

FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Diálogos possíveis

Maria Clara Bueno Fischer* e Naira Lisboa Franzoi**

O artigo discute aspectos centrais da educação profissional para jovens e adultos trabalhadores, na perspectiva da formação humana. Ressalta a histórica dicotomia entre trabalho e educação, que se reflete no divórcio entre os professores de ambas as áreas – educação geral e educação profissional – e no currículo (des)integrado. Defende que o «trabalhador-aluno», quando reconhecido pela escola como tal, é figura central para contribuir para a superação dessa dicotomia. Isso porque: é portador de uma cultura e de um patrimônio de experiências e saberes produzido em situação de trabalho, na qual se fundem e, ao mesmo tempo, se separam trabalho intelectual e manual, criação e destruição. Quando reconhecido como par dialético com o professor no processo ensino-aprendizagem, dá-se lugar de destaque à experiência e cultura do trabalho na educação profissional como mediadora da produção de conhecimento na escola.

Palavras-chave: trabalho-educação, educação profissional, trabalhador-aluno, formação humana.

A «dança» dos humanos em direção ao «mel», por mais que se execute a partir de uma base comum (um código compartilhado), abre-se para uma gama infinita de possibilidades que não se deixam apreender por uma operação de simples deciframento (...). Há algo de incontornável no movimento dos humanos em direção ao significado.

Teixeira & Ferreira, 2008: 65

* Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (São Leopoldo, RS/Brasil).

** Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS/Brasil).

Introdução

A citação em epígrafe trata da diferença entre a comunicação das abelhas e a dos homens. Com isso, quer-se chamar a atenção para os tantos diálogos silenciados quando se trata da educação dos jovens e adultos trabalhadores. Uma vez estabelecidos, esses diálogos abririam uma gama infinita de possibilidades para a formação humana. Entre tantos, dois são considerados centrais: o diálogo entre educação básica e educação profissional, e o diálogo entre os saberes escolares e os que são produzidos no cotidiano do trabalho pelos alunos trabalhadores. Acredita-se ser o «trabalhador-aluno» figura central para que se estabeleçam esses diálogos, porque é portador de uma cultura e de um patrimônio de experiências e de saberes desenvolvidos pelo corpo-si em situação de trabalho¹, na qual se fundem e, ao mesmo tempo, se separam trabalho intelectual e manual, criação e destruição. As experiências desenvolvidas por entidades ligadas aos trabalhadores, nos anos de 1990, têm muito a ensinar nessa direção. Tal argumento ancora-se em pesquisas que vimos realizando ou orientando sobre essas e outras experiências mais recentes que integram a elevação de escolaridade e educação profissional para jovens e adultos, e sobre trajetórias de trabalhadores e os saberes produzidos no trabalho².

A dualidade do sistema educacional e o lugar subalterno do trabalho

Ainda que fundado na separação entre os indivíduos de acordo com o lugar que ocupam na divisão social do trabalho, o capitalismo adquire diferentes faces de acordo com arranjos societários particulares. Assim é nos países europeus, em que as corporações de ofício conferiram um lugar mais digno ao trabalho. Ilustram tal lugar os sobrenomes anglo-saxônicos, que carregam em si as profissões de seus antecessores³. No Brasil, ao contrário, o regime escravocrata amplia o fosso existente entre trabalho manual e intelectual. Identificado com o trabalho escravo, aqui o trabalho manual foi e continua sendo particularmente menosprezado.

¹ A noção de situação de trabalho implica uma relação entre a atividade profissional exercida, o contexto material e social e as condições de exercício da atividade, em termos econômicos e sociais (Postic, 1996: 2). O termo corpo-si é utilizado por Yves Schwartz e Louis Durrive (2007) no contexto das reflexões sobre o sujeito trabalhador quando em atividade de trabalho.

² Experiências de educação profissional e tecnológica integrada à educação de jovens e adultos no Estado do Rio Grande do Sul é o título do projeto de pesquisa no âmbito CAPES/PROEJA em que estamos envolvidas, juntamente com alguns de nossos orientandos de mestrado e doutorado.

³ São exemplos de sobrenomes de origem anglo-saxônica que carregam a profissão de seus antecessores: Schöeler, sapateiro; Fischer, pescador, entre outros.

A idéia que se divulga é que (...) quem é um pouco esperto não trabalha neste país. Assim é visto o trabalho na nossa cultura desde a escravidão ou parasitismo de nossas elites, que sempre viveram à custa de outros e sempre desprezaram o trabalho. (Arroyo, 2000: 77)

Corresponde a esse lugar subalterno do trabalho na sociedade, um lugar subalterno da educação profissional no interior do sistema educacional. Quando se fala dela, forçosamente se evoca o que se tem exaustivamente chamado de dualidade do sistema educacional: ensino acadêmico para aqueles que farão sua formação profissional na educação superior, e ensino profissionalizante, já no nível médio, para aqueles cuja entrada no mercado de trabalho dar-se-á precocemente. Essa dualidade, ora formalmente mais marcada, ora menos, nunca se dissolve, de fato, na história do país.

No enfrentamento dessa questão, o ensino médio merece atenção especial. Sua matrícula, que teve considerável incremento desde a promulgação, no Brasil, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, como consequência, em grande parte, da universalização do ensino fundamental, vem diminuindo desde 2004. Uma das possíveis explicações é que o ensino médio, nas condições atuais de oferta – sem medidas de apoio à permanência desse jovem na escola –, chegou ao limite de absorção dessa população, estrangida pelos imperativos do mundo do trabalho⁴. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2005, indicam que no Brasil, do total da população na faixa etária entre 15 e 19 anos (18 milhões), apenas cerca de 30% (quatro milhões de jovens) encontravam-se matriculados nesse nível de ensino.

