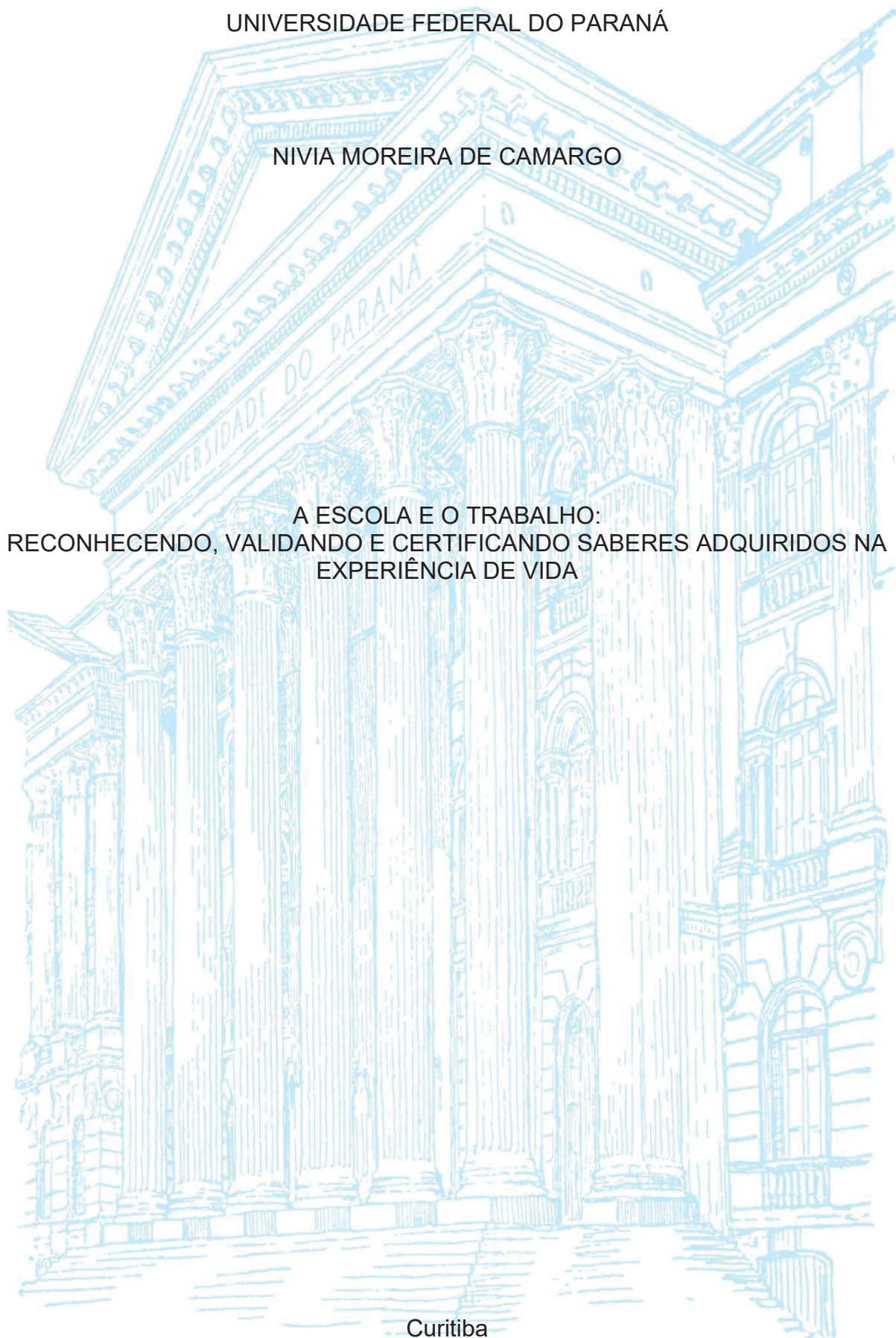


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

NIVIA MOREIRA DE CAMARGO

A ESCOLA E O TRABALHO:
RECONHECENDO, VALIDANDO E CERTIFICANDO SABERES ADQUIRIDOS NA
EXPERIÊNCIA DE VIDA

Curitiba
2023



NIVIA MOREIRA DE CAMARGO

A ESCOLA E O TRABALHO:
RECONHECENDO, VALIDANDO E CERTIFICANDO SABERES ADQUIRIDOS NA
EXPERIÊNCIA DE VIDA

Tese apresentada ao Programa de Pós- graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Linha de Pesquisa: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, como requisito parcial para à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sonia M^a C. Haracemiv

Curitiba
2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Camargo, Nivia Moreira de.

A escola e o trabalho : reconhecendo, validando e certificando saberes adquiridos na experiência de vida / Nivia Moreira de Camargo – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Sonia Maria Chaves Haracemiv

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação de adultos – Estudo e ensino. 3. Estudantes - Formação. 4. Estudantes de educação de jovens e adultos. 5. Ensino médio. I. Haracemiv, Sonia Maria Chaves. II. Universidade Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **NIVIA MOREIRA DE CAMARGO** intitulada: **A ESCOLA E O TRABALHO: RECONHECENDO, VALIDANDO E CERTIFICANDO SABERES ADQUIRIDOS NA EXPERIÊNCIA DE VIDA**, sob orientação da Profa. Dra. SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 25 de Abril de 2023.

Assinatura Eletrônica
10/05/2023 21:50:34.0

SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
10/05/2023 10:26:10.0

JOAQUIM LUÍS MEDEIROS ALCOFORADO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE COIMBA, PORTUGAL)

Assinatura Eletrônica
10/05/2023 18:05:43.0

IVO JOSE BOTH
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

Assinatura Eletrônica
11/05/2023 05:22:28.0

DULCE DIRCLAIR HUF BAIS
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
10/05/2023 22:43:01.0

ETTIÈNE CORDEIRO GUÉRIOS
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
10/05/2023 08:44:55.0

JANE MERY RICHTER VOIGT
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE)

Assinatura Eletrônica
10/05/2023 16:55:41.0

MARIA HERMÍNIA LAGE FERNANDES LAFFIN
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppg@academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 282882

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.pppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 282882

A Catarina,
meu docinho
que transformou a minha vida.
Ela é minha energia, força e sanidade.
Obrigada por me trazer esperança!

AGRADECIMENTOS

Só é possível iniciar esse agradecimento falando deles. Pai e Mãe, saudades. É muito bom lembrar o quanto fui amada com manifestações de todas as formas. Vocês são o amálgama que me constitui. Me ensinaram a ser livre e acreditar que meu lugar era onde eu quisesse estar. Mãe, pai, a filha de vocês é doutora! Por me dar a vida, muito obrigada. A saudade pode ser boa!

Minha filha Mariana e meu filho Bruno, eu amo muito vocês. Talvez não saibam o quanto, pois é muito, mas muito mesmo. Não há nada nessa vida que me dê mais alegria do que viver com vocês. Obrigada por entenderem essa minha fase tão ausente. Por serem minha maior fonte de inspiração, desde antes de nascerem e enquanto eu viver, quero dizer a vocês obrigada, filha e filho. Vocês são meu orgulho!

Ao nascimento da minha neta que renasceu em mim a busca em ser uma pessoa melhor. A docinho emana alegria, sorriso, luz. Não sei explicar como ela me traz sanidade, me enche de esperança e de vontade de viver. Catarina, saiba que eu amo cada detalhe seu e não consigo parar de te olhar. Obrigada por ser minha paz!

À Professora Doutora Sonia Maria Chaves Haracemiv por toda orientação notadamente às questões acadêmicas, em relação às quais tenho muito que agradecer, mas gostaria de registrar que recebi dela significativa influência humana. Falar da Professora Sônia me remete a reflexão existente na relação humildade, aprendizado e construção coletiva de conhecimento. A nossa convivência me rendeu significativas lições e atos de grande ousadia, indispensáveis na luta pela Educação de Jovens e Adultos. Obrigada por confiar em mim!

Quero dizer que sou grata à Banca de Qualificação e Defesa desta Tese. Obrigada por efetivamente terem feito uma análise da pesquisa, por apontarem impropriedades, por valorizarem a produção, de forma justa! Suas contribuições colaboraram para o alcance deste momento.

Aos meus amigos e as minhas amigas, ser o que eu sou dependeu e depende da minha convivência com vocês. Então, se o que eu faço e como eu faço é determinado por quem eu sou, devo a vocês, a companhia nesta pesquisa.

À minha família, minhas irmãs, especialmente a Vânia e a Adriana, meus irmãos, sobrinhas e sobrinhos obrigada por percorrerem essa jornada comigo.

Aos Docentes da Educação de Jovens e Adultos, pela coragem de permanecerem na modalidade e lutarem todos os dias pela qualidade da educação na EJA. Vocês são essenciais!

Aos Trabalhadores Estudantes da Educação de Jovens e Adultos, obrigada por dividirem comigo a autoria desta pesquisa, através das suas histórias de vida.

"Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes"
Paulo Freire (1997, p. 68)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender como trabalhadores estudantes refletem sobre seus saberes, a partir dos seus percursos pessoal, profissional e educacional, para fins de validação, reconhecimento e certificação no Ensino Médio. O Reconhecimento de Saberes (RDS) na Educação de Jovens e Adultos é pauta de muitas discussões e está envolvido em tensões que são objeto de questionamentos devido a oferta de projetos educacionais sob a pretensão de qualificação. Presencia-se um momento histórico de fortalecimento do discurso neoliberal nos documentos legais, no qual o processo de Reconhecimento de Saberes teve sua origem. Esta pesquisa é um Estudo de Caso que se caracteriza pela natureza qualitativa e apresenta uma estrutura exploratória-descritiva com epistemologia histórico-cultural. Traçou-se o perfil, as trajetórias e as histórias de vida dos trabalhadores estudantes que realizavam o processo de Reconhecimento de Saberes para certificação do Ensino Médio da EJA. Para tal, foram utilizados um questionário, um formulário e os documentos do Portfólio do processo de RDS. A fim de subsidiar a compreensão sobre a mediação e o planejamento pedagógico, foi enviado um questionário online aos docentes especialistas que atuam no processo de RDS. O estudo despertou a reflexão sobre o processo de avaliação do RDS para o direcionamento e alcance da tomada de consciência do saber de si dos trabalhadores estudantes, como foco para a certificação e elevação da escolaridade básica. A análise de dados seguiu as orientações metodológicas específicas para um Estudo de Caso, procurando compreender o ponto de vista dos participantes. O próprio processo de pesquisa possibilitou o aprimoramento do alcance analítico sobre o objeto de estudo, interrogando a situação, confrontando-a com outras situações já conhecidas e com as teorias existentes. As análises das significações e dos sentidos múltiplos de existencialidade foram ligadas à narração das histórias de vida produzidas pelos participantes trabalhadores estudantes no Portfólio. Tendo como principais resultados a dimensão formativa do RDS e a necessidade desenvolvimento da linguagem, oral e escrita, como possibilidade de reconfiguração dos atuais aspectos teóricos e metodológicos para que as histórias de vida e a evidenciação de competências sejam desenvolvidas em estruturas dialéticas que projetem a valorização dos diferentes saberes

Palavras-chave: metodologia de Reconhecimento de Saberes; certificação escolar. elevação da escolaridade; formação profissional; escola *in company*.

ABSTRACT

This research aims to understand how student-workers reflect on their knowledge, based on their personal, professional, and educational paths, for the purposes of validation, recognition, and certification in high school. Recognition of Knowledge in Youth and Adult Education is the subject of discussion and is involved in tensions that are the subject of questioning due to the offering of educational projects under the pretence of qualification. We are witnessing a historical moment of strengthening the neoliberal discourse in legal documents, in which the process of Recognition of knowledge of originated. This research is characterized for a case study by a qualitative nature and presents an exploratory-descriptive structure with a historical-cultural epistemology. The research traced the profile, trajectories, and life histories of student-workers who were undergoing the Recognition of Knowledge process for high school certification in Youth and Adult Education. For this purpose, a questionnaire, a form, and the documents of the diagnostic stage of the RDS process were used. To support understanding of the mediation and pedagogical planning of Recognition of Knowledge, a questionnaire online was sent to expert teachers who work in the RDS process. The study prompted reflection on the Recognition of Knowledge evaluation process for directing and achieving awareness of self-knowledge among student-workers, with a focus on certification and raising basic education. Data analysis followed the specific methodological guidelines for a case study, seeking to understand the participants' point of view. The research process itself allowed for the refinement of analytical reach on the object of study, questioning the situation, and confronting it with other situations already known and with existing theories. The analyses of the meanings and multiple senses of existentiality were linked to the narration of life stories produced by participating student-workers the Portfolio. The main results were formative dimension of the RDS and the need for the development of language, oral and written possibility of reconfiguring of the current theoretical and methodological aspects of the RDS so that the life stories and the evidencing of competencies are developed in dialectical structures that project the valorization of different types of knowledges.

Keywords: knowledge recognition; school certification; professional qualification; school in company.

RESUMÉ

Cette recherche vise à comprendre comment les étudiants travailleurs réfléchissent à leurs connaissances, en fonction de leurs parcours personnels, professionnels et éducatifs, à des fins de validation, de reconnaissance et de certification dans l'enseignement secondaire. La reconnaissance des savoirs (RDS) dans l'éducation des jeunes et des adultes fait l'objet de nombreuses discussions et de tensions qui sont remises en cause par l'offre de projets éducatifs sous couvert de qualification. Nous assistons à un moment historique de renforcement du discours néolibéral dans les documents juridiques, dans lesquels le processus de reconnaissance des connaissances a vu le jour. Cette recherche est caractérisée par une nature qualitative et présente une structure exploratoire-descriptive avec une épistémologie culturelle-historique. Elle a retracé le profil, les trajectoires et les histoires de vie des étudiants travailleurs qui passaient par le processus de reconnaissance des connaissances pour la certification de l'enseignement secondaire dans l'EJA. Pour ce faire, un questionnaire, un formulaire et les documents de l'étape de diagnostic du processus de RDS ont été utilisés. Afin de faciliter la compréhension de la médiation et de la planification pédagogique de la RDS, un questionnaire en ligne a été envoyé aux enseignants spécialisés qui travaillent dans la validation, la reconnaissance et la certification des connaissances pour l'école secondaire de l'EJA. L'étude a suscité une réflexion sur le processus d'évaluation de l'EFR pour l'orientation et la réalisation de la conscience de la connaissance de soi des étudiants travailleurs, en tant que point central pour la certification et l'élévation de l'éducation de base. L'analyse des données a suivi les directives méthodologiques spécifiques d'une étude de cas, cherchant à comprendre le point de vue des participants. Le processus de recherche lui-même a permis d'améliorer la portée analytique de l'objet d'étude, en interrogeant la situation, en la confrontant à d'autres situations déjà connues et aux théories existantes. L'analyse des significations et des multiples significations de l'existentialité a été liée à la narration des histoires de vie produites par les étudiants travailleurs dans le Portfolio. Les principaux résultats ont été la dimension formative de la RDS et la nécessité de développer le langage, oral et écrit, comme une possibilité de reconfiguration des aspects théoriques et méthodologiques actuels afin que les récits de vie et les preuves de compétences soient développés dans des structures dialectiques qui projettent l'appréciation de différentes connaissances.

Mots-clés: reconnaissance des connaissances; attestation scolaire; qualification professionnelle; école en entreprise.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Processo de revisão sistemática de literatura.....	43
FIGURA 2 - Etapas do reconhecimento de competências profissionais.....	51
FIGURA 3 – Etapas do RDS profissionais da Rede CERTIFIC.....	55
FIGURA 4 – Rotas para reconhecimento de saberes no Qualification and Credit Framework	58
FIGURA 5 - Princípio geral da validação de saberes adquiridos.....	60
FIGURA 6 - Etapas e carga horária balanço de competências	82
FIGURA 7 – Etapas da validação das competências.....	90
FIGURA 8 - Certificação de competências.....	92
FIGURA 9 - Perfil dos trabalhadores da TUPY - por gênero	124

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 1 - Aula inaugural da 1ª turma de EJA Profissionalizante SESI/SENAI	77
FOTOGRAFIA 2 - Aula inaugural da 1ª turma de EJA Profissionalizante estudantes, docentes, equipe técnica e representantes da indústria de compressores.....	77
FOTOGRAFIA 3 - Aula inaugural da 1ª turma de EJA Profissionalizante SESI/SENAI em parceria com a indústria de compressores – início do RDS com Professores Especialistas	78
FOTOGRAFIA 4 – <i>Lócus</i> da pesquisa SESI nas dependências da Fundação Multinacional TUPY	111

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Distribuição das pesquisas segundo data de publicação	46
GRÁFICO 2 - Estudos empíricos: método de pesquisa	49
GRÁFICO 3 - Respostas dos Trabalhadores por grau de importância.....	143

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Identificação dos estudos/pesquisas selecionados.....	47
QUADRO 2 - Dados dos estudos selecionados para revisão sistemática com participantes	66
QUADRO 3 - Educação de Jovens e Adultos do SESI de Santa Catarina	75
QUADRO 4 - Balanço de competências por área do conhecimento	84
QUADRO 5 – Metodologia da etapa da validação de competências.....	91
QUADRO 6 – Instrumentos de coleta de dados.....	118
QUADRO 7 - Caracterização do grupo investigado	123
QUADRO 8 - Trajetórias escolares e profissionais dos trabalhadores estudados	126
QUADRO 9 – EJA Profissionalizante.....	129
QUADRO 10 – Questões do formulário por bloco e dimensões	136
QUADRO 11 - Avaliação do contexto do RDS no SESI-Educação	137
QUADRO 12 - Avaliação dos insumos do RDS do SESI-Educação.....	140
QUADRO 13 – Avaliação do processo frente aos resultados do RDS	147
QUADRO 14 – Avaliação do produto frente as ações no RDS do SESI.....	149
QUADRO 15 – Formação dos docentes especialistas	152
QUADRO 16 – Formação e atuação dos docentes da EJA	153
QUADRO 17 – Concepção do docente sobre o currículo da EJA no RDS.....	155
QUADRO 18 - O trabalhador estudante da EJA sob o olhar docente	161
QUADRO 19 – História de vida dos trabalhadores estudantes no RDS	165
QUADRO 20 - Avaliação de competências do RDS do estudante Bruno.....	178

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Escolaridade de trabalhadores da indústria de Joinville/SC	36
TABELA 2 - Mapeamento dos estudos de encontrados.....	45
TABELA 3 - Escolaridade de trabalhadores formais de Joinville/SC	73
TABELA 5 – Renda dos participantes.....	141

LISTA DE SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
CRVCC - Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
CEB - Câmara de Educação Básica
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
CERTIFIC - Rede Nacional de Certificação Profissional
CIPP - Contexto, Insumo, Processo e Produto
CME - Conselho Municipal de Educação
CNO – Centro de Novas Oportunidades
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONED - Congresso Nacional de Educação
CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos
DN/SESI- Departamento Nacional do Serviço Social da Indústria
DR - Departamento Regional
EaD - Educação a Distância
EBEP - Educação Básica e Educação Profissional
ELV – Educação ao longo da vida
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FIESC - Federação das Indústrias de Santa Catarina
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IF - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina
INE - Inquérito ao Emprego
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEB - Movimento de Educação de Base
MEC - Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MRS - Metodologia de Reconhecimento de Saberes

MTE - Ministério do Trabalho e Emprego

NVQ - *National Vocational Qualifications*

PIB - Produto Interno Bruto

PNE- Plano Nacional de Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROEJA FIC - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos na formação inicial e continuada.

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

QCF - *Qualification and Credit Framework*

RAIS - Relação Anual de Informações Sociais

RDS - Reconhecimento de Saberes

RS - Rio Grande do Sul

RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Redalyc - Rede de Revistas Científicas España y Portugal

SC – Santa Catarina

SciELO - *Scientific Electronic Library Online*

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI - Serviço Social da Indústria

SMEF - Secretaria Municipal da Educação de Florianópolis

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 RECONHECIMENTO DE SABERES E A FORMAÇÃO DA AUTORA	18
1.1 INTRODUÇÃO	20
1.2 JUSTIFICATIVA.....	31
1.2.1 Justificativa Social	31
1.2.2 Justificativa Acadêmica	34
1.3 PROBLEMA DE PESQUISA.....	40
1.3.1 Definição do problema de pesquisa	40
1.3.2 Delimitação do Problema	41
1.4 PERGUNTA S NORTEADORAS	41
1.5 OBJETIVOS.....	42
1.5.1 Objetivo Geral	42
1.5.2 Objetivos Específicos	42
2 REVISÃO DE LITERATURA	43
2.1 REVISÃO SISTEMÁTICA E INTEGRATIVA	43
2.2 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO DE RECONHECIMENTO DE SABERES ...	72
2.2.1 – Balanço de competências: diagnóstico, histórias de vida, auto e heteroavaliação inicial, avaliação intermediária e resultados observáveis	83
2.3 SABERES: HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	93
2.3.1 Espaços e tempos do aprender	93
2.3.2 Os saberes produzidos nos tempos e espaços sociais	98
2.4 TRABALHO: SABERES TEÓRICOS E PRÁTICOS	102
3 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	108
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	108
3.2 LÓCUS E PARTICIPANTES.....	111
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	113
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	115
3.5 ETAPAS DA PESQUISA: MOMENTOS E DESAFIOS	116
3.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	118
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	120
4.1 TRAJETÓRIAS ESCOLARES E PROFISSIONAIS DOS TRABALHADORES ESTUDANTES.....	122

4.2 RECONHECIMENTO DE SABERES AVALIADO SOB ÓTICA DOS TRABALHADORES ESTUDANTES.....	135
4.2.1 Bloco 1- Avaliação do Contexto do RDS do SESI - Educação.....	136
4.2.2 Bloco 2 – Avaliação de Insumos no RDS do SESI Educação.....	140
4.2.3 Bloco 3 – Avaliação do Processo no RDS do SESI Educação	146
4.2.4 Bloco 4 – Avaliação do Produto no RDS do SESI Educação	149
4.3 – VOZES DOCENTES: ESCOLA E TEMPO DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO NA EJA	151
4.4 CERTIFICAÇÃO DE SABERES: EXPECTATIVAS E ASPIRAÇÕES DOS TRABALHADORES ESTUDANTES.....	163
<i>CONSIDERAÇÕES ATÉ O PRESENTE MOMENTO.....</i>	181
<i>REFERÊNCIAS</i>	195
APÊNDICE 01 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Estudantes ...	210
APÊNDICE 02 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Docentes.....	211
APÊNDICE 03 - Questionário para os Trabalhadores Estudantes	212
APÊNDICE 04 - Questionário para os Docentes e Equipe Técnico-Pedagógico	214
ANEXO 01 – Parecer de Aprovação do Comitê de Ética	216
ANEXO 02 - Formulário Modelo Stufflebeam CIPP	217
ANEXO 03 - Exemplo de Cronograma do RDS.....	220
ANEXO 04 - Ocupação no Tempo Livre.....	221
ANEXO 05 - Participação em Atividades Sociais	222
ANEXO 06 - Principais Atividades Profissionais e Aprendizagens	223
ANEXO 07 - Percurso Formativo (escolaridade, escolas e etapas frequentadas) ..	224
ANEXO 08 - Percurso Formativo (cursos, ações de formação frequentadas)	225
ANEXO 09 - Acontecimentos e Aprendizagens em Minha Vida.....	226
ANEXO 10 - Minhas Relações e Aprendizagens	227

1 RECONHECIMENTO DE SABERES E A FORMAÇÃO DA AUTORA

O meu¹ lugar de fala nesta pesquisa percorre uma trajetória que teve início no contexto familiar, seguiu em caminhos profissionais e culminou na oportunidade da academia, em pesquisar e participar de movimentos de discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Dada essa localização, assim como muitos brasileiros, minha origem é de uma família simples, do interior do estado do Paraná, com pouca educação formal. Uma família composta por onze irmãos e a convicção por parte de meus pais de que seus filhos deveriam estudar. Esta convicção não foi suficiente para que todos os filhos concluíssem seus estudos. Desta forma, dos onze irmãos, somente três conseguiram alcançar o nível universitário, entre eles, eu.

Fiquei marcada pelo esforço do meu papai, que estudou até o segundo ano do Ensino Fundamental. A partir da sua experiência de vida e paixão pela leitura, desenvolveu diversos saberes de vida que foram convertidos no âmbito do trabalho, em oportunidades para manutenção de sua grande família.

Minha mamãe é a filha mais velha de uma família muito pobre. Ela só teve acesso ao primeiro ano do Ensino Fundamental e precisou abandonar a escola para assumir as responsabilidades da casa, cuidando dos irmãos e dos afazeres domésticos. A vida da minha mãe foi muito difícil, pois ela se submeteu a situações extremas para sobreviver e conseguir aprender a ler, escrever e ‘fazer contas’, conhecimentos suficientes para exercer sua profissão de vendedora ambulante. Após os filhos crescerem, a dona Sônia retomou seus estudos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e finalizou o Ensino Fundamental. Sua história é marcada pelas trajetórias dos estudantes da EJA, que são constituídos pela luta, submetidos à precariedade de toda ordem e excluídos da escola para atender a demanda de sua existência. Tenho muitas memórias da alegria da minha mamãe pela conclusão desta etapa escolar e do seu orgulho em ter alcançado seu diploma na escola. Com muito significado, partilho com vocês, que este foi meu primeiro contato com a EJA.

A EJA voltou a fazer parte da minha vida quando iniciei, no ano de 2012, o trabalho de supervisão escolar em uma instituição que atendia a modalidade dentro

¹ Este trecho está escrito em primeira pessoa, por tratar de aspectos subjetivos do processo de constituição dos saberes da experiência da pesquisadora.

de uma indústria de metalmeccânica na cidade de Joinville. O público atendido era de 1200 jovens e adultos trabalhadores da indústria que poderiam cursar o Ensino Fundamental séries finais e/ou o Ensino Médio.

Neste trabalho, recebi o desafio de fortalecer a modalidade EJA como ensino a distância (EaD). Novos tempos e ruptura de paradigmas para acessar algo que não se tinha clareza do percurso, em uma estrutura que já carrega inúmeras deficiências e desafios.

Todas as vivências de diferentes dimensões e ricos aprendizados me fizeram voltar a estudar. Ingressei na Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná, buscando articular a pesquisa com as inquietações da realidade vivenciada na EJA a distância. Realizei a pesquisa de mestrado, voltada ao olhar docente, com o seguinte problema de pesquisa: Qual a percepção dos professores da EJA/EaD sobre as suas trajetórias de formação e as interferências na prática docente? Entre os principais resultados da pesquisa, desvelou-se que a condição de maior impacto na prática de ensino na EJA EaD era a dificuldade técnica dos professores e estudantes frente ao manejo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

De forma distinta à pesquisa realizada no mestrado, atualmente não trabalho na instituição SESI, *lócus* da pesquisa, atuo na gestão escolar do Ensino Médio no Colégio Policial Militar de Joinville, uma escola estadual de Educação Básica.

A experiência profissional de nove anos no SESI me proporciona a confiabilidade da instituição na autorização da pesquisa, bem como o acesso à documentos, às salas de aula, à plataforma de avaliação, instrumentos necessários à constituição da investigação proposta. Outro fator importante é que, por eu não ter mais o vínculo profissional, o distanciamento com o objeto de pesquisa, me infere uma posição metodológica distinta. Na medida que não faço parte do meu objeto de estudo, me dispo do eminente afeto e compromisso institucional, dando lugar à objetividade científica, na busca pela análise crítica que possa resultar em contribuições para o SESI.

Na pública invisibilidade da EJA e de todos os seus sujeitos, como forma de reflexão sobre o ato da pesquisa, entendo que dar ouvidos à Educação de Jovens e Adultos, considerando seus avanços e necessidades, requer coragem, resiliência, amor, paixão, sonhos, e outros tantos sentimentos (CHARLOT, 2000), e eu apresento todos esses sintomas! Nesta constituição como pesquisadora da modalidade, reafirmo minha responsabilidade.

Refinando, junto com a minha orientadora, as ideias sobre meu objeto/sujeito de pesquisa, ampliando a discussão e o compromisso acerca dos processos educacionais, proponho avançar na pesquisa do doutorado sob a perspectiva do olhar e dos dizeres dos trabalhadores estudantes, quanto à sua reflexão sobre seus saberes, a partir dos seus percursos pessoal, profissional e educacional, para fins de validação, reconhecimento e certificação no Ensino Médio.

Com uma aproximação acadêmica e militante, esta pesquisa busca contribuir para o avanço no estabelecimento de condições de oportunidades de aprendizagem, centradas em processos inclusivos e de direito, que tenham significado e tragam sentido para os trabalhadores estudantes da EJA. Como afirma Paulo Freire (2000), a educação não resolve todos os problemas da sociedade, mas sem ela, com certeza, tudo fica mais difícil.

Frente a essa demanda, embora com interpretação bastante subjetiva, e com a preocupação da responsabilidade de percorrer um caminho que trata da expectativa na vida de pessoas, entendo meu papel de pesquisadora, em questionar o que está posto, interrogar, desconstruir, reconstruir, situar-me o mais próximo possível do fenômeno, num esforço para não se deixar impor (CHARLOT, 2000). Em resumo, aceitando o desafio de propor discussões que auxiliem na construção de um processo educativo no qual cidadãos e cidadãs tenham ciência da produção da sua existência.

1.1 INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro contemporâneo, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, precisa ser repensado. Por um lado, temos as mudanças pelas quais a sociedade vem passando frente às competências necessárias instauradas nas exigências do mercado excludente; por outro, temos a invisibilidade da EJA, reduzida em Diretrizes Operacionais na Resolução nº 01 (BRASIL, 2021), como se a modalidade fosse um apêndice da Educação Básica.

Essa dualidade expressa o interesse pelo desmonte da EJA que, por falta de políticas públicas, configura-se terreno fértil para disputas em projetos antagônicos na órbita do capital. Para Arroyo (2002, p.156),

Os vínculos entre educação, escola, trabalho e produção têm sido postos comumente em termos de demanda de qualificação e demanda de valores, saberes, competências e subjetividades esperadas e exigidas do trabalhador pelas transformações no trabalho. Entretanto, há razões sociológicas e históricas para duvidar que a ênfase deva ser posta aí. Os vínculos passam por relações globais na produção dos seres humanos e conseqüentemente do trabalhador.

Neste contexto, no ano de 2016, a EJA Profissionalizante SESI com Reconhecimento de Saberes² (doravante RDS), articulada com a Qualificação Profissional, baseada em áreas do conhecimento (Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias), foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e Ministério de Educação, como experiência pedagógica, conforme detalha o Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica CNE/CEB nº 01 (BRASIL, 2016) publicado no Diário Oficial da União DOU de 27/04/2016 atualizado pelo Parecer CNE/CEB nº 1 (BRASIL, 2019).

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, o RDS é situado pela instituição ofertante, como uma estratégia das Metas 10 e 11 do Plano Nacional de Educação PNE 2014 – 2024 (BRASIL, 2014) relacionadas à EJA. A Meta 10 determina a oferta de, no mínimo, 25% das matrículas de EJA, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na forma integrada à Educação Profissional. Já a Meta 11 consiste em triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível Médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público (BRASIL, 2014).

O Ensino Médio no Brasil vive uma encruzilhada em busca da identidade³. A LDBEN (1996) garante vaga a todos para conclusão da Educação Básica e ao mesmo tempo a escola pública padece sobre a perspectiva de indefinições quanto aos objetivos no Ensino Médio. Nesta perspectiva, Rodrigues (2006, p. 7) aponta que,

[...] a evolução do Ensino Médio na educação brasileira, pode ser entendida como uma jornada na busca de identidade, de um conjunto de objetivos e finalidades que o defina em relação as suas próprias especificidades e no relacionamento com os demais níveis de ensino. Como se estivesse em um

² Em 2019, a Metodologia de Reconhecimento de Saberes (MRS) passou a ser denominada pelo SESI como Reconhecimento de Saberes (RDS). Para esta pesquisa, irá se utilizar o termo Reconhecimento de Saberes (RDS) e Metodologia de Reconhecimento de Saberes (MRS), quando em citações diretas.

³ Os Fóruns de EJA lutam pela revogação do Novo Ensino Médio, balizados na falta de debate com a sociedade, exclusão de disciplinas e realidade prática dos itinerários formativos.

limbo, o secundário nem propicia a formação básica mínima característica do Ensino Fundamental, nem apresenta a verticalidade da formação profissional ou a valoração social [...].

Neste viés, a aposta na EJA Profissionalizante a nível de Ensino Médio com o RDS é estabelecida na cultura do capitalismo. É designado que “(...) as relações entre trabalho, escolaridade e profissionalização resultam de uma complexa rede de determinações, mediações e tensões entre as diferentes esferas da sociedade: econômica, social, política e cultural” (MANFREDI, 2002, p. 32).

Sem ter a pretensão de aprofundar-se sobre o currículo do Ensino Médio articulado com a Qualificação Profissional, entende-se as dificuldades envolvidas e propõem-se a reflexão sobre as mudanças vertiginosas que trazem a instabilidade como *práxis* de vida. Franco (1998, p.100) conceitua esse lugar de articulação como “(...) formação profissional para o trabalho incerto (...) em um mundo no qual cresce o desemprego e a situação de trabalho é cada vez mais incerta (...)”.

Na perspectiva da reflexão, compreendendo que a certificação não é suficiente para o alcance do que se espera na EJA Profissionalizante. Laffin (2012b), em uma de suas contribuições, alerta que o currículo da EJA transcende conteúdos, ele deve possibilitar, aos seus sujeitos, o alcance de valores socioculturais e consciência política, de tal forma que possibilite aos trabalhadores estudantes o desenvolvimento de conhecimentos significativos em situações particulares de existência. Frente ao assédio do capital, Sacristán (2007, p. 31) lembra que “(...) por isso, tem que enfrentar o desafio de preparar não se sabe muito bem para que, ao se desconhecer que saberes e capacidades serão rentáveis no futuro das pessoas (...)”.

O RDS, objeto dessa pesquisa, consiste em um modelo que se inscreve nos objetivos europeus para educação e formação ao ‘longo da vida’. Segundo o SESI (2016), o RDS tem sua base fundante no modelo da Agência Nacional para Qualificação (ANQ) de Portugal, cuja missão é coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Em Portugal são três as vias de acesso à educação e formação profissional para jovens e adultos. A primeira trata dos Centros Qualifica, que são a porta de entrada de jovens e adultos, com idade igual ou superior a 18 anos, que serão encaminhados conforme sua vocação à certificação profissional ou escolar. A segunda são os cursos de Educação e Formação de Adultos - EFA, que é,

[...] uma oferta institucionalizada de educação e formação de adultos, integrada, flexível, tão desescolarizada quanto possível, que considera todos os aspectos da vida das pessoas, das suas características e dos seus adquiridos, adequando as novas aprendizagens às experiências de aprendizagem já existentes e ao mundo familiar, profissional e social dos indivíduos. (ALCOFORADO, 2011, p. 131).

A terceira via de acesso são os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), que têm como missão,

[...] reconhecer que determinado adulto possui certas competências, independentemente do lugar, tempo e forma como as adquiriu, validar essas competências, atribuindo-lhes uma validade social, escolar, profissional e legal e certificá-las, através da atribuição de um certificado equivalente ao da educação formal. (TRIGO, 2002 *apud* ARAGÃO; OLIVEIRA, 2011, p. 113).

A implementação do RDS é operacionalizada pelo Serviço Social da Indústria, entidade paraestatal⁴, em suas escolas de EJA, se assume como uma importante estratégia de implementação de políticas de aprendizagem. Destinado a trabalhadores da indústria com o Ensino Fundamental completo, o RDS oferta a possibilidade de reconhecimento de competências e saberes adquiridos nos âmbitos formais, não formais e informais de aprendizagem, que possam ser, a partir de Matriz de Referência Curricular, validados, reconhecidos e certificados a nível de Ensino Médio.

Neste desenrolar, faz-se necessário entender as forças antagônicas presentes na implementação do projeto. Para Freire (1997, p.59), “(...) a viabilização do país não está apenas na escola, formadora de cidadãos críticos e capazes, mas passa por ela, necessita dela, não se faz sem ela (...)”. Todavia, os projetos educacionais da modalidade transitam em disputas hegemônicas, consolidando contornos que incidem diretamente em interesses do capital e na suposta capacidade competitividade arraigada na empregabilidade.

Mesmo que os programas de RDS de Portugal e do SESI tenham convergência quanto ao objetivo de formalizar saberes e competência de jovens e

⁴ Segundo Tribunal de Contas da União (TCU), são paraestatais as entidades sem finalidade lucrativa, criadas por lei, que trabalham ao lado do Estado. Também chamadas de serviço autônomo, criadas por lei (Decreto lei nº 9.403/46), desempenham tarefas consideradas de relevante interesse social – recebem a oficialização do Poder Público, que lhes fornece a autorização legal para que arrecadem de forma compulsória recursos de parcela da sociedade e deles se utilizem para a manutenção de suas atividades: as denominadas contribuições parafiscais (previstas no art. 240 da Constituição Federal).

adultos, convém enfatizar o caráter privatista do programa no Brasil, que transfere recursos públicos a instituições privadas, na busca da reestruturação produtiva pela reestruturação social. Sob esta ótica, os projetos semelhantes que ocorrem em outros países, trazem em seu cerne outros significados em termos da cultura política e recursos econômicos disponíveis para sua realização (FRANCO, 1998).

Com a adoção de procedimentos educacionais específicos da instituição SESI, torna-se necessária a explanação da constituição do processo de RDS. A metodologia RDS consiste em,

[...] reconhecer e certificar as competências, por meio de um balanço entre a matriz de referência curricular e as competências desenvolvidas nas experiências de vida e definir o itinerário formativo dos estudantes. Neste sentido, se considera exatamente que o ponto inicial dos estudos é justamente as experiências de vida e os saberes adquiridos pelos educandos. Sendo cada aluno respeitado e valorizado em sua integridade. (SESI, 2016, p.26).

Neste cenário, o RDS é realizado no Portal SESI Educação e conta com a duração de um mês, distribuídos em encontros semanais presenciais de 5h de duração. São identificadas três fases estruturantes do processo RDS (SESI, 2016), sendo elas: as fases do reconhecimento, da validação e da certificação.

A fase do reconhecimento tem a duração de 80h e consiste em oportunidade de autorreflexão sobre as experiências de vida, estudo e trabalho, em diferentes contextos de aprendizagem e tomada de consciência das competências que o educando é portador. Na segunda fase, denominada de fase da validação, a duração de seu percurso é de 20h e implica nos processos de análise e avaliação que compreendem: apresentação e discussão do portfólio, aplicação de avaliações dos formulários e apresentação de evidências, que foram preenchidos pelos trabalhadores, e resultados para o RDS. Por fim, ocorre a fase de certificação de competências que constitui o processo final de validação de competências, que podem ocorrer por módulos, etapas parciais e finais. As certificações correspondem ao registro formal, na unidade escolar na qual o estudante está matriculado (SESI, 2016).

Em termos gerais, as duas primeiras fases do processo, reconhecimento e validação, são constituídas por etapas. A fase do reconhecimento se constitui por: a) acolhimento, b) diagnóstico e c) identificação de competências. A fase da validação é

formada por: a) análise e avaliação, b) discussão do portfólio, c) avaliação e d) apresentação dos resultados.

É nesse paradoxo que a escola assume a responsabilidade de se constituir como percurso para que o trabalhador estudante amplie sua compreensão de mundo, de tal forma que, através da tomada de consciência das suas experiências de vida, este sujeito reconheça trajetórias de formação individual para alcançar o diploma pretendido. Heidegger (1987) define experiência como,

[...] algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (p. 143).

Para este sujeito da experiência com capacidade de formação e transformação, são ofertados diferentes padrões de projetos educacionais de EJA para elevação da escolaridade. No contexto institucional da escola do SESI, o RDS ganha centralidade no protagonismo empresarial, ao prever a elevação da escolaridade básica e qualificação profissional como elementos essenciais na estratégia de ampliação da competitividade da indústria, o

[...] programa vincula de forma direta, a política de educação ao desenvolvimento econômico do país, (...) repete o modelo aligeirado das ações educacionais para as frações mais empobrecidas da classe trabalhadora, sob o discurso da qualificação para empregabilidade e inclusão social. (VENTURA, LESSA, SOUZA, 2017, p. 117).

Esta pesquisa situa-se como Estudo de Caso, sendo necessário para o desenvolvimento deste estudo a sistematização e a descrição minuciosa dos detalhes de execução em uma turma de RDS para o Ensino Médio de EJA Profissionalizante, que ocorre no período noturno, em uma escola de EJA do SESI *in company*, na cidade de Joinville, Santa Catarina.

Para melhor compreensão na caracterização deste Estudo de Caso, buscase o histórico da implantação do RDS que ocorreu no ano de 2016. As unidades de EJA/SESI iniciaram as capacitações continuadas para formação das equipes de professores especialistas que iriam atuar e acompanhar o RDS em suas unidades

escolares por todo o Brasil. O objetivo das capacitações consistia na compreensão de como avaliar os estudantes, seus percursos percorridos em espaços de educação formal e não formal, sua cultura, seu crescimento intelectual, suas experiências de vida, de trabalho e relações com a sociedade, com vistas a certificação (SESI, 2019).

Dada a centralidade atribuída, após aprovação como experiência pedagógica, o processo de RDS foi submetido a um projeto-piloto que foi realizado de novembro do ano de 2016 a novembro do ano de 2017, com três turmas, em três cidades, nos estados da Bahia, do Pará e de Santa Catarina. Cada turma do projeto piloto foi constituída por 35 estudantes, sendo eles trabalhadores da indústria e da comunidade em geral. Após as três turmas do projeto piloto, no mês de agosto do ano de 2017, na cidade de Joinville, no estado de Santa Catarina, iniciou-se em parceria com uma indústria de compressores a primeira turma de RDS da unidade escolar, sendo ela importante para contextualização da implantação do RDS e é sobre ela que será dissertado os próximos parágrafos.

Sendo premissa da EJA Profissionalizante a articulação com a Qualificação Profissional, o curso de qualificação profissional para a turma supracitada foi definido pela indústria parceira, que conforme suas necessidades, selecionou a qualificação em Controle Numérico Computadorizado (CNC)⁵. A qualificação profissional em CNC tem a duração de 180 horas em sua matriz curricular, distribuídas nas seguintes unidades: Introdução – Operador de máquina CNC (20h); Desenho técnico (20h); Metrologia (20h); e Prática de usinagem (120h).

Essa turma foi inicialmente constituída por 35 trabalhadores, que foram mobilizados por uma equipe comercial do SESI Joinville a participar do RDS, fase inicial da EJA Profissionalizante. Neste contexto, a pesquisadora atuava na instituição ofertante como supervisora da EJA do SESI Joinville e foi responsável pela implantação e acompanhamento do novo projeto.

Após definição do curso de qualificação, mobilização dos trabalhadores e alcançado o número de trabalhadores para compor a turma, a aula inaugural foi realizada no dia 18 de agosto de 2017 no auditório principal do SENAI. Este evento,

⁵ O Curso de Aperfeiçoamento Profissional - Programação, Preparação e Operação de Torno CNC tem por objetivo o desenvolvimento de competências para operar, preparar e programar Torno a CNC selecionando estratégias adequadas para usinagem de peças, seguindo procedimentos, normas técnicas, ambientais, de saúde e segurança. (Disponível em: <https://www.sp.senai.br/cursos/88643/119/programacao-preparacao-e-operacao-de-torno-cnc.html>. Acesso em: 30 out. 2021.

contou com a participação dos diretores das instituições SESI/SENAI, dos diretores da indústria parceira, bem como os coordenadores de educação SESI/SENAI, docentes SESI/SENAI, especialistas RDS e os trabalhadores estudantes.

Durante o percurso do RDS, entendendo que a especificidade da proposta incorre que “(...) são os próprios adultos com a sua experiência que constituem o recurso mais rico para as suas próprias aprendizagens” (CANÁRIO, 2000, p.13), algumas dificuldades, internas e externas, foram evidenciadas na execução do processo, como: a instabilidade do Portal SESI Educação; a dificuldade do trabalhador frente aos recursos tecnológicos e os desafios para o cumprimento dos termos de parceria pela indústria.

Finalizado o período destinado ao RDS, 26 estudantes integraram a EJA Profissionalizante. Todos tiveram seus itinerários formativos delineados a partir do resultado do RDS, que os considerou com competências em curso, ou seja, nenhum estudante alcançou totalmente o conjunto de competências e saberes necessários para certificação de Ensino Médio que almejavam.

Sobre o posicionamento da indústria parceira, de forma divergente do que foi reintegrado no discurso realizado por diretores durante a aula inaugural, na presença dos trabalhadores que retomavam seu percurso escolar, no decorrer do processo de formação educacional, houve demissão de estudantes que faziam parte do programa. Além disso, outros trabalhadores estudantes precisaram faltar às aulas para cumprir escala de horas extras impostas, devido a demandas da indústria.

Na ocorrência da opressão, busca-se no materialismo histórico-dialético o resgate destes sujeitos, que ao mesmo tempo que precisam ser qualificados para manutenção do seu trabalho, são destituídos do direito da sua permanência ao espaço de formação. Para Kuenzer (2002, p. 65), é necessário “(...) buscar captar, a todo o momento o movimento, a ligação e a unidade resultante da relação dos contrários, que, ao se opor dialeticamente, um incluindo-se/excluindo-se no/do outro, se destroem ou se superam”.

Neste movimento de exclusão e destruição, o fato dos estudantes estarem cursando a EJA não foi considerado na tomada de decisões da indústria parceira. “Por vezes, o trabalho dificulta a escolarização, por vezes, a ausência de trabalho impede a escolarização” (VARGAS; PAULA, 2013, p. 465). Neste cenário, considerando a turma elencada para contextualização da implantação do RDS em Joinville, no evento de formatura realizado no mês de agosto do ano de 2018, apenas 30% dos estudantes

que iniciaram o processo conseguiu concluir a Educação Básica e a Qualificação Profissional. Não houve nova parceria para alcançar os trabalhadores que não conseguiram concluir a elevação de escolaridade e qualificação nessa primeira oportunidade.

Nesse contexto, o indicador de aprovação dos trabalhadores estudantes diverge dos dados obtidos com as turmas do projeto piloto da EJA Profissionalizante com RDS que, conforme Machado e Freitas (2019, p. 375), 57 estudantes foram aprovados no projeto piloto na EJA Profissionalizante, Educação Básica e Qualificação Profissional, totalizando um percentual de quase 60% dos estudantes que iniciaram a trajetória.

Frente a dicotomia presente nos processos educacionais voltados para modalidade da EJA, esta pesquisa tem como objeto de estudo compreender como os trabalhadores estudantes refletem sobre seus saberes, a partir dos seus percursos pessoal, profissional e educacional, para fins de validação, reconhecimento e certificação no Ensino Médio. Para atender a esse objetivo geral, busca-se caracterizar o perfil socioeducacional e as trajetórias profissionais dos estudantes trabalhadores; analisar o processo de RDS, a partir da avaliação dos trabalhadores estudantes; compreender as mediações dos especialistas nas relações didático-pedagógicas com os estudantes no RDS e avaliar, nas vozes dos trabalhadores estudantes, a representação da Certificação de Saberes frente às expectativas e aspirações de vida.

No sentido de compreender, problematizar e discutir o Reconhecimento de Saberes do Ensino Médio na EJA, como já mencionado, foi empregado os pressupostos metodológicos do Estudo de Caso, cuja aplicação é recomendada dado o fenômeno que se deseja compreender. Segundo Yin (2005, p. 32),

[...] um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Em outras palavras, você poderia utilizar o método de estudo de caso quando deliberadamente quisesse lidar com condições contextuais acreditando que elas poderiam ser altamente pertinentes ao seu fenômeno de estudo.

Entende-se que na perspectiva da abordagem qualitativa, a explicitação do percurso metodológico para alcançar os objetivos, bem como suas justificativas, devem ser consolidados, de tal forma que a definição do tipo da pesquisa fique clara

e detalhada conforme as decisões vão sendo tomadas na condução do trabalho (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

A turma pesquisada teve sua aula inaugural no dia 14 de março de 2022, com a participação de 32 estudantes trabalhadores, majoritariamente vinculados à Indústria Tupy. Além disso, também participaram do evento coordenadores de educação e professores especialistas do SESI. Para dar conta da pesquisa, após aprovação do Comitê de Ética, a coleta de dados ocorreu presencialmente entre 14 de março a 18 de abril do ano de 2022, nas segundas-feiras, no período noturno, na Escola de Jovens e Adultos do SESI Joinville.

No processo RDS, os quatro docentes especialistas conduziram as fases do Reconhecimento de competências, validação e certificação. Para Nóvoa (1998, p. 128), "(...) a formação é sempre um processo de transformação individual na tripla dimensão do saber, do saber fazer e do saber ser". Com a função de orientar, mediar e trazer à tona as competências necessárias à certificação, a composição do grupo de docentes especialistas é formada por uma professora de Linguagens, um professor de Ciências Humanas e duas professoras de Ciências da Natureza (uma responsável pela área de Ciências da Natureza e a segunda responsável pela área de Matemática). Esta mediação deve consistir em uma caminhada lado a lado com o trabalhador estudante, para que seja possível elucidar e compreender as especificidades do processo e envolver-se na elaboração da narrativa sobre sua vida.

No seguimento do processo, observou-se que embora os encontros presenciais do RDS tenham a carga horária de 5h/a e que após os encontros os trabalhadores estudantes iniciam seu turno de trabalho, os jovens e adultos mostram interesse na participação do RDS, manifestando suas expectativas de ter retornado aos estudos para o alcance de novas oportunidades no trabalho e desenvolvimento de conhecimento. Apesar disso, contrapondo as expectativas, o índice de frequência dos trabalhadores estudantes nos encontros presenciais é considerado baixo.

Sobre esta dicotomia e o perfil dos trabalhadores estudantes que visam a certificação, o trabalho árduo, a exaustão e as outras demandas da vida interferem diretamente na dedicação aos estudos, que geram sentimento de medo em não conseguir finalizar a etapa iniciada. Segundo Vigotski (1999), constantemente recebemos estímulos advindos do meio; tomamos consciência de alguns, enquanto outros permanecem inconscientes, esses elementos são vivenciados como angústia, incertezas.

Nessa perspectiva de vastidão, a EJA é um “(...) processo que se confunde com a própria vida dos adultos (...)” (CANÁRIO, 2000, p. 5). É necessário introduzir uma reflexão que amplie o olhar sobre essas trajetórias e o esforço que eles fazem para poder retomar os estudos, numa realidade de luta para sobrevivência, “(...) não apenas à sobrevivência física em si – alimentação, roupa, transporte e moradia – mas também à sobrevivência do espírito, do humor e da alma (...)” (GONÇALVES, 2012, p. 45), buscando a ressignificação de sua autonomia e adequando a aprendizagem ao sujeito adulto.

Para pensar a problemática do desenvolvimento desta tese e os objetivos propostos neste Estudo de Caso, optou-se por uma pesquisa qualitativa, em uma abordagem Histórico-cultural, tomando como base os pressupostos da teoria da humanização, concebida como fator essencial da transformação, fundamentada por Freire (1997).

Na busca por subsídios que justifiquem a pesquisa, foi realizada uma revisão sistemática e integrativa do objeto de estudo, com recorte temporal no período de janeiro de 2010 a agosto de 2022. Como resultados encontrados pela pesquisadora, no recorte temporal e nas bases de dados utilizadas, a revisão traz o ano de 2010, com o maior número de produções sobre o tema, período que corresponde ao primeiro ano após a implantação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (CERTIFIC), programa do governo federal.

Constatou-se que há uma descontinuidade nas discussões e nos estudos sobre o reconhecimento de saberes com o objetivo de elevação de escolaridade. Esta descontinuidade da produção acadêmica fortalece a compreensão de que o estudo proposto se coloca como mais uma possibilidade para o diálogo acadêmico, especialmente no que tange o olhar e o pensar do estudante no exercício de autorreflexão frente as competências para alcançar a certificação do Ensino Médio.

Consonante ao que foi percorrido e a fim de estruturar a pesquisa, a tese se constitui em quatro capítulos. O primeiro é composto pela apresentação da autora, por esta introdução, justificativa social e justificativa acadêmica, seguido pela delimitação do problema e indicação dos objetivos.

O segundo capítulo, apresenta o percurso teórico, com base na revisão sistemática e integrativa de literatura; aporte teórico sobre o reconhecimento de saberes conforme os documentos da instituição SESI/SC; uma breve discussão sobre as implicações dos saberes: habilidades e competências desenvolvidos em espaços

e tempos de aprender e por fim, concepções sobre o trabalho: saberes teóricos e práticos.

O terceiro capítulo é constituído pelo percurso metodológico e procedimental. O *corpus* dos dados foi coletado por meio das técnicas de pesquisa: questionário aplicados aos trabalhadores estudantes para caracterizar seu perfil socioeducacional e profissional, formulário para alcance da análise do processo RDS pelo olhar dos trabalhadores, outro questionário destinado aos docentes especialistas das áreas do conhecimento do RDS com vistas à compreender as relações didático-pedagógicas e formulários gerais do Portfólio para avaliar nas vozes dos estudantes suas expectativas e reflexões em relação ao RDS.

O quarto capítulo reverbera na apresentação e análise dos dados obtidos, recorrendo à técnica de análise dos núcleos de significação Aguiar e Ozella (2006) e análise avaliativa com a ferramenta *Stufflebeam*⁶ a partir de Cavalcante (2014), seguido das considerações finais, que mostra a síntese da exposição realizada durante a pesquisa, as implicações dos resultados da tese, suas limitações e possíveis caminhos para novas investigações.

Frente a esta estrutura, compreende-se que não há um único caminho e que as respostas encontradas não serão verdades absolutas, mas servirão de aporte para a construção cíclica que existe na pesquisa científica, possibilitando aos envolvidos no RDS reflexões e possíveis enriquecimentos acerca do processo.

1.2 JUSTIFICATIVA

1.2.1 Justificativa Social

A pesquisa teve como norte o processo de autorreflexão na formação humana ao qual se encontra atrelado, intrinsecamente, à educação e o trabalho, simultaneamente ao trabalhador estudante e ao docente. A organização do trabalho pedagógico na EJA constitui-se por um desafio permanente, frente às proposições políticas e aos impasses ideológicos que a área tem enfrentado. A mediação do processo RDS como ação formativa, precisa garantir o reconhecimento de si dos

⁶Para *Stufflebeam* (2003), a avaliação é um processo capaz de identificar, obter e fornecer informações indispensáveis para visualização do impacto de um determinado programa ou projeto, propiciando direcionamentos para tomada de decisões, aprimoramento, resolução de problemas e compreensão dos fenômenos envolvidos.

trabalhadores estudantes, para que reflitam e através da linguagem transformem em discurso os elementos necessários para articulação entre suas competências e a Matriz de Referência Curricular do Ensino Médio.

Sendo a escola um espaço de produção de saber, faz-se necessário que esta promova o encontro dos saberes dos trabalhadores, constituídos em diferentes dimensões e dos saberes escolares. Freire (1992, p. 111) reitera este caminho, quando diz que “(...) podemos imaginar o que poderá a escola aprender com o que poderá ensinar (...) o direito de saber melhor o que já sabem, ao lado de outro direito, o de participar de algum modo, da produção do saber ainda não existente”.

Como processo formativo, o RDS SESI surge como uma oportunidade para os trabalhadores da indústria que não concluíram a Educação Básica de retomar os estudos e alcançar a elevação de escolaridade, através da certificação de suas competências e saberes da vida. Sendo um projeto voltado aos trabalhadores, entende-se o trabalho como espaço para o desenvolvimento e mobilização de capacidades, no qual não ocorre apenas fabricação de produtos e mercadorias, mas também a produção de mundo de saberes e conhecimentos, civilizações, culturas, sujeitos e relações (BARROS, 2010).

O Reconhecimento de Saberes na formação desses trabalhadores é um processo cruzado por distintas vivências que constituem muitos saberes em suas trajetórias, tendo como diferencial “(...) a experiência que ele traz para relação. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil, e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional (...)” (THOMPSON, 2002, p. 13).

Na constituição destes trabalhadores, homens e mulheres, sujeitos históricos, a aprendizagem, os saberes, as competências, os conhecimentos, as experiências se entrelaçam e propiciam a consciência necessária para sua autonomia. Esse despertar é denominado por Freire (1987) como curiosidade epistemológica. Para este sujeito de experiência alcançar a conclusão da Educação Básica é a oportunidade de ter sua participação na prática social como cidadão, nas mesmas condições dos que passaram, com sucesso, pela escola.

Em uma sociedade na qual o saber associado à escolarização é valorizado como poder e ascensão social, as pessoas se organizam em função do tempo passado na escola e em cursos sistematizados, negando que:

Toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele e aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido – a ser reconhecido e conhecido – o conteúdo, afinal. (FREIRE, 2005, p. 150).

Sendo os saberes escolares reconhecidos socialmente, emerge uma hierarquização do conhecimento que desconsidera os diferentes saberes, que segundo Charlot (2000), ocorrem o tempo todo na vida, ocasional e intencionalmente. Desta forma, a condição humana é refletida no processo de estar no mundo e ela é sistematizada no processo de aprendizagens cotidianas.

É a partir dessa condição humana, que os desafios do RDS alcançam a dimensão e a responsabilidade na busca por parâmetros educacionais capazes de formalizar os diferentes tipos de saberes apresentados. A compreensão dos diferentes saberes torna-se indispensável na consolidação dos percursos da EJA.

Nesta centralidade da EJA, pode-se dizer que a condição humana do trabalhador estudante adulto da modalidade não infere numa tranquilidade, haja vista que, “(...) o adulto não é uma figura delimitada com precisão, não é um outro significado unívoco. Seu mundo não é necessariamente melhor, o mais atraente e o mais justo (...)” (SACRISTÁN, 2005, p.53).

Nesta reincidência de valorização do saber formalizado, o currículo específico e a concepção da EJA não podem ser vistos como uma “(...) prática educativa que se dá fora da ‘idade própria’ para aprender, como se existisse uma idade própria para tal” (LAFFIN, 2012b, p. 214), contribuindo para que estes trabalhadores estudantes, portadores de um não-saber produzido reforçado socialmente, sejam novamente excluídos e reduzidos à condição de sujeição envergonhada.

Esses trabalhadores são múltiplos e, na dinâmica da EJA o respeito as suas singularidades devem ocorrer através do diálogo. Para o mestre Paulo Freire (1995), o diálogo na modalidade precisa ser amplo e servir como base para propostas que se assentem na cultura dos sujeitos envolvidos, definindo a serviço de quem a proposta está sendo ofertada, com quem e para quem se desenvolverão. Na expectativa de que o estudante tenha a centralidade dos objetivos.

1.2.2 Justificativa Acadêmica

No Brasil, a certificação de saberes no espaço do trabalho esteve como pauta em discussões mais amplas, após a implantação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (CERTIFIC), que ocorreu em novembro do ano de 2009. Os pressupostos da implantação do CERTIFIC percorrem o processo de reconhecimento, validação e certificação de saberes experienciais para certificação profissional, que compreendem o avanço na ruptura da dicotomia histórica entre o mundo do trabalho e a educação formal.

Em 2016, a instituição SESI implantou programa semelhante direcionado a elevação da escolaridade básica. Segundo o Projeto Político Pedagógico (SESI, 2019), o RDS teve como base a proposta de Reconhecimento de Saberes de Portugal e os debates da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFITEA), realizada em 2009, em Belém, no estado do Pará, na qual a posição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, foi no sentido de produzir orientações para facilitar o reconhecimento de aprendizagens obtidas fora do contexto formal de escolarização.

Essas orientações que balizam a proposta RDS objetivaram apoiar a implantação de sistemas nacionais de reconhecimento e validação de aprendizagens obtidas fora do sistema regular de ensino. Esses sistemas compreendem a elaboração de instrumentos, normas e procedimentos para o reconhecimento das aprendizagens anteriormente constituídas que possam ser formalizadas através da certificação, almejando o enfrentamento das mudanças globais do mundo do trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), no art. 24, inciso II, letra b, permite a inscrição do estudante na série ou etapa adequada, “independente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato”. A Resolução CNE/CEB nº 6/2012 (BRASIL, 2012), em seu art. 35, define a possibilidade do processo de avaliação da aprendizagem ser utilizado

[...] para fins de validação e aproveitamento de saberes profissionais desenvolvidos em experiências de trabalho ou de estudos formais e não formais, (...) como uma forma de valorização da experiência extraescolar dos alunos, objetivando a continuidade de estudos segundo itinerários formativos coerentes com os históricos profissionais dos cidadãos. (BRASIL, 2012, s/p).

Ainda, é salutar ressaltar que esse aproveitamento de saberes é regularizado pela mesma Lei, quando determina no Parágrafo segundo do Art. 38 “(...) que os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos mediante exames (...)”. Além disso, no art. 41 define que “(...) o conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (BRASIL, 1996).

O RDS do SESI, amparado pela legislação brasileira e pelo discurso neoliberal amplamente difundido, teve seu início como experiência pedagógica acompanhada pelo Ministério da Educação no ano de 2016. Com duração de aproximadamente um mês, o processo de RDS do SESI é estruturado em três fases, sendo elas: (a) a fase do reconhecimento que ocorre no formato *online* no Portal SESI Educação com formulários específicos em que é realizada a identificação pessoal das competências desenvolvidas na experiência de vida, recorrendo-se a um conjunto de meios (entrevistas, preenchimento de formulários e avaliação); (b) a fase da validação das competências com a utilização de uma Matriz de Referência Curricular; (c) a fase de Certificação de Competências, como ato oficial de registro parcial ou total.

A tomada de consciência pelo trabalhador da possibilidade de reconhecimento de conhecimentos prévios e experiências adquiridas pode vir a ser altamente motivadora e significativa em termos da melhoria da autoestima e confiança na sociedade. Neste viés, o conceito de consciência é basilar à Teoria Histórico-Cultural, quando permite compreender a ação ativa e orientada do homem sobre o mundo, ou seja, ao mesmo tempo em que o trabalhador estudante modifica o mundo, ele também é modificado, constituindo-se subjetivamente uma relação dialética (SANTOS *et al.*, 2014).

Certamente, esses sujeitos trabalhadores estudantes, como já afiançava Paulo Freire (1997), incorporaram saberes em vários contextos de sua vida ativa, adquiriram competências e habilidades, tornando-se capazes de solucionar problemas, de tomar decisões e de transformar e participar da realidade política, social e cultural que os cercam.

Elevando a educação a uma dimensão voltada a formação integral para os trabalhadores para alcance de interesses da competitividade da indústria, o processo de Reconhecimento dos Saberes adquiridos em suas experiências e vivências, no trabalho ou em estudos realizados pelo adulto se apresenta, segundo o SESI (2016),

como uma alternativa necessária para definir o grau em que deve ser situado o adulto no itinerário educativo da EJA. Segundo dados da Relação Anual de Informações Sociais – RAIS⁷ do ano de 2018, do total de 761.072 trabalhadores empregados no setor industrial em Santa Catarina (SC), 39% deles, o que equivale a 298.171 trabalhadores, não concluíram sua escolaridade básica. A Tabela 1, de forma estratificada, mostra os dados referentes à escolaridade dos trabalhadores formais no setor da Indústria em Joinville/SC.

TABELA 1 - Escolaridade de trabalhadores da indústria de Joinville/SC

Analfabeto	Até 5ª Incompleto	5ª Completo Fundamental	6ª a 9ª Fundamental	Fundamental Completo	Médio Incompleto	Médio Completo
97	751	769	3024	11801	5567	44342
Total de Trabalhador	Educação Básica incompleta		EB Incompleta %	Educação Básica Completa	EB Completa %	
79051	22009		28%	57042	72%	

Fonte: RAIS (2018).

Na busca pelo entendimento da demanda potencial, a cidade de Joinville apresenta duas principais instituições ofertantes de Ensino Médio na modalidade EJA, a instituição SESI e a Rede Estadual de Educação, cada uma com 280 vagas ofertadas, o que “(...) levam a afirmar que a EJA não vem sendo efetivada como direito constitucional” (LAFFIN; SANCEVERINO, 2021, p. 76), para que a demanda potencial, alcance através de busca ativa a transformação em demanda real.

Estes trabalhadores apresentam histórias que certamente precisaram trilhar caminhos paralelos aos percursos escolares, demandando iniciativas e ações necessárias a manutenção da sua vida. Ainda, trazem em suas trajetórias, marcas da exclusão da escola. Independentemente das razões objetivas que apresentem, esses sujeitos sociais não podem ser castigados ou, como afirma Gadotti (2014), humilhados a recomeçar o caminho do começo, pois é

[...] uma humilhação para um adulto ter que estudar como se fosse uma criança, renunciando a tudo o que a vida lhe ensinou. É preciso respeitar o educando adulto, utilizando-se uma metodologia apropriada, que resgate a importância de sua biografia, da sua história de vida. Os jovens e adultos alfabetizados já foram desrespeitados uma vez quando tiveram seu direito à Educação negado. Não podem, ao retomar seu processo educacional, ser

⁷ Os dados estatísticos da RAIS são utilizados na elaboração de diagnósticos sobre o mercado de trabalho, como apoio aos sindicatos nas negociações coletivas, orientação aos investimentos públicos e, ainda, como base à elaboração de pesquisas estatísticas de outras instituições, além de outros usos afins.

humilhados, mais uma vez, por uma metodologia que lhes nega o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura. (GADOTTI, 2014, p. 17).

Em revisão sistemática de literatura, realizada pela pesquisadora, em bases nacionais e internacionais, com a temática sobre o RDS na EJA, pode-se destacar o alerta sobre a importância e a necessidade do diálogo e da valorização dos saberes que os educandos trazem consigo (LIMA, 2015 e MARTINS, 2018). Sobre os diferentes saberes, Alcoforado (2008) alerta que os saberes da ação que ocorrem muitas vezes no âmbito do trabalho, só poderão se transformar em um saber explícito, através do processo de formalização, ou seja,

Apenas poderá ganhar foros de saber formal, se for incluído numa lógica de aquisição (ou transmissão) sistemática e sequencial, dentro de uