas a interiorização de um estigma social, o que permite identificar também entre as mulheres com trajetórias escolares interrompidas a incorporação, em suas falas, do preconceito social relativo à certificação escolar. Com isso, os dados desse estudo se aproximam dos resultados de estudos de Cavaco (2002) no que concerne à autoimagem de pessoas que constituem o público da EJA.

Os saberes cotidianos adquiridos na igreja também são mobilizados para avaliar a turma e a escola. Laura considera que a solidariedade é um elemento importante para a aprendizagem escolar, pois pode garantir o crescimento de todos, sem que alguém fique para trás.

Laura – Porque eu penso assim: se a turma for mais unida, um ajudar o outro, tu vai conseguir ir mais pra frente! Todos. Por exemplo: o Fulano lá sabe [pausa], ajuda! [...] Muitas vezes, também, já pedi ajuda pra alguns colegas e não quiseram me ajudar! Eu já pedi ajuda! Só que ((Laura simula a expressão de impaciência com que as colegas deram a resposta)): “Ah, é assim, assado!” Mas eu acho que não é assim, tu tem que sentar e tentar: “Oh, é assim.” Eu fico com vergonha de perguntar para os professores. Eu fico com vergonha!

Ana – Por quê?

Laura – Não sei, eu fico, eu sou assim!

O sentido atribuído à própria vergonha – “Eu sou assim” – explicita as implicações da experiência escolar da discente sobre a “imagem de si” (ROCHEX, 1995). Essa, por sua vez, influenciará o “uso de si” de Laura, que se torna ainda mais silenciosa em sala de aula. Essa resistência a tomar a palavra reduz sua participação em debates e a solicitação de auxílio aos(as) professores(as), além de prejudicar seu desempenho em tarefas escolares que exigem apresentação oral de trabalhos para a turma.

11 Embora as entrevistas dessas alunas não sejam o foco da análise deste texto, cabe destacar que a fala de Laura é representativa dessas outras colegas.

Por pensar assim, a aluna salienta a capacidade de trabalhar em grupo como uma qualidade a ser desenvolvida na turma. Nesse sentido, relembra das aulas do professor Daniel, por se aproximar de sua experiência recente de trabalho, como operadora de injetora¹².

Laura – O encarregado [da fábrica onde Laura trabalha] perguntou se eu tinha algum problema em trabalhar em grupo. E eu falei: “Não, eu não tenho, porque no colégio...”. Eu lembrei da aula do professor Assis. Aquela vez que ele pediu pra nós trabalhar em grupo. Eu lembrei daquela aula que a gente teve de Cidadania, mesmo, entendeu! Que ele falou assim – eu não sei se tu estava na aula aquele dia – ((Ana responde que sim e Laura continua a fala)), que algumas pessoas estavam, tipo assim, decidindo os grupos, e ele [pausa breve] ia fazer (.), tipo assim, no caso, um sorteio, que ia ser melhor, no caso. O sorteio é que escolhia. E eu lembrei assim. Eu não me importo em trabalhar em qualquer grupo, eu não escolho: Fulano, Ciclano. Eu vou em qualquer um.

Essa postura contrapõe-se, em parte, à sua atitude cotidiana, pois, em diversas atividades, ela escolheu sempre as mesmas colegas, quando teve oportunidade de definir suas parceiras para trabalhos em grupo. Ainda assim, ela reconhece na capacidade de trabalhar em grupo um saber cujo domínio é relevante para sua atuação tanto no contexto de trabalho quanto de estudo.

O segundo perfil analisado neste estudo é o de Gabriela, de 31 anos, natural de Sapucaia do Sul, município onde reside com o marido e o filho de 8 anos. Atua como telefonista na escola (tem bolsa-trabalho), após 7 anos de afastamento do mercado de trabalho. Com 16 anos de idade, Gabriela teve sua trajetória de estudos interrompida na 1ª série do 2º grau (atual ensino médio), quando sua mãe faleceu. Gabriela, então,

