



**Naira Lisboa Franzoi**



Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

[naira.lisboa.franzoi50@gmail.com](mailto:naira.lisboa.franzoi50@gmail.com)

**Maria Clara Bueno Fischer**



Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

[mariaclara180211@gmail.com](mailto:mariaclara180211@gmail.com)

## **O PROEJA E SEUS SUJEITOS, PROFISSÃO E SABERES DA EXPERIÊNCIA DE TRABALHO**

### **RESUMO**

O artigo se propõe a contribuir com a construção de propostas político-pedagógicas de cursos do Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), a partir de um ensaio teórico. Argumenta-se que os saberes da experiência de trabalho e o conceito de profissão são centrais para a construção do currículo desses cursos, na perspectiva da formação humana. Recorre-se a estudos da relação Trabalho e Educação, em especial às abordagens da dualidade do sistema de ensino e do processo de compreensão histórica, social e pedagógica do PROEJA no Brasil, a partir de autores que defendem o processo de integração entre a educação profissional e a educação de jovens e adultos, bem como a estudos do trabalho e da sociologia das profissões.

**Palavras-chave:** PROEJA. Saberes do Trabalho. Profissão.

## **PROEJA AND ITS SUBJECTS, PROFESSION AND KNOWLEDGE OF WORK EXPERIENCE**

### **ABSTRACT**

The article aims to contribute to the construction of political-pedagogical proposals for courses of the Professional Education Program Integrated with Basic Education in the Youth and Adult Education Modality (PROEJA), from a theoretical essay. It is argued that the knowledge of work experience and the concept of profession are central to the construction of curriculum of these courses, from the perspective of human education. Studies of the relationship between Work and Education are used, especially the approaches to the duality of the education system and the process of historical, social and pedagogical understanding of PROEJA in Brazil, developed by authors who defend the process of integration between professional education and the education of youth and adults, as well as studies of work and sociology of professions.

**Keywords:** PROEJA. Knowledge of work. Profession.

**Submetido em:** 29/07/2019

**Aceito em:** 21/03/2020

**Publicado em:** 06/04/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n26p515-526>



## I INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

O Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) – embora com limitações – foi uma importante conquista para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), na perspectiva da formação humana. Isso não é trivial se tomarmos em conta a luta travada, ao longo da história do Brasil, para a superação da dualidade do sistema educacional e para a reparação da dívida social com jovens e adultos expulsos precocemente da escola, no país.

O artigo toma como pressuposto a importância da valorização da experiência de trabalho dos sujeitos da EJA para a construção do currículo dos cursos do Programa e para a consolidação da profissão desses sujeitos. Trata-se de um ensaio teórico em torno das categorias “saberes do trabalho” e “profissão”, tal como vêm sendo, por nós, desenvolvidas (FISCHER e FRANZOI, 2009, 2018). Na nossa perspectiva, tais categorias ganham centralidade em análises de cursos para jovens e adultos que integram, em especial, educação profissional e elevação de escolaridade.

Apresentamos, inicialmente, uma discussão sobre a dualidade do sistema educacional brasileiro, que serve como contextualização para a emergência do PROEJA, que será tratado no tópico seguinte. Em seguida, abordamos as relações entre trabalho-educação e EJA, o conceito de profissão e no item “Saberes da experiência de trabalho e a formação humana”, tratamos questões acerca da valorização dos saberes do trabalho na escola. Terminamos com algumas considerações finais.

## 2 A DIFÍCIL SUPERAÇÃO DA DUALIDADE DO SISTEMA DE ENSINO

A divisão do sistema educacional brasileiro em ramos distintos – profissionalizante e acadêmico – remonta aos primórdios da constituição do sistema e é consagrada em lei na década de 1940. Essa divisão não é privilégio da sociedade brasileira, mas corresponde a uma separação estrutural da sociedade capitalista e está presente, de modo geral, em todos os países capitalistas. Tal dualidade, ora formalmente mais acentuada, ora menos, nunca se dissolve, de fato, na história do país.