Considerando-se a condição ainda precária das relações de trabalho no país e as adversidades que esses alunos vivenciam, seria pertinente criar uma rede de suporte, nesse nível de ensino, através de bolsas associadas a estágios efetivamente supervisionados e/ou outros tipos de auxílio, como alimentação, transporte, entre outros. Para além de tais medidas de apoio, considera-se fundamental que o ensino médio ganhe significado para esses jovens. Isso requer, entre outras coisas, um reforço na oferta de ensino técnico de nível médio e de ensino médio integrado – expectativa e necessidade daqueles que não podem esperar a conclusão da educação básica para entrar no mercado de trabalho. Búrigo (2004) mostra que há no Brasil uma crescente procura pela educação profissional técnica, à revelia do que sustentam alguns autores. Para eles, as novas formas de organização da produção estariam colocando a escolaridade superior como a mínima requerida. «Haveria então uma tendência à extinção do ensino técnico. (...) Contudo, o aumento de 26,9% das matrículas no país, entre 2003 e 2005, aponta noutra direção» (p. 495).

⁴ Dados mostram que cerca de 80% da população brasileira *ocupada* começou a trabalhar antes dos 18 anos. Tais dados informam, ainda, que pouco mais de metade dos jovens entre 16 e 24 anos, das principais regiões metropolitanas do país, estão fora da escola, apenas trabalhando ou procurando trabalho. Na região metropolitana de Porto Alegre, ao Sul do Brasil, dentre os jovens com idade entre os 15 e os 19 anos, idade mais ou menos correspondente ao ensino médio, menos de metade, 48%, estudam exclusivamente; 24% estudam ao mesmo tempo em que trabalham ou procuram trabalho e 19% só trabalham ou procuram trabalho (DIEESE, 2007).

Trata-se, pois, de não rechaçar a educação profissional, mas, ao contrário, reafirmá-la como um direito do trabalhador. Enquanto o direito à educação básica fundamental foi sendo paulatinamente conquistado, chegando-se à obrigatoriedade e universalização do ensino fundamental, e à inclusão do ensino médio como etapa da educação básica, a educação profissional nunca foi reconhecida como tal (Arroyo, 2000).

A formação integral do ser humano: entre princípios, lutas por direitos e experiências de educação de trabalhadores

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 abismal entre aqueles cuja trajetória escolar é 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 próprio ramo propedêutico, distinguem-se aqueles que fazem seu percurso em escolas de qualidade, dedicando-se exclusivamente ao estudo, e aqueles que fazem seus estudos em escolas pobres, em cursos noturnos e que têm que dividir seu tempo entre a escola e o trabalho⁵.

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 aos que abandonam a escola, ou sequer nela entram, para ingressar precocemente no mercado de trabalho. Para esses 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.

Tal quadro nada mais é do que expressão da

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. (Frigotto, 2007: 1138)

Fruto de condicionantes sociais maiores, a luta pela superação dessa desigualdade não se encerra no interior da escola. É necessário que esteja articulada a lutas por políticas de emprego,

⁵ Ver dados apresentados na nota anterior.

de ciência e tecnologia, que conduzam a outra forma de inserção do país no cenário internacional. Sendo o caminho a percorrer de tal magnitude, entende-se, também, que muito ainda teremos que conviver com essa multiplicidade de situações, que requer da educação uma complexidade de respostas. Isso não significa ser condescendente com programas rebaixados de qualificação, e com ações governamentais fragmentadas e descontínuas, mas estar atento às necessidades de trabalhadores que ainda estão muito distantes da escola. Para que a ela retornem e dela usufruam, é preciso que se construam, cotidianamente, «canais educacionais mais adequados»:

a liberdade não espera que se abra o canal ideal para alcançar o coração do homem. Como água para o mar, se infiltra, dribla os obstáculos, rompe até alguns diques e, salvo quando as barreiras são insuperáveis (e são muitas), mesmo que escassa e tardiamente, chega ao coração do trabalhador. A metáfora sugere que também por meio de cursos profissionalizantes precoces ou noturnos, tardios e pobres, muitos trabalhadores se tornaram livres. Aos educadores, porém, compete abrir os canais educacionais mais adequados para que todos sejam cada vez mais livres. Creio ter sido essa a ideia que orientou Gramsci e seus colaboradores de Ordine Nuovo (ON, 1987: 622) quando, em 1920, criaram uma escola para os trabalhadores: «Nossa ideia central era: como podemos nos tornar livres?». (Nosella, 2007: 151)

Entre tais «canais», avalia-se que é necessária a criação de condições para a articulação entre educação/qualificação profissional e a educação básica, em função da demanda de complementação de escolaridade e de formação geral colocadas hoje para esses setores.

Ainda que com muitos limites e desacertos de toda a ordem, é inegável que a educação profissional, como direito, ganha lugar de destaque no conjunto das políticas públicas do atual governo federal. Eleito com forte base nos movimentos sociais, em 2002, ao tomar posse, o governo Lula buscou incorporar os debates que vinham aglutinando esses movimentos e setores progressistas da comunidade acadêmica⁶. Reagindo às políticas do governo Fernando Henrique Cardoso⁷ na área, o governo Lula orienta-se no sentido de dar um novo rumo à educação profissional, recolocando as posições assumidas por esses setores desde as primeiras discussões sobre a LDB. Tais discussões foram iniciadas após a promulgação da Constituição Federal de 1988, na

⁶ Cita-se, em especial, a série de seminários promovidos pelo IIEP (Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisas) sobre Qualificação Profissional e Elevação de Escolaridade. Em 2002, também por iniciativa do IIEP, pesquisadores de universidades, representantes de órgãos governamentais e sindicalistas reuniram-se, em Santo André, e redigiram uma proposta que deveria subsidiar o governo Lula, recém-empossado, 2003, no tocante às políticas de educação profissional. A Carta de Santo André, como ficou conhecida, sugeria, entre outros pontos destacados, políticas que aliassem qualificação profissional e elevação de escolaridade para trabalhadores (IIEP, 2002).

⁷ As principais medidas do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) estabeleciam, de forma inequívoca, a dualidade entre ensino médio acadêmico e ensino técnico. Referimo-nos aqui ao PLANFOR, um programa de qualificação profissional para desempregados, do Ministério do Trabalho, e ao Decreto 2208/1997, do Ministério da Educação, que separava o ensino médio do ensino técnico nas escolas técnicas, em particular na rede federal.

defesa de uma educação politécnica. Uma série de debates precedeu a promulgação do Decreto 5154/2004, que procurou recuperar a integração entre ensino médio e ensino técnico⁸.

Outro ponto importante dos debates era a integração entre educação profissional e educação de jovens e adultos, eixo de muitas experiências surgidas na década de 1990, no âmbito dos movimentos sociais. Tais experiências, 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, deveria mapeá-las, registrá-las e conhecer algumas delas – seus limites e potencialidades – em profundidade. No Rio Grande do Sul foram mapeadas mais de 30 experiências⁹. 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 materializa-se, em termos de política pública, no Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Básica, na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Esse programa foi instituído pelo governo a partir de 2005, nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Essa é uma entre muitas ações de expansão da educação profissional, expansão essa veloz e voraz, feita, muitas vezes, sem o suporte necessário de recursos, e que, por isso mesmo, tem merecido a crítica dos mesmos setores que apoiaram as primeiras medidas governamentais. Mas, se a velocidade com que o governo tenta implantar o PROEJA requer vigilância redobrada, se reconhece, na entrada de um público da EJA em escolas de excelência, uma importante conquista¹⁰.

⁸ Uma das primeiras iniciativas do governo é o Seminário Nacional Educação Profissional: Concepção, Experiências, Problemas e Propostas (MEC/SEMTEC, 2003). Para uma análise detalhada dos percalços na elaboração e implementação do decreto, ver Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

⁹ 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. De 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).

¹⁰ Os CEFET foram recentemente transformados nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). A própria criação dos IF é outra medida de reorganização e expansão da educação profissional. Tem merecido críticas pelo fato de expandir para o ensino superior a dualidade já existente no ensino médio.

Por tudo isso, quer-se sublinhar esse lugar de destaque da educação profissional nas atuais políticas educacionais. Parte-se do pressuposto de que a mesma é lócus privilegiado para que o trabalho adquira um lugar de dignidade, porque é aí que as vivências de trabalho circulam/podem circular com todo o seu vigor, com a sua força de princípio educativo no âmbito político-pedagógico na escola. Mas, para tal, não deve nunca perder de vista a formação integral do ser humano, que articula ciência, trabalho e cultura. Embora o discurso aponte para uma integração entre formação geral e profissional, essa integração é uma constante luta de educadores e educadoras em todos os níveis em que se constroem as propostas político-pedagógicas para trabalhadores. Desse ponto de vista, o foco, aqui, para além da dualidade entre educação básica e educação profissional, é a dualidade no interior da própria educação profissional, que confere ao trabalho um lugar limitado à experiência histórica hegemônica atual: o trabalho na sua dimensão abstrata e, consequentemente, o trabalhador enquanto força de trabalho. Esse lugar do trabalho no interior da educação profissional dá-se especialmente na versão mais corriqueira: a de preparação para o mercado de trabalho. São reforçadas as compreensões estritas sobre o manejo da técnica sem a problematizar, sem que a mesma seja compreendida como construção humana. Separa-se então técnica de todo o pensamento e formação humana, que a ela estão intrinsecamente associados; separa-se fazer e pensar, inseparáveis em qualquer atividade humana.

Quando pensada para atender aos novos requisitos da reestruturação produtiva, essa preparação para o trabalho agrega aspectos comportamentais em sua dimensão mais empobrecida: as boas maneiras, a boa aparência, o «trabalho em equipe» tal qual concebido pelos manuais empresariais. Nunca se mencionam as «outras» relações que se constroem no cotidiano do trabalho: solidariedade entre os coletivos de trabalhadores, as lutas sindicais, reforçando total submissão ao mercado de trabalho. O trabalho, então, deixa de ser compreendido como experiência humana e, como tal, como relação social contraditória e permeada de conflitos, antagonismos e, também, cumplicidades. A pedagogia do capital é hegemônica. Por outro lado, ao curvar-se a vara, buscando propiciar aos trabalhadores o que lhes foi negado – a educação humanista –, cai-se, por vezes, no outro extremo. Filhos do nosso tempo e espaço, encharcados do preconceito que cerca o trabalho, e não entendendo o que o trabalho significa em toda a sua plenitude, corremos o risco, para o qual nos alerta Arroyo (2000), de se desprezar o povo e sua cultura, desprezando o que ele faz, que é trabalhar e produzir. Ou seja,

essa visão muito negativa do trabalho leva a uma visão pedagógica muito negativa da qualificação. De tal maneira que [mesmo] quando se pensa na politécnica, se pensa muito mais em posturas teóricas para compreender os jogos, os mecanismos da exploração do trabalhador, do que propriamente no domínio da técnica (...). A técnica parece não se situar no reino do humano. (p. 77)

Dessa forma, também o trabalho perde sua dimensão de experiência humana. Quando se fala em encontrar um lugar digno para o trabalho na escola, fala-se do trabalho na sua complexidade,

e da necessidade de promover uma formação que, em todos os níveis, incorpore uma concepção e respeito do trabalhador enquanto ser humano integral. Para tanto, é preciso deixar que suas experiências e saberes trazidos do trabalho invadam o espaço escolar, o que implica considerá-lo par dialético com o professor, sem o qual o processo ensino-aprendizagem não acontece. Isso significa realizar um trabalho pedagógico em que a experiência está no centro, e não as carências. Portanto, o seu «propósito não é o de transmitir sentidos susceptíveis de contribuir para a normalização, mas o de instituir mediações susceptíveis de produzirem sentido para as experiências» (Correia, 2005: 69). São muitas as instâncias de mediação necessárias para que isso ocorra, e de imediato é importante, pois, definir o que entendemos por aluno-trabalhador, ou «trabalhador-aluno».