12 Cabe destacar que, embora não seja foco deste trabalho, é pertinente aprofundar a análise das ocupações dessas alunas em sua reinserção profissional. Três alunas passaram a ocupar, após a retomada da trajetória escolar, o cargo de operadora de máquina ou operadora de injetora em fábricas dos municípios de Sapucaia do Sul e Esteio, enquanto uma aluna assumiu o cargo de atendente de *call center*. Sendo assim, os cargos não correspondem a uma elevação das ocupações anteriores à interrupção das trajetórias de trabalho. Laura, por exemplo, reinseriu-se no mercado na mesma posição que ocupara na fábrica de calçados em que trabalhou na juventude. Esse aspecto indicia, segundo Canário (2008), a desvalorização dos certificados escolares, relacionada às transformações do mundo do trabalho, em que a precarização e a flexibilização das relações trabalhistas contribuem para a dualização social e estigmatização e guetização de determinados grupos. Nesse contexto, a escola deixa de atender às “promessas” de inserção profissional e ascensão social, tornando-se uma “escola de incertezas” ante a nova configuração da sociedade.

parou de estudar para assumir as tarefas de limpeza e organização da sua casa, antes desempenhadas pela mãe. Também por esse motivo sua trajetória de trabalho somente começou aos 19 anos, como operária em fábrica de peças para automóveis, localizada no município onde vive. Atualmente, a rotina de Gabriela se divide entre as tarefas domésticas, o cuidado com o filho, o trabalho e o estudo no IF.

Assim como Laura, também na atividade escolar e na interpretação de Gabriela sobre o seu agir, o domínio da comunicação tem destaque. “Saber falar” é a principal aprendizagem apontada pela aluna ao analisar sua experiência como bolsista. Adquiriu esses saberes se comunicando com professores, funcionários e comunidade em geral nas chamadas telefônicas que realizou e recebeu ao longo dos 7 meses de trabalho. Na sua avaliação, esse saber é importante para a atividade em sala de aula para não “falar errado”.

Diante dessa demanda por saberes ligados à comunicação presentes e necessários ao exercício das tarefas escolares, identificam-se caminhos distintos nas escolhas de Laura e Gabriela. Laura costuma resolver o conflito por meio do silêncio. Esse “uso de si”, no entanto, acarreta uma postura de renúncia de aprendizagens relevantes para a comunicação dentro e fora da escola. O exercício de falar em público contribui para exercitar o uso da norma padrão da língua; o controle da entonação e da voz para ser ouvida por todo o grupo; a organização de uma fala que se insere em um contexto de interação direta (ao falar, percebe-se imediatamente a reação dos interlocutores, por exemplo, sua adesão ou resistência a opiniões e argumentos apresentados, a atenção, a curiosidade ou o interesse, entre outros aspectos). Porém, a aluna evita a própria exposição, diferentemente de Gabriela, que recorre ao espaço de trabalho para dominar esses saberes e, assim, poder realizar a atividade escolar sem constrangimento.

Outro aspecto em comum entre as falas de Gabriela e Laura é a valorização da solidariedade e a união do grupo. Gabriela relembra o emprego que deu início à sua trajetória de trabalho. Ao atuar como operária, ela considera ter adquirido saberes ligados às relações humanas, aos valores que regem o comportamento dos trabalhadores com seus pares.

Gabriela – Era um ambiente muito bom, de pessoas boas. Isso conta muito, sabe. Tem lugar que tu trabalha que tem muitas cobras, em certos lugares. 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.

A estudante relaciona essa experiência de trabalho com o grupo de alunos, no que diz respeito aos vínculos de amizade e apoio mútuo que se estabelecem entre algumas colegas. Laura também destaca o apoio de algumas alunas cujas trajetórias de vida são marcadas pela interrupção dos estudos e da trajetória de trabalho, assim como a dela. Nesses subgrupos, o apoio afetivo, o auxílio para esclarecer dúvidas sobre os conteúdos e até mesmo conselhos para superar os momentos de desânimo e intenção de se evadir do curso.

A terceira estudante que compõe este recorte é Melissa, jovem de 22 anos. É natural de Sapucaia do Sul e viveu nessa cidade até se casar, quando transferiu residência para o município vizinho, São Leopoldo. Eles não têm filhos nem planejam tê-los. A jovem nunca interrompeu a trajetória de estudos ou de trabalho. Concluiu o Ensino Médio no sistema estadual de ensino em Sapucaia do Sul, aos 17 anos, época em que ingressou em seu primeiro emprego formal, como atendente de uma clínica médica, sucedido pelo atual emprego, em que atua como coordenadora de unidade em outra clínica do ramo. Desempenha funções administrativas, o que contribuiu para a sua decisão de cursar novamente o ensino médio e, assim, participar da turma de PROEJA.