Acácia Kuenzer (2005)<sup>2</sup> tem explicado a nova forma de dualidade assumida no Brasil contemporâneo, pelo que ela tem chamado de “exclusão includente” *vis-à-vis* a “inclusão excludente”. Segundo ela, está em curso, no mercado de trabalho, um processo de demissão de trabalhadores de postos formais de trabalho e readmissão em postos sem os mesmos direitos e garantias, através da terceirização. Assim, na ponta da cadeia produtiva, está a grande massa de trabalhadores, que trabalha em

---

<sup>1</sup> Artigo realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

<sup>2</sup> O conceito tem sido utilizado pela autora em trabalhos mais recentes e por um grande número de estudiosos recorrentemente. Citamos a obra em que é utilizado pela primeira vez.

condições precárias. No entanto, porque esses trabalhadores são absolutamente funcionais e imprescindíveis ao sistema, que sobrevive à custa de tal exploração, não se trata de uma exclusão simplesmente, mas de uma “exclusão includente”. A essa lógica corresponde outra, “equivalente e em direção contrária”, que opera articulada dialeticamente a ela, no âmbito da educação, que a autora chama de inclusão excludente: os trabalhadores, que virão a ser preparados para esse lugar no mercado de trabalho, são incluídos, segundo Kuenzer (2005, pp. 94-95): “ nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas”. Dentre eles, segundo a autora, estão os cursos aligeirados de formação profissional que substituem a escolarização básica e que, supostamente, melhorarão as condições de empregabilidade.

Disso se depreende que, se é na relação entre educação profissional e educação básica que a dualidade ganha contornos mais nítidos, a ela não se reduz. Essa cisão atravessa todo o sistema. Há uma diferença abissal entre os que possuem trajetória escolar contínua, iniciando-se no ensino fundamental, ou muitas vezes na educação infantil, em idade correspondente a cada uma das etapas e aqueles, cuja trajetória escolar é descontínua e tortuosa. Mesmo no ramo, muitas vezes chamado propedêutico, distinguem-se os que fazem seu percurso em escolas de qualidade, dedicando-se exclusivamente ao estudo daqueles que fazem seus estudos em escolas precárias, em cursos noturnos, dividindo seu tempo entre a escola e o trabalho. Poder-se-ia falar, então, para além da “dualidade” estruturante do sistema, de uma clivagem que se estabelece num *continuum* entre aqueles que fazem sua profissionalização depois de concluída a educação básica, em cursos superiores de qualidade, até os que abandonam a escola, ou sequer nela entram, para ingressar precocemente no mercado de trabalho. Para estes últimos, mesmo o ensino técnico de nível médio – considerado uma educação “menor”, para os “menos favorecidos” – é uma possibilidade pouco provável. Para eles estão reservados, na melhor das hipóteses, cursos de qualificação aligeirados, ofertados, em grande parte, por instituições privadas de qualidade questionável (FISCHER e FRANZOI, 2009, 2017).

Sendo de tamanha complexidade, a diversidade de situações em que se encontra a classe trabalhadora requer das políticas educacionais de formação de trabalhadores, do mesmo modo, uma diversidade de respostas. Nem por isso as respostas podem ser condescendentes com programas rebaixados de qualificação e com ações governamentais fragmentadas e descontínuas. O PROEJA é uma das respostas apresentadas como um projeto orientado para a superação da dualidade. No entanto, há que considerar que ele se constrói no marco das relações capitalistas, que impõem limites a essa superação. No caso brasileiro, segundo Frigotto (2007, p. 1138),

[...] a opção da classe dominante brasileira de sua inserção consentida e subordinada ao grande capital e nosso papel subalterno na divisão internacional do trabalho. [...] A sociedade que se

produz na desigualdade e se alimenta dela não só não precisa da efetiva universalização da educação básica como a mantém diferenciada e dual.

Tais condicionantes marcam a implementação e a continuidade do Programa e o quanto ele pode representar a superação da dualidade, dado que se instala, como argumentamos, em um sistema de ensino atravessado por dificuldade de diálogo entre formação geral e formação profissional, entre saberes acadêmicos e da experiência do trabalho<sup>3</sup>.

Porém, é a ênfase aqui, não se pode negar a potência do PROEJA ao dar acesso a escolas de excelência e ao propor uma integração dos conteúdos ditos acadêmicos e profissionais, para um público historicamente privado do direito à educação de qualidade. Tendo em vista o público a que está dirigido o Programa, argumentamos a centralidade das categorias abordadas – saberes do trabalho e profissão. Antes de abordá-las, trataremos do PROEJA.

### **3 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROEJA**

Eleito com forte base nos movimentos sociais, em 2002, ao tomar posse, o governo federal de Luiz Inácio Lula da Silva buscou incorporar os debates que vinham aglutinando esses movimentos e setores progressistas da comunidade acadêmica. Cita-se, em especial, a série de seminários promovidos pelo Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisas (IIEP) sobre Qualificação Profissional e Elevação de Escolaridade. Em 2002, também por iniciativa do IIEP, pesquisadores de universidades, representantes de órgãos governamentais e sindicalistas se reuniram em Santo André e redigiram uma proposta que deveria subsidiar o governo Lula, recém-empossado, no tocante às políticas de educação profissional. Esse documento sugeria, entre outros pontos destacados, políticas que aliassem qualificação profissional e elevação de escolaridade para trabalhadores (IIEP, 2002).

Reagindo às políticas do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), o governo Lula se orientou no sentido de dar um novo rumo à educação profissional, recolocando as posições assumidas pelos setores progressistas, desde as primeiras discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. Tais discussões foram iniciadas após a promulgação da Constituição Federal de 1988, na defesa de uma educação politécnica. Uma série de debates precedeu a promulgação do Decreto 5.154/2004, que procurou recuperar a integração entre ensino médio e ensino técnico<sup>4</sup>.

Outro ponto importante dos debates era a integração entre educação profissional e EJA, eixo de muitas experiências surgidas na década de 1990, no âmbito dos movimentos sociais. Tais experiências,

---

<sup>3</sup> Foge ao escopo do artigo tratar dos limites do Programa em relação à superação da dualidade. Tratamos de limites em outro artigo (FISCHER e FRANZOI, 2009), o que também foi feito por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Rummert (2008).

<sup>4</sup> Uma das primeiras iniciativas do governo é o “Seminário Nacional Educação Profissional: Concepção, Experiências, Problemas e Propostas” (MEC/SEMTEC/PROEP, 2003). Para uma análise detalhada dos percalços na elaboração e implementação do decreto, ver Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

contraditoriamente, ganharam impulso a partir de sua proposição e execução no âmbito do Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR), do Ministério do Trabalho e Emprego. Uma das primeiras ações da diretoria de Ensino Médio, da então Secretaria de Educação Média e Tecnológica, do Ministério da Educação (SEMTEC/MEC) foi desenvolver, em 2003, um estudo sobre essas experiências, com a participação de pesquisadores de universidades envolvidos com o tema. Para tanto, deveriam mapeá-las, registrá-las e conhecer algumas delas – seus limites e suas potencialidades – em profundidade. No Rio Grande do Sul, foram mapeadas mais de 30 experiências<sup>5</sup>. Uma dessas experiências, que ganhou visibilidade por sua importância, foi o Projeto Integrar, desenvolvido pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos (CNM), da Central Única dos Trabalhadores (CUT), que oferecia educação profissional integrada ao Ensino Fundamental, com certificação oficial.

A herança de tais experiências se materializou, em termos de política pública, no PROEJA. O Programa foi instituído pelo governo a partir de 2005, nos então Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Essa foi uma, dentre muitas ações de expansão da educação profissional. Expansão veloz e voraz, muitas vezes sem o suporte necessário de recursos e, por isso mesmo, merecendo, em alguns momentos, a crítica dos mesmos setores que apoiaram as primeiras medidas governamentais. Entretanto, se a velocidade com que o governo tentou implantar o PROEJA requeria vigilância redobrada, cabia reconhecer que a chegada de um público da EJA a escolas de excelência era uma importante conquista<sup>6</sup>.

O Programa sofreu severas críticas por ter sido uma política formulada e concebida sem a presença dos principais protagonistas da execução e por ter vindo sem uma correspondente institucionalização, ou seja, verbas específicas para as escolas e para a contratação de novos professores. Por outro lado, há que se reconhecer que houve um grande investimento, de parte do governo federal, para garantir sua efetivação. Dois importantes pontos de apoio ao PROEJA foram: o forte investimento na formação de professores, para atuar nos programas, através de cursos de especialização realizados por universidades públicas; um convênio entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), para estimular pesquisas que pudessem subsidiar o Programa e que mobilizaram universidades, escolas técnicas federais e, posteriormente, os institutos federais em todo o país.