O «aluno-trabalhador», este estrangeiro à escola

O envolvimento permanente com o trabalho, com suas contingências de necessidade e busca de liberdade, de prazer e sofrimento, de alienação em maior ou menor proporção, confere ao aluno-trabalhador uma identidade própria e um patrimônio singular de experiências e saberes. Contudo, esses trabalhadores guardam com a escola que os expulsou desde muito cedo e, em muitos casos, repetidas vezes, um misto de fascínio e medo, porque não a reconhecem como um direito seu:

A gente não tem emprego. Aí a gente não tem um tênis pra se apresentar. Até o material, como é que tu vai chegar em uma sala de aula. Tem que ter dinheiro para comprar o material. Não precisa ser uma calça *Wrangler*, mas tu tem que ter um básico. Que não chegue lá de barriga cheia, mas que não chegue lá morrendo de fome. (depoimento de um entrevistado, em entrevista realizada por Franzoi, 2006: 79)

A escola regular, com seus modos tradicionais de organização pedagógica, cria para eles dificuldades de acesso e permanência, porque ignora este fato fundamental: que esses trabalhadores necessitam combinar horário de trabalho com horário de estudo¹¹. Trata-os, dentro ou fora dela, como estrangeiros:

Se a pessoa quiser estudar, tem portas. Só que tem aquele problema: pra ti fazer um «supletivo», tu vai ter que te locomover do bairro lá no centro, tu vai ter que pagar passagem. [Além disso,] a pessoa que já tem uma certa idade, mesmo no «supletivo», já não tem um «X» de respeito. (depoimento de um entrevistado, em entrevista dada a Franzoi, 2006: 79¹²)

¹¹ Ver dados apresentados na nota de rodapé nº 4.

¹² Esse depoimento e o anterior são de egressos do PLANFOR, na pesquisa que se constituiu na tese de doutoramento da autora.

O trabalhador-aluno, em geral, não beneficia da forma e do conteúdo dos currículos escolares, por esses não serem construídos tendo como base sua atual condição sociopolítica e cultural e sua potencialidade de transformar o mundo. A designação «aluno-trabalhador» é encontrada nas mais diferentes propostas de educação e qualificação profissional. Em algumas, a pessoa do aluno é reduzida à mercadoria força de trabalho, e o que se deseja é capacitá-lo para a realização das funções que já exerce ou poderá exercer no mercado de trabalho. Essa é uma perspectiva limitada. Considera-se pertinente que a categoria central, organizadora do processo educativo, seja o «trabalho» – na sua dimensão ontológica e histórica – e não o «emprego». Algumas experiências de educação do trabalhador¹³ têm caminhado nessa direção. Nesse sentido, agregam ao seu horizonte a perspectiva do estudante-trabalhador na sua condição e experiência de classe, para que sua educação e qualificação profissional sejam realizadas numa perspectiva de desenvolvimento de uma identidade sociopolítica e cultural (de classe).

O crescimento da demanda de jovens e adultos trabalhadores por escolarização, ou sua complementação visando à inserção, manutenção e progressão no mercado formal de trabalho, ou ainda como forma de se qualificarem com vista à realização de uma «outra economia» e exercício pleno da cidadania, têm provocado o reconhecimento das especificidades desses alunos e exigido abordagens pedagógicas e curriculares próprias. A experiência do trabalho, independente do ciclo de vida em que o ser humano se encontra, problematiza sobremaneira o entendimento de «aluno». Interroga, por consequência, a relação entre prática e teoria, entre trabalho/outras experiências da vida e a instituição escola. É tal a relevância disso que o mais adequado seria falarmos de *trabalhador-aluno* e não de *aluno-trabalhador*, como o fazem alguns estudiosos, em função do peso substantivo do trabalho na constituição desses sujeitos.

Aluno vem do latim *alumni*, que diz respeito à ausência de luz. Está, portanto, associado à ideia de alguém que é colocado na condição de ser conduzido por outro, de um lugar de não saber para outro de saber. Tem, então, uma conotação de iluminação de caminhos a partir das ideias, particularmente do saber científico, mediado pelas disciplinas escolares. A condição de aluno está intrinsecamente associada à escola, que é determinante na instituição dos papéis sociais de professor e de aluno e na concepção pedagógica «bancária». Nos bancos escolares, o aluno aprende, e o professor ensina ao transmitir conhecimento.

Paulo Freire (1999, 2002, 2006) preferiu o termo educando, que se articula dialeticamente com o de educador, para defender a necessidade de transformar o ato educativo numa prática de liberdade, em que ambos aprendem e lutam pela transformação das condições de opressão que os constituem no ato pedagógico e no mundo mais amplo em que habitam. O autor insistiu em sua obra que a relação dialética educando-educador é constitutiva da concepção de educação como prática da liberdade, porque problematizadora. Na sua perspectiva, a relação pedagógica entre

¹³ Esse é o caso da experiência do Programa Integrar.

educando e educador é mediada por um mundo que necessita ser conhecido e pode ser transformado, porque os seres humanos são históricos.

O educando, em seu ciclo de vida e em função do tempo e do lugar em que se encontra, chega com suas vivências, cheio de interrogações, que são para ele significativas, mas também com «pré» respostas da «vida-vivida». Traz saberes que necessitam ser sistematizados e problematizados, em face de uma totalidade mais ampla na qual sua vivência singular está inserida. Mas, ao mesmo tempo, na singularidade, vivencia dimensões da totalidade da experiência humana em determinado tempo e espaço. Porque singular e vivida por mentes e corpos, essa experiência problematiza os saberes institucionalizados, que generalizam e afastam-se da experiência cotidiana. Nesse sentido, espera-se do educador um domínio relativo do conhecimento sistematizado, e, ao mesmo tempo, uma capacidade ética, política e pedagógica para escutar, incorporar e dialogar sobre questões, vivências e conhecimentos já presentes naqueles em condição de educandos. *Educando-educador e educador-educando* constroem o tensionado diálogo entre mundo dos conceitos e mundo das vivências (Fischer, 2008a).

Reconhecer o trabalho como experiência fundamental do «aluno-trabalhador» demanda que se incorpore, no âmbito da educação profissional, o entendimento de diálogo de Freire (2002), que o considera como uma *praxis* crítica, pois representa o esforço para unificar num patamar mais amplo, dialeticamente: reflexão e ação. Ser capaz de agir e refletir – portanto, de transformar a natureza e trabalhar – é garantia de entendimento das relações que constituem a realidade e impulsiona o ser humano a agir na perspectiva de sua humanização.

Imersos em situações de trabalho diferenciadas, professor e aluno experimentam, de forma singular, as relações de trabalho de nossos tempos, o que demanda que ambos superem a condição de alienação e fragmentação em que se encontram. Tal superação, no que diz respeito às ações educativas escolares, só pode acontecer na tensionada relação dialógica entre o pólo da experiência do trabalho, à «espera» de conceitualização, e o pólo dos conceitos. Já os conceitos tendem à generalização e racionalização, afastando-se da singularidade da vivência da atividade de trabalho deste «corpo-si» (Schwartz & Durrieu, 2007), implicado no processo e resultado do trabalho. Entre prescrição e realização do trabalho, há um sujeito que renormatiza, pouco ou muito, as normas que regem o trabalho. Nesse espaço, faz e produz saberes. Esse «corpo-si», o sujeito trabalhador, necessita, no entanto, de confrontar-se com sua atividade de trabalho, objetivá-la e ressignificá-la para dela se apropriar em outro patamar. O professor, situado no pólo dos conceitos, viabiliza, através do diálogo, o patrimônio das disciplinas, numa atitude, no entanto, de reconhecimento de suas próprias limitações e, portanto, de aprendizado dos saberes produzidos na atividade de trabalho, que só podem ser conhecidos com os sujeitos envolvidos nessa atividade (Schwartz, 2003). Esses pressupostos da ergologia¹⁴

¹⁴ «Ergologia é uma *démarche* que reconhece a actividade como debate de normas. A partir daí, a ergologia tenta desenvolver simultaneamente no campo das práticas sociais e com a finalidade de elaboração de saberes formais, “dispositi-

ampliam a reflexão sobre o lugar do aluno-trabalhador na educação profissional. Tais reflexões contribuem para problematizar as estratégias pedagógicas em execução no campo da educação profissional, especialmente quando o perfil do público é o de «alunos-trabalhadores».

As trajetórias profissionais «erráticas», de muitos alunos-trabalhadores que buscam cursos de formação profissional, como as descritas abaixo, nos dão a ideia do quanto de saberes de conteúdo e de relações de trabalho carregam consigo:

Inácia tinha 33 anos e teve vários empregos assalariados, com registro em carteira, mas grande parte de sua trajetória foi traçada como autônoma: trabalhou como diarista, cuidando de crianças, e como vendedora autônoma. À época da primeira entrevista, quando ainda freqüentava o Integrar, trabalhava com carteira-assinada em uma empresa responsável pelas refeições dos funcionários de uma companhia de aviação, como auxiliar de cozinha. Nunca fez nenhum curso de qualificação. Claudino, 34 anos, trabalhou ao longo de sua vida em chapeação e pintura, mecânica, fábrica de móveis, artesanato, indústria de produtos químicos, serralheria, como lixador de parquê, empresa de sistemas de telecomunicações, e como entregador de produtos alimentícios. (Franzoi, 2006: 76)

Sem defender essa fragmentação das trajetórias, que é vivida de forma muito dolorosa, é fundamental compreender o que vivências tão variadas trazem de saberes experienciais. Em geral, quando se trata de executivos, isso é chamado de «versatilidade» e altamente valorizado pelas empresas. No entanto, porque penosas ou porque seus conhecimentos não foram adquiridos em cursos de qualificação profissional, no geral, esses trabalhadores negam sua trajetória profissional.

Os achados da pesquisa realizada por Machado (2009), com cozinheiras e empregadas domésticas, vão no mesmo sentido. Na pesquisa, é possível contrastar a visão sobre o próprio conhecimento acerca de seu fazer, de empregadas domésticas e de mulheres que fazem o mesmo trabalho em empresas. A pesquisa revela que os mesmos saberes que são desvalorizados pelas empregadas domésticas são valorizados se associados a atividades realizadas na empresa. Assim, como decorrência de uma desvalorização social, os saberes experienciais, incluindo os do trabalho, «são, em geral, opacos para aqueles que os produziram e que são os seus detentores» (Correia, 2005: 69). Isso traz várias questões para a escola de educação profissional na modalidade EJA, que se dispõe a profissionalizar trabalhadores com baixa escolaridade e com dificuldade de se inserir no mercado de trabalho. Validar esses saberes, agregando-lhes conhecimentos teóricos, mas, ao mesmo tempo, aproveitar a força de uma escola de educação profissional, em especial agora transformada em IF¹⁵, para dar *status* a tais profissões, pode ser um caminho a percorrer por tais escolas. Além disso, deve-se considerar que

vos a três pólos”, por toda a parte onde é possível. Daí uma dupla confrontação: confrontação dos saberes entre si; confrontação dos saberes com as experiências de actividade como matrizes de saberes» (Durrive & Schwartz, 2008: 25).

¹⁵ Isso porque os IF aglutinam diferentes escolas técnicas e antigos CEFET, e organizam-se de preferência territorialmente.

no âmbito dos estudos críticos sobre o trabalho capitalista, o peso da problemática da alienação do e no trabalho tendeu a reforçar uma perspectiva de análise que evidencia sobremaneira a opacidade do trabalho e, então, da necessidade iluminadora da teoria. O que faz esse entendimento crítico sobre o trabalho capitalista tornar-se luz? São as suas ferramentas – categorias e conceitos – que permitem entender, por exemplo, que a força de trabalho, essa mercadoria especial, gera mais valor; condição não perceptível, imediatamente, para o trabalhador. Essa mesma luz permite, então, perceber os interesses do capital em, por exemplo, conhecer ao máximo os saberes e competências dessa mercadoria para aprofundar a exploração no contexto das relações contraditórias entre capital e trabalho. Assim, de posse da teoria crítica sobre o seu trabalho, o trabalhador arma-se na luta contra a exploração a que é submetido. A história é testemunha de alianças entre trabalhadores da produção e trabalhadores acadêmicos e em funções intelectuais na elaboração e realização de projetos de transformação social, com vista a construir sociedades em outras bases. (Fischer, 2008b: 519)

No entanto, para além das condições de exploração do trabalhador, é preciso pôr luz sobre o seu próprio trabalho. Assim, o aprofundamento do conhecimento das condições socioeconômicas e culturais, da relação do trabalhador com sua atividade de trabalho e das representações e dos sentidos atribuídos à condição de «aluno-trabalhador», é fundamental para a elaboração e implementação de políticas públicas e propostas político-pedagógicas no âmbito da educação e qualificação profissional. Reforça-se, também, a necessidade de registro e análise de experiências pregressas e contemporâneas. É o caso das experiências empreendidas historicamente pelo movimento sindical, que têm em seu horizonte de ação o aluno trabalhador na perspectiva de uma formação *omnilateral*. É o caso, também, daquilo que se vem vislumbrando de inovador nas recentes experiências do PROEJA. Isso é fundamental para avançarmos na árdua tarefa de elaboração de propostas político-pedagógicas de educação que se orientam pela superação da persistente dicotomia entre formação geral e profissional.

Experiências de busca de integração entre educação geral e educação profissional

A experiência brasileira de educação do trabalhador empreendida pelos movimentos sociais, em particular pelo movimento sindical, é extremamente significativa nesse sentido. Suspeita-se, no entanto, que ainda não tenha sido suficientemente avaliado o legado da mesma para a elaboração de propostas político-pedagógicas atuais de educação profissional, especialmente as realizadas na rede pública de ensino técnico, as quais se têm expandido no país de forma significativa nos últimos anos.

Detemo-nos aqui na experiência realizada no Programa Integrar Metalúrgicos, desenvolvido pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos da CUT (CNM/CUT)¹⁶. O programa iniciou nos anos

¹⁶ Em recente estudo sobre a produção de conhecimento no campo da educação não-escolar de adultos produzida por dissertações e teses em programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, no período 1996-2006, encontraram-se 8, de 17 pesquisas que versavam sobre ações empreendidas pelo Movimento Sindical brasileiro, sobre o Programa Integrar (Fisher & Godinho, 2009). Se é um fato que muitas pesquisas acadêmicas produziram-se no Brasil até o pre-

1990 e, embora em proporções bem menores, ainda continua. Nessa experiência, articularam-se educação profissional, básica e político-sindical, e a categoria e o fato social trabalho têm sido centrais nessa proposta. Fundamental tem sido a sua incorporação e explicitação no projeto político-pedagógico como relação social que se define no contexto histórico das relações de força entre diferentes interesses numa determinada sociedade. Entre as atividades curriculares do Integrar, por exemplo, está a ação cidadã, realizada por alunos e professores, de pressão social por empregos, e, ao mesmo tempo, a promoção do debate com a sociedade, incluindo o próprio interior do movimento sindical, sobre experiências de trabalho associado (como cooperativas de produção). Outro aspecto político-pedagógico relacionado à incorporação do trabalho no cotidiano das atividades curriculares é a presença, em sala de aula, de forma sistemática, de um metalúrgico e de um licenciado, ambos considerados «educadores». Aqui se verifica a ousadia de colocar saberes do pólo conceitual e do pólo dos saberes investidos no trabalho em relação cotidiana no processo de ensinar e aprender.

O que a discussão de currículo e pedagogia da educação profissional tem a aprender com essa experiência? Aliás, é importante lembrar que o próprio movimento sindical, em particular a CNM/CUT, nas suas origens, tinha como objetivo realizar experiências inovadoras nesse campo, com o objetivo de acumular experiência e disputar sentidos e propostas concretas para projetos de educação profissional para a classe trabalhadora em geral, pois, segundo seus dirigentes, essa é uma obrigação do Estado. Todavia, como sociedade civil e considerando o contexto do PLANFOR, merecia uma intervenção. Indicamos apenas alguns aspectos sobre o quanto há que se estudar e refletir sobre tais experiências para enriquecer e construir um efetivo projeto político-pedagógico para a educação profissional no país.

No âmbito do PROEJA, citamos aqui uma dentre tantas outras experiências que estão ensaiando uma nova articulação entre ciência, trabalho e cultura. Na Escola Estadual Técnica Agrícola (EETA), na Região Metropolitana de Porto Alegre, uma das pesquisas dos alunos foi sobre o aproveitamento da fécula de batata-doce em bebidas lácteas. A batata-doce tem um preço de mercado muito baixo. Os alunos que a desenvolveram são oriundos de uma região de plantio do tubérculo, e tinham como objetivo descobrir alguma forma de agregar-lhe valor. A pesquisa, na escola, levou-os a descobrir como extrair-lhe a fécula e, posteriormente, utilizá-la em bebidas lácteas. A pesquisa realizada só foi possível pelo conhecimento que os alunos traziam sobre o plantio da batata-doce e sobre as relações de trabalho aí implicadas¹⁷.

sente momento, especialmente na área da pós-graduação em Educação, a respeito desse programa, não é tão conhecido o impacto da experiência em si e desses estudos para a elaboração de projetos político-pedagógicos no âmbito do Sistema Público de Educação Profissional. Ressalva feita para o fato de que o programa foi alvo de estudo também pela primeira turma de especialização para professores que atuariam no PROEJA.

¹⁷ O trabalho desses alunos está sendo estudado e analisado na dissertação de mestrado de Maria Clarice Oliveira, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A «dança em direção ao mel», estabelecendo-se diálogos: uma gama infinita de possibilidades

Está em jogo uma complexa luta daqueles e daquelas que vivem do trabalho, numa sociedade de classes, de afirmação do trabalho como experiência central da formação humana. Essa experiência se expressa, em cada contexto e momento da história, de maneira singular, como no caso da educação profissional de jovens e adultos trabalhadores no Brasil.

Nesse sentido, ao longo do texto explicitamos alguns elementos, articulados entre si, que nos parecem centrais: a dualidade estrutural do sistema educativo, que se expressa na divisão entre ensino profissionalizante e ensino propedêutico e nas trajetórias descontínuas dos alunos trabalhadores, que possuem características singulares; a realidade socioeconômica e política de uma sociedade de classes sob a hegemonia neoliberal, que induz os sujeitos a buscar formas de elevar seus níveis de escolaridade (formação geral) e qualificação profissional (educação profissional); indicações sobre políticas públicas relacionadas à articulação entre educação profissional e a EJA que incorporaram e reconheceram, de certa forma, ações educativas realizadas pelo movimento sindical.

Assumir o fato social e a categoria trabalho e, de forma mais ampla, os processos de produção da existência como fundantes do processo de formação humana, e incorporá-los em projetos político-pedagógicos de educação integral de jovens e adultos trabalhadores, é uma tarefa histórica, política, coletiva e que depende de experimentação. Como pano de fundo, está a discussão do sentido político da formação (geral e profissional) de trabalhadores e da teoria pedagógica que a sustenta. E, conseqüentemente, o reconhecimento da importância da realização e análise de experiências que articulem o campo acadêmico e o dos movimentos sociais nas interfaces com o Estado na proposição e realização das mesmas.

No caso da sociedade brasileira, há que se refletir sobre o direito universal à educação e à qualificação técnico-profissional dos jovens e adultos trabalhadores frente ao estágio de desenvolvimento da sociedade contemporânea e futura. Parece-nos que um elemento central aqui é a necessidade de nos desvencilharmos da reduzida equação, por demais debatida, mas que sempre se repõe, da educação profissional «para» o capital, o emprego, etc. Se é certo que é assim, também é certo que empobrecemos a reflexão, o que acaba por empobrecer a elaboração política e pedagógica sobre o sentido mais universal de direito de todos de sermos contemporâneos ao tempo histórico em que vivemos.

No que diz respeito à teoria pedagógica, há que se dar continuidade à reflexão inesgotável a respeito dos vínculos ontológicos e históricos entre trabalho e educação nos processos de formação humana para subsidiar os projetos político-pedagógicos¹⁸. A ampliação de oportunidades e experiências de educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil de hoje propicia e impõe o

¹⁸ Ver especialmente as reflexões propostas por Miguel Arroyo (1998), em artigo intitulado «Trabalho-educação e teoria pedagógica».

aprofundamento dessa reflexão. A princípio, a necessidade de analisar a complexidade contraditória de determinações que está em jogo na «volta à escola» de milhares de jovens e adultos trabalhadores, esses estrangeiros na escola. Tal complexidade caracteriza-se por um misto de inclusão subordinada; de sonho individual realizado; de expressão de um governo liderado por um operário metalúrgico formado pelo SENAI¹⁹; de políticas de caráter neoliberal e ao mesmo tempo republicanas, entre outras.

A seguir, o desafio de combinar, de forma dialética, o que é o trabalho hoje, os sentidos a ele atribuídos, e o trabalho desejado e desejável. Não menos relevante, parece ser o aprofundamento da reflexão teórica que articula, mas não reduz, a «existência humana» ao «trabalho», e que reconhece nos processos materiais da produção da existência, considerando as suas singularidades, um fio condutor fundamental entre trabalho e educação. Nesse sentido, cria condições para superar relações lineares e de determinação unilateral do trabalho e suas instituições sobre a escola, e para reconhecer no aluno-trabalhador um processo de tornar-se humano. Nesse processo de produção de sua existência, inclui-se a própria escola enquanto instituição com sua materialidade, cultura e historicidade. Reconhecer as características do aluno-trabalhador de hoje que entra portão adentro, coloca em xeque a desintegração entre as partes geral e profissionalizante do currículo; implica repensar não somente a dimensão de «preparação para o trabalho» adequada, mas a própria escola. As experiências apontadas neste artigo mostram o quanto esse é um caminho viável.

E, como questão não menos importante, coloca-se a tarefa de quem, como e em que esfera de debate e de elaboração de políticas, ocorre e deve ocorrer a construção de projetos em que os «destinatários» sejam sujeitos, já no processo de elaboração, de propostas a eles destinadas. A participação do movimento sindical, no contexto dos anos de 1990, sob a égide do PLANFOR, foi e é alvo de muitas análises e críticas por parte do próprio movimento e pela academia. No entanto, é inegável a rica experiência histórica que vivenciou o movimento sindical de combinar, num mesmo processo, a elaboração de projetos pedagógicos e a disputa de visões sobre educação profissional em fóruns públicos. Assim, independentemente do julgamento político que se faça, é digno de atenção o que aí se construiu. Tal perspectiva, a ser teorizada com os alunos-trabalhadores, considerando suas experiências de educação de classe e em suas organizações coletivas, pode auxiliar na elaboração de projetos político-pedagógicos e políticas públicas voltados aos desafios atuais e futuros da sociedade e dos sujeitos concretos que a estão construindo.

São também dignas de atenção as propostas dos cursos de PROEJA em andamento nas escolas técnicas, que vão na mesma direção. Algumas delas têm sido sistematizadas, mas, por serem

¹⁹ SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, criado em 1942 no Governo Getúlio Vargas (Presidente do Brasil de 1930 a 1945 e de 1951 a 1954), integra o denominado *Sistema S*, que é composto por 11 organizações voltadas para serviços sociais e de aprendizagem. O *Sistema S* e a Rede Federal de Ensino Técnico, em plena expansão neste momento, são os maiores e mais arraigados sistemas de formação profissional brasileiros.

muito recentes, ainda há muito para se conhecer sobre elas, através de registro e pesquisa, de modo a compreendê-las em toda sua profundidade e potencialidade. Isso porque a superação do dualismo estrutural da educação é uma luta, é processo, em que se torna necessário o protagonismo de classe e da ação político-pedagógica dos trabalhadores em educação. Diante do trabalhador-aluno, que invade os espaços escolares nos quais esteve sempre ausente, a falácia da dicotomia entre o «geral» e o «específico» fica evidente. E só compreendendo esse aluno, em sua *omnilateralidade*, é possível propor uma formação também *omnilateral*, na qual os diálogos se estabelecem e se abre «uma gama infinita de possibilidades».

Contacto: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Av. Unisinos, 950, CEP 93022-000 São Leopoldo, RS – Brasil
| Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Av. Paulo Gama, s/n, prédio 12-201, sala 1004, CEP 90046-900 Porto Alegre, RS – Brasil
E-mail: clarafis@cpovo.net; nairalf@yahoo.com.br

Referências bibliográficas

- Arroyo, Miguel (1998). Trabalho-educação e teoria pedagógica. In Gaudêncio Frigotto (Org.), *Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século* (pp. 138-165). Petrópolis/RJ: Vozes.
- Arroyo, Miguel (2000). Ação política sobre a educação profissional. *Outras Falas*, 3, 70-79.
- Búrigo, Elisabete (2004). *A reforma do ensino técnico segundo os professores: Adaptações e resistências em duas escolas técnicas industriais gaúchas*. Tese de doutoramento, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Brasil.
- Correia, José Alberto (2005). A formação da experiência e a experiência da formação num contexto de crise do trabalho. In Rui Canário & Belmiro Cabrito (Orgs.), *Educação e formação de adultos: Mutações e convergências* (pp. 61-72). Lisboa: Educa.
- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) (2007). *Anuário dos trabalhadores 2007*. São Paulo: DIEESE/MTE.
- Durrive, Louis, & Schwartz, Yves (2008). Glossário da Ergologia. *Laboreal*, 4(1), 23-28. Retirado em Maio 16, 2009, de <http://laboreal.up.pt/media/artigos/166/23-28pt.pdf>
- Fischer, Maria Clara B. (2008a). Mãos que pensam e sentem e pensamentos que fazem e sonham: O «aluno trabalhador». In *Programa Integrar: Construindo práticas educativas cidadãs* (pp. 29-31). Porto Alegre: Programa Integrar/CUT.
- Fischer, Maria Clara B. (2008b). Notas sobre desafios epistemológicos, éticos e políticos na pesquisa sobre o trabalho proposto pela Ergologia. In Luís Henrique Sommer & Elisa Maria Quartiero (Orgs.), *Pesquisa, educação e inserção social: Olhares da região sul* (pp. 505-521). Canoas: Editora da ULBRA.
- Fischer, Maria Clara B., & Godinho, Ana (2009). Experiências e projetos de educação do trabalho no Brasil: Balanço da produção discente no campo da educação do trabalho, subárea ação sindical, 1996-2006, teses e dissertações nas áreas de educação, ciências sociais e serviço social. In Sergio Haddad (Org.), *Educação não*

- escolar de adultos: O estado da arte*. Retirado em Maio 16, 2009, de <http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/603>
- Franzoi, Naira L. (2006). *Entre a formação e trabalho: Trajetórias e identidades profissionais*. Porto Alegre: Editora UFRGS.
- Franzoi, Naira L., et al. (2004). *Experiências alternativas de elevação de escolaridade articulada à educação profissional: Relatório de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS.
- Freire, Paulo (1999). *Pedagogia da esperança: Um encontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2002). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2006). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Frigotto, Gaudêncio (2007). A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação e Sociedade*, 28(100), 1129-1152. Retirado em Maio 12, 2009, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>
- Frigotto, Gaudêncio, Ciavatta, Maria, & Ramos, Marise (2005). A gênese do Decreto nº 5154/2004: Um debate no contexto controverso da democracia restrita. In Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta & Marise Ramos (Orgs.), *Ensino médio integrado: Concepções e contradições*. São Paulo: Cortez.
- Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisas (IIEP) (2002). *A qualificação profissional como política pública*. Santo André: IIEP.
- Machado, Liana Canto (2009). *Narrativas de trabalhadoras domésticas estudantes da EJA e suas relações com o saber*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, Brasil.
- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica (MEC/SEMTEC) (2003). *Anais do Seminário nacional de educação profissional: Concepção, experiências, problemas e propostas*. Brasília: SEMTEC/PROEP.
- Nosella, Paolo (2007). Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: Para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 137-151.
- Postic, Marcel (1996). Formation et situation de travail: Perspectives théoriques et méthodologiques. In Albano Estrela, Rui Canário & Júlia Ferreira (Orgs.), *Formação, saberes profissionais e situações de trabalho: Actas do VI colóquio nacional da secção portuguesa da AIPELF/AFIRSE* (pp. 61-64). Lisboa: AFIRSE Portuguesa/FPCE-UL.
- Schwartz, Yves (2003). Trabalho e saber. *Trabalho & Educação*, 12(1), 21-49.
- Schwartz, Yves, & Durrive, Louis (2007). *Trabalho & ergologia: Conversas sobre a atividade humana*. Niterói: UFF.
- Teixeira, Marlene, & Ferreira, Sabrina (2008). Leitura na escola: Um barco à deriva? *Letras de Hoje*, 43(1), 63-68.