Melissa tem uma boa relação com todas as colegas e conversa com a maioria da turma. Em sala de aula, é uma das alunas que se manifesta verbalmente com maior frequência, demonstrando ter facilidade para compreender os conteúdos estudados, bem como estabelecer relações entre os saberes escolares e situações vivenciadas no local de trabalho. Sua ocupação no mercado contribui para que ela estabeleça aproximações entre os saberes ligados ao trabalho e os conteúdos escolares, sobretudo os da formação profissional.

Além disso, a sua própria trajetória escolar também contribui para o seu domínio dos saberes escolares, haja vista que a estudante já tem o

ensino médio completo. Como consequência, teve aprovação em todas as disciplinas até o 4º semestre do curso do PROEJA em que se encontrava no momento do trabalho de campo da pesquisa. Essa “familiaridade” facilita a sua participação em aula, que é sensivelmente mais frequente que a de Gabriela e Laura.

A solidariedade, valor destacado por Laura e por Gabriela, em suas entrevistas, não foi lembrada por Melissa. Ao contrário, a aluna relata que costuma fazer sozinha todas as tarefas dos trabalhos em grupo, enquanto os colegas restringem sua participação a apresentar o trabalho, como se tivessem planejado e construído o material coletivamente. Ela prefere assumir as tarefas de todos os integrantes – o que é conhecido pela turma como “levar na mochila” – e justifica sua postura relatando uma situação em que tarefas não foram cumpridas e o grupo inteiro se prejudicou.

Sua postura pode ser associada às “dramáticas dos usos de si” vivenciadas no trabalho e na experiência prévia na própria escola. Melissa relatou situações vivenciadas em seu local de trabalho, marcadas pela competitividade entre funcionárias, algumas que tentaram prejudicá-la, em suas funções e sua credibilidade com a chefia. Portanto, no contexto de trabalho, sua experiência recente é de desunião e falta de solidariedade entre os trabalhadores. Diante disso, na atividade de trabalho, Melissa busca cumprir suas tarefas com responsabilidade e honestidade sem competir com os/as colegas, mas se confronta com valores que a impelem a pautar suas relações profissionais pela cautela e o distanciamento necessários para avaliar quem são os funcionários que merecem sua confiança e amizade. Desse modo, a jovem faz escolhas que a orientam a evitar vínculos de solidariedade com os colegas. Tais vínculos são considerados “perigosos”, porque a deixariam vulnerável a atitudes de deslealdade cometidas por esses colegas, e tais atitudes poderiam prejudicá-la em seu emprego.

Essa experiência teve reflexos nos “usos de si” de Melissa no âmbito escolar. Os saberes e valores apropriados, mobilizados e recriados na sua experiência laboral são confrontados com a atividade escolar. Melissa interpreta a situação de sala de aula a partir da mobilização daqueles saberes e valores da experiência de trabalho e, assim, faz escolhas sobre o próprio modo de agir na escola. O abalo da confiança vivenciado naquela

experiência interfere, indiretamente, nas suas relações pessoais na escola, posto que a jovem mobiliza valores mais individualistas, associados às experiências recentes de trabalho. A sua posição sobre e nos trabalhos em grupo indica tal influência.

Conforme Melissa, em todos os grupos, há uma estudante que “leva na mochila” os demais integrantes, pois assume todas as tarefas enquanto os colegas apenas participam da apresentação, simulando terem contribuído no planejamento, na busca de informações e na 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.

As opiniões de Melissa e Laura divergem e, com isso, indicam um conflito latente na turma. Embora ninguém o verbalize em sala de aula, o episódio a seguir permite identificá-lo.

A professora Daniela¹³ propôs a realização de um trabalho que culminaria na sua apresentação oral à turma. Ela predefiniu as duplas que deveriam realizar a tarefa e intencionalmente dissolveu os subgrupos que habitualmente se formam para realizar as tarefas escolares. As duplas arranjadas pela professora promoveriam, portanto, a interlocução de colegas que, em geral, não trabalhavam juntos. Entretanto, a proposta provocou alguns pedidos para mudança de dupla. O primeiro foi o de Gabriela, que justificou a necessidade de trabalhar com sua colega Paula, por terem horários livres na escola (ambas são bolsistas) para o planejamento e a elaboração do texto e *slides* a apresentar. A professora cedeu e ninguém mais se manifestou. Minutos depois, a aluna Denise chegou à sala fazendo a mesma solicitação (formar dupla com a colega com quem sempre realiza as tarefas escolares), mas, nesse caso, a professora alegou que o assunto já havia sido debatido, e as duplas, definidas. Nessa ocasião, Laura e Melissa, assim como as demais discentes, não se manifestaram, “aceitando” a proposta da professora, em silêncio.

Esse desconforto das alunas evidencia a resistência das estudantes que já possuem o ensino médio completo em trabalhar com as demais

13 Os nomes dos professores também foram substituídos a fim de preservar sua identidade, em conformidade ao TCLE assinado pelos participantes da pesquisa que originou este artigo.

em sala de aula. Aquelas entendem que terão de “levar na mochila” as colegas, como Melissa verbalizará na entrevista. A ideia se reforça nesse episódio, quando Denise chega à sala – já no final da aula – para solicitar à professora a troca da sua dupla. Sua tentativa é realizar a tarefa escolar com a colega Patrícia, com quem ela sempre conversa e estuda (ambas têm ensino médio completo).

Em síntese, os aspectos comuns entre as falas de Gabriela e Laura foram a necessidade de “saber falar” e a criação de redes de solidariedade como aspectos relevantes à realização da atividade escolar. Não se evidenciaram aproximações com Melissa, nem na entrevista, nem na atividade de sala de aula. Esta, embora tenha boa relação com a turma, prioriza a realização das tarefas escolares de modo individual ou com Sabrina – colega com quem conversa e realiza tarefas com maior frequência se comparado com as demais estudantes.

Os saberes ligados à comunicação, desenvolvidos pelas mulheres que atuam na área do curso em suas experiências de trabalho, contribuirão para que estas mulheres tenham uma participação mais efetiva em debates e outras manifestações verbais em sala de aula – espontâneas ou solicitadas pelo professor –, bem como no planejamento, elaboração e apresentação de trabalhos em grupo. O domínio daqueles saberes relativos à comunicação se desenvolve em outras atividades escolares, especialmente na atuação como bolsistas. Nesse sentido, a escola propicia às 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.

Conclusão

Este artigo buscou analisar quais são os “usos de si” das estudantes do PROEJA na circulação de saberes e valores em sala de aula. A partir do referencial teórico da ergologia associado a reflexões de autores do campo de pesquisa em educação, delineou-se a análise desenvolvida

neste artigo, com destaque à centralidade dos atores envolvidos na educação. No PROEJA ou em qualquer outra proposta educativa, as “relações de saber” estabelecidas na escola não são alheias aos atores envolvidos, em especial estudantes e docentes. Ao contrário, ambos, como atores sociais, interferem e recriam a proposta educativa de acordo com as especificidades do contexto em que estão inseridos. Nesse sentido, o presente estudo se alia à proposição de Canário (2005) de que a emergência de um novo paradigma nas pesquisas em educação conduza à criação de uma sociologia da escola, o que:

[...] implica reconhecer a especificidade do estabelecimento de ensino, enquanto realidade organizacional que, sendo produzida pelos comportamentos e interações dos seus membros, não pode ser definida de forma redutora, nem como um território delimitado por fronteiras físicas, nem como um agregado biológico. (p. 52)

A análise evidencia aproximações das trajetórias das mulheres que interromperam os estudos e/ou trabalho com diferentes períodos de dedicação majoritária aos filhos e às tarefas domésticas. As dramáticas dos “usos de si” dessas mulheres estão bastante vinculadas ao saberes da comunicação. Ante o não domínio da norma padrão da língua, o constrangimento de falar ao grande grupo e o medo de “falar errado”, cada estudante gerencia sua participação em sala de aula, fazendo do silêncio uma estratégia de proteção (Laura) ao preconceito linguístico, presente no grupo, ou a tentativa de desenvolver esses saberes, inclusive em outros espaços, como no trabalho de bolsista (Gabriela).

Além disso, os valores de solidariedade e cooperação figuram, ora como estratégia de permanência e sucesso escolar (Laura e Gabriela), ora como ponto de tensão entre o “uso de si por si” e o “uso de si pelos outros”, que se manifesta na linguagem pela expressão “levar na mochila”. Essa expressão evidencia a divergência entre os sentidos atribuídos pelas alunas ao mesmo aspecto do cotidiano escolar – o trabalho em grupo.

Explicitar tais aproximações e divergências permite analisar os diferentes sentidos atribuídos às tarefas escolares, pluralidade que implica em singulares usos de si dos estudantes, permeados de conflitos relativos a saberes e valores vividos como verdadeiras dramáticas. Nesse

contexto, tirar do silêncio esses saberes e valores divergentes, presentes na realização da atividade, tensionando o currículo, permanece como um dos desafios centrais na Educação de Jovens e Adultos. Embora os documentos legais reconheçam os saberes não escolares de jovens e adultos que não concluíram a escolarização básica, tal reconhecimento carece de propostas político-pedagógicas mais flexíveis e sensíveis a essa pluralidade de atores, saberes, valores e “usos de si”.

Merecem aprofundamentos outras questões, como a relação entre a retomada da trajetória escolar e a reinserção profissional, que não corresponde a uma elevação das ocupações em alguns casos e os respectivos usos de si: Laura, assim como outras duas colegas, alcançaram sua reinserção no mercado no cargo de operadoras de máquina, em fábricas de Sapucaia do Sul e Esteio (município vizinho). Sendo assim, várias delas voltam a postos de trabalho que ocupavam antes de ingressar no PROEJA.

Com essas considerações, pretende-se contribuir para a problematização das políticas públicas em vigência na área da educação profissional integrada à EJA. Busca-se, desse modo, oferecer aos profissionais envolvidos no programa alguns elementos para a reflexão sobre concepções e práticas de currículo nessa modalidade de ensino.

Referências

AITA, A.; HIPÓLYTO, A. M. Educação profissional e PROEJA: processos de adesão e resistência à implantação de uma experiência. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 125-142, set.-dez. 2012.

BAGNO, M. *Preconceito Linguístico – o que é e como se faz?* 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BRANDÃO, C. R. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. Rede Certific. Disponível em: <<http://certific.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

BRASIL. Sistema Nacional de Certificação Profissional. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/certifica_minuta.pdf>. Acesso: 30 ago. 2013.

BRASIL. Documento-Base do PROEJA. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 29 out. 2013.

BRASIL. Decreto n. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 jul. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejadecreto5154.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

BRASIL. Parecer n. 11, de 2000. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2000. *Diário Oficial da União*, DF, 9 dez. 2000, Seção 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 mar. 2012.

BRONCKART, J-P. *O agir nos discursos* – das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

CANÁRIO, R. *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora, 2005.

CANÁRIO, R. A escola: das promessas às incertezas. *Revista Educação*, São Leopoldo, v. 12, n. 2, p. 73-81, mai./ago. 2008.

CASTRO, E.; MACHADO, M. M. O desafio do PROEJA como estratégia de formação de trabalhadores. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0143.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2013.

CAVACO, C. *Aprender Fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa, 2002.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CUNHA, D. M.; FISCHER, M. C. B.; FRANZOI, N. L. Ergologia. In: CATTANI, A. D.; HOZMANN, L. *Dicionário de trabalho e tecnologia*. Porto Alegre: ZOUK Editora, 2011, p. 162-165.

CUNHA, D. M.; FISCHER, M. C. B.; FRANZOI, N. L. Atividade de trabalho. IN: CATTANI, A. D.; HOZMANN, L. *Dicionário de trabalho e tecnologia*. Porto Alegre: ZOUK Editora, 2011, p. 160-162.

DUBET, F. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. *À la école – sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Éditions du Seuil, 1996.

FISCHER, M. C. B.; GODINHO, A. C. F.; CAVALLI, Â. B. Aproximações entre as Políticas de Certificação Profissional no Brasil e em Portugal. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 20, n. 42, p. 71-90, jan./abr. 2011.

IBGE. *IBGE Cidades@*. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 02 fev. 2011.

IFSUL. Site do Instituto Federal Sul-Riograndense. Disponível em: <www.ifsul.edu.br>. Acesso em: 10 out. 2010.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

MOURA, D. H; PINHEIRO, R. A. Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos. *Em Aberto*, v. 22, n. 82, p. 91-108, nov. 2009.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2010.

ROCHEX, J-Y. *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: PUF, 1995.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2007.

Recebido: 02/04/2013

Aprovado: 07/06/2013