---

<sup>5</sup> A pesquisa foi conduzida nacionalmente pelo IIEP e, na Região Sul (estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina), por uma equipe da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Entre as experiências mapeadas, destacam-se os Programas da Escola 8 de Março para sapateiros, enfermeiros e trabalhadores da indústria de vestuário; o Programa Integrar, da Federação Nacional dos Metalúrgicos da CUT; o ITERRA, Escola do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST); as Casas Familiares Rurais, dentre elas uma escola para pescadores. Essas três últimas experiências foram estudadas em profundidade na pesquisa. Para detalhes, ver Franzoi *et al.* (2004).

<sup>6</sup> Os CEFETs foram transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. A própria criação dos IFs é outra medida de expansão da educação profissional e tem merecido críticas pelo fato de estender ao ensino superior a dualidade já existente no ensino médio.

O PROEJA é, atualmente, uma das experiências de educação de jovens e adultos que expressa, com muita riqueza, um momento recente de aproximação dos campos Trabalho-Educação e EJA.

A experiência do PROEJA pode ser considerada um *caso*. A entrada dos sujeitos da EJA impactou os institutos federais. Um novo sujeito demanda uma reorganização curricular que respeite novos tempos e espaços para a formação. Com isso, desafia os educadores e o currículo a relacionarem saberes da experiência dos adultos ao conhecimento geral e técnico profissional. A valorização dos saberes, produzidos por adultos, na experiência é uma tradição no campo da EJA, cuja referência maior é Paulo Freire, que trabalhou, talvez como ninguém, o tema. Como lidar, no entanto, com essa tradição da EJA, que reconhece o “saber da experiência feito”, termo cunhado por Freire, combinada com desafios específicos da formação geral integrada à profissional? Esse é um enorme desafio. Para enfrentá-lo, é necessário produzir conhecimentos interdisciplinares que estabeleçam interfaces entre as duas áreas, envolvendo estudos sobre a EJA e sobre o Trabalho. Para tanto, este artigo foca conceitos, conforme já anunciado, que dizem respeito, diretamente, à experiência de trabalho.

Na sequência, apresentamos um entendimento sobre profissão. Tal entendimento é central, à medida que a passagem do/a estudante trabalhador/a por um determinado curso do PROEJA pode ser um divisor de águas quanto a sua afirmação e/ou inicialização profissional em um determinado ramo.

## 4 PROFISSÃO

Profissão, na língua portuguesa, é sinônimo de ocupação, ofício (HOUAISS; VILLAR, 2009). No Brasil, utiliza-se o termo “profissão regulamentada” para designar as ocupações cujos direitos, deveres e formação exigidos para seu exercício são definidos por lei, podendo ser essa formação curso técnico, curso superior ou diploma específico. Uma profissão regulamentada possui piso salarial, jornada de trabalho, dentre outros benefícios definidos por lei. A tais direitos e deveres correspondem órgãos de fiscalização – os Conselhos – e de representação trabalhista – os Sindicatos. As profissões regulamentadas representam aproximadamente 3% do total de ocupações catalogadas na Classificação Brasileira de Ocupações e dentre elas estão tanto a de médico, quanto a de artesão (BRASIL, 2017).

A dificuldade de precisar conceitualmente o termo “profissão” (note-se a necessidade do qualificativo regulamentada) se deve ao fato de que o mesmo assume diferentes conotações, de acordo com a área de conhecimento e a tradição nacional e idiomática em que é empregado. Quando utilizado na sociologia de língua anglo-saxã, o termo *profession* é reservado para as profissões ditas sábias, ou seja, que pressupõem formação universitária, distinguindo-se de *occupations* – o conjunto dos empregos. Diferentemente, tanto na língua francesa, quanto na portuguesa, o termo, sem o qualificativo liberal (ou

*libérales*), designa tanto as profissões sábias, quanto o conjunto dos empregos reconhecidos na linguagem administrativa, principalmente, nas classificações dos recenseamentos promovidos pelo Estado.

No ocidente, as profissões sábias e os ofícios têm uma origem comum nas corporações e o termo “profissão” é tributário da “profissão de fé” – juramento que faziam aqueles que passavam a pertencer à corporação. Na rígida hierarquia da sociedade medieval, a oposição se dava entre aqueles que pertenciam às corporações de ofícios, juramentados e os jornaleiros, que trabalhavam por dia. É só com a expansão e a consolidação das universidades que se passa a fazer distinção entre as profissões, derivadas das *septem artes liberales*, aí ensinadas e os ofícios, derivados das artes mecânicas (DUBAR, 1997).

Essa oposição semântica está, de fato, associada a um conjunto de distinções sociais, tais como: cabeça/mão, intelectual/manual, alto/baixo, nobre/vilão etc. (DUBAR, 1997). Ou seja, trata-se de uma luta política e ideológica pela distinção e pela classificação. Assim se constitui a distinção entre profissões e ocupações na sociologia tradicional das profissões, de inspiração funcionalista, que, de forma geral, apresenta os grupos profissionais como: a) comunidades homogêneas reunidas em torno dos mesmos valores e de um mesmo código de ética; b) detentores de um poder assentado sobre um conhecimento científico tomado como absoluto e dado.

Foi a partir da década de 1960 que, parte da literatura passou a entender o processo de formação e hierarquização, intra e entre grupos profissionais, como uma disputa pelo monopólio de mercado, inserida na divisão social do trabalho, mostrando também que o caráter mais ou menos científico do conhecimento monopolizado por cada grupo profissional não é dado, mas socialmente construído. A educação formal requerida para o emprego em determinadas posições distingue as profissões das ocupações. Esse sistema de credenciamento funciona como mecanismo de reserva de mercado de trabalho para os membros da profissão e de exclusão para os demais. Portanto, as diferentes formas de acesso/controle do saber produzem as diferenças entre o profissional e o leigo e as hierarquias no interior do grupo profissional (FREIDSON, 1998).

A história da constituição das profissões de saúde é emblemática. Antes da unificação da profissão, os médicos se dividiam entre os físicos, os cirurgiões e os apotecários. Os primeiros tinham seus estudos desenvolvidos nas universidades e se dedicavam, exclusivamente, às consultas e a prescrição de tratamentos; os segundos provinham das corporações de ofícios dos cirurgiões-barbeiros e açougueiros e seu trabalho envolvia purgas e sangrias, além das cirurgias, além disso, tinham originalmente como atividades a fabricação e a comercialização de medicamentos. Essa divisão criava uma hierarquização dentro do grupo, de acordo com a maior ou menor ligação com o conhecimento erudito, ou com a aplicação prática do conhecimento e com o comércio.

Ao desvelar a noção de profissão como um construto teórico, Maurice (2001), por exemplo, afirma que dentre as características dos grupos profissionais, só existe consenso acerca da especialização do saber, como único atributo comum a todos eles.

Desse ponto de vista, se o essencial para caracterizar uma profissão é a especialização do saber, os saberes do trabalho são também centrais para nossos estudos. É fundamental, por exemplo, que seja estabelecida uma linha de continuidade virtuosa entre os saberes da experiência de trabalho e os saberes do currículo proposto, ainda mais quando um curso é destinado a profissionais como no caso do PROEJA/Artesanato do Instituto Federal de Alagoas (IFAL)<sup>7</sup>. O saber especializado desse grupo profissional – os artesãos – necessita ser posto em diálogo permanente com o currículo.

## **5 SABERES DA EXPERIÊNCIA DE TRABALHO E A FORMAÇÃO HUMANA**

O trabalho, como fato social e categoria teórica, é central para o campo da EJA. Compreendê-lo nas suas dimensões ontológica e histórica é tarefa de todos os que estão nela implicados. Isso significa assumir o trabalho como princípio educativo, reconhecendo-o como elemento ontológico na formação do ser humano e a categoria trabalho como chave para a compreensão do funcionamento da sociedade. Destaca-se ainda que, do ponto de vista epistemológico, a categoria trabalho posiciona as relações entre teoria e prática como uma relação dialética, como práxis.

A dualidade estrutural, da qual tratamos anteriormente, tem induzido à abordagem reducionista do trabalho no currículo, como emprego. Contribui-se, assim, para a reprodução da forma histórica do trabalho – trabalho assalariado, subordinado ao Capital. No entanto, há uma luta permanente, travada por sujeitos individuais e coletivos, expressa nas políticas públicas e em projetos político-pedagógicos, no sentido de atribuir à escola outras funções que não a de reprodução social. Isto é, a escola, como instituição, expressa as contradições do contexto social e histórico onde se situa e, portanto, é palco de disputa por projetos societários. Essa reflexão não é nova, sabemos. Mesmo assim, não custa lembrarmos o debate a respeito da escola como expressão de contradições sociais, quando tratamos do tema trabalho, por motivos óbvios.

As experiências de trabalho formal e informal constituem os sujeitos da EJA. Esses são jovens e adultos pertencentes às classes populares, que vivem do seu trabalho. O contato permanente com a experiência de trabalho – existente ou almejado – confere ao aluno e à aluna da EJA perfis próprios. Sua inserção singular e coletiva, como classe social, na divisão social e técnica do trabalho, proporciona-lhe

---

<sup>7</sup> Para mais informações ver: [https://www2.ifal.edu.br/campus/site/campus\\_maceio/ensino-1/educacao-basica/plano-de-curso-tecnico-em-artesanato-mar-2008.pdf/view](https://www2.ifal.edu.br/campus/site/campus_maceio/ensino-1/educacao-basica/plano-de-curso-tecnico-em-artesanato-mar-2008.pdf/view).



uma condição única de apropriação de sua condição humana. Ele ou ela chega à escola com essa experiência. O que nós fazemos com ela, para além de utilizá-la como elemento de ilustração de um conteúdo curricular? Isso ganha um significado mais profundo quando tratamos de cursos de EJA que integram elevação de escolaridade e formação profissional, como é o caso do PROEJA.

As vivências de trabalho ensinam a respeito das relações sociais de trabalho e sobre o conteúdo do trabalho. Tais saberes são, muitas vezes, invisíveis para quem os detêm; saberes que estão materializados em objetos e na cultura do trabalho. Resultaram de uma inteligência em ato, à espera de conceituação, análise e formalização para transmutarem-se em conhecimento que humaniza os seres que o produziram.

Há muitas histórias produzidas no exercício laboral cotidiano das categorias profissionais referentes às relações de trabalho e ao conteúdo do trabalho. São verdadeiros patrimônios de conhecimento produzidos e/ou mobilizados no trabalho. Premidas pela necessidade do cotidiano do trabalho, as pessoas fazem escolhas, baseadas em valores e produzem saberes que são articulados e mobilizados na relação com suas histórias de vida. Muitos deles são realizados em ato, alguns de difícil verbalização. São saberes associados à singularidade da atividade laboral e dos coletivos que se constituem no cotidiano de uma organização de trabalho, ou numa comunidade mais ampla, inclusive profissional. Tais saberes, a princípio, demandam serem explicitados e formalizados para que sejam compreendidos em suas características singulares e em suas dimensões generalizáveis – no que expressam da sociedade em que se situam e, ao mesmo tempo, no que anunciam outros mundos possíveis. O desafio de ir ao encontro desses saberes e de contribuir na sua apropriação são tarefas da escola, ou de instituições que, na atual divisão social e técnica do trabalho, estão no que se pode chamar de polo dos conceitos (FISCHER, 2008).

A Ergologia, por meio de estudos sobre a atividade humana, em especial a atividade de trabalho, tem contribuído muito para se compreender questões relacionadas às relações entre saberes e valores presentes na atividade de trabalho. Esse campo interdisciplinar tem elaborado uma teorização a respeito das relações entre conceito e experiência e, no bojo dessa reflexão, o que Yves Schwartz denomina de Dispositivo Dinâmico a Três Polos (DD3P) (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010). Os três polos são: o polo conceitual; o polo da experiência e o terceiro é aquele do encontro tensionado entre os outros dois. Este tem demandas éticas e epistemológicas que geram desconfortos intelectuais. Pode-se pensar o espaço de encontro de trabalhadores e educadores de EJA e o espaço da escola como um desses dispositivos; questão que demanda maior reflexão. Tais dispositivos podem contribuir decisivamente para a qualificação profissional de trabalhadores e trabalhadoras integrando e, ao mesmo tempo, problematizando saberes da experiência de trabalho e saberes escolares. São ferramentas que podem ajudar na tarefa da escola.

## 6 CONCLUINDO

O PROEJA é um importante avanço no enfrentamento da dualidade do sistema educacional, que destina formação profissional para alguns e formação acadêmica para outros. No entanto, essa integração ainda está por ser construída e se configura como um grande desafio, na medida em que se institui no marco das relações capitalistas, que impõem limites a essa superação. Pretendemos, com este ensaio teórico, contribuir para tal tarefa. O argumento defendido aqui foi o de que saberes da experiência de trabalho e o conceito de profissão, bem como uma abordagem articulada desses dois elementos são centrais para a construção dos currículos desses cursos, na perspectiva da formação humana.

Quanto à profissão, é necessário entendê-la como um construto social. De todas as características atribuídas a um grupo profissional, pela sociologia clássica das profissões, apoiadas na abordagem teórica que nos serve de referência, afirmamos que o saber especializado é aquele que constitui um grupo. A partir disso se coloca a importância dos saberes da experiência de trabalho.

É, pois, fundamental que se ponha em diálogo permanente tais saberes e os saberes do currículo proposto. Há um patrimônio de saber, como o dos artesãos, por vezes de difícil verbalização e, em geral, invisibilizado até pelos próprios trabalhadores. Afirmamos, então, que tais saberes necessitam ser explicitados para que sejam compreendidos em suas características singulares e em suas dimensões generalizáveis. Trata-se de um papel fundamental da escola ir ao encontro desses saberes. A valorização dos saberes do trabalho beneficia o adulto trabalhador, porque legitima os longos e árduos aprendizados de sua vida e consolida sua profissão. Todavia, se não forem incorporados de forma reflexiva, não possibilitam a apropriação crítica dos fundamentos do trabalho, da ciência (incorporada no trabalho) e da cultura da sociedade contemporânea<sup>8</sup>.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 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, 26 jul. 2004. p. 18. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras

---

<sup>8</sup> O currículo do curso de PROEJA/artesanato do IFAL precisa ganhar visibilidade para outras instituições que realizam cursos de PROEJA, pois vem se constituindo numa rica experiência de integração, conforme abordado em outros artigos deste número temático, que realizam análises específicas do curso.

providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2008. p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL, Ministério do Trabalho. **Classificação Brasileira das Ocupações**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.mteco.gov.br/cbsite/pages/regulamentacao.jsf>. Acesso em: 01 maio 2017.

DUBAR, Claude. **A Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

FISCHER, Maria Clara Bueno. O trabalhador no centro de propostas de pesquisa formação para o trabalho associado. **Perspectiva (UFSC)**. Florianópolis, n.26, p.95-117, 2008.

FISCHER, Maria Clara Bueno e FRANZOI, Naira. Formação humana e educação profissional: diálogos possíveis. **Educação Sociedade & Culturas**, Lisboa, n.29, p.35-51, 2009.

FISCHER, Maria Clara Bueno; FRANZOI, Naira Lisboa. Formation humaine et éducation professionnelle: des dialogues possibles. **Revista Travail et Apprentissages**. Dossiê Travail-Education. Vol. 6, p.101-119, 2017.

FISCHER, Maria Clara Bueno e FRANZOI, Naira. Experiência e saberes do trabalho: jogo de luz e sombras. In: MAGALHÃES, Lúvia Diana R. & TIRIBA, Lia. **Experiência: o termo ausente?** Sobre história, memória, trabalho e educação. Uberlândia: Navegando Publicações, p.197-205, 2018.

FRANZOI, Naira Lisboa. et al. **Experiências alternativas de elevação da escolaridade articulada à educação profissional: Relatório de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

FREIDSON, Eliot. **Renascimento do profissionalismo**: teoria, profecia e política. São Paulo: Edusp, 1998.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2KLVseM>. Acesso em: 25 jul. 2019.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IIEP. Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisas. **A qualificação profissional como política pública**. Santo André: IIEP, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

MAURICE, Marc. A formação profissional na França, na Alemanha e no Japão: três tipos de relação entre a escola e a empresa. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, ano 7, n. 9, p. 91-108, 1. set. 2001.

RUMMERT, Sonia Maria. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 175-208, jan/jun. 2008.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (Org.). **Trabalho e Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Niterói: EDUFF, 2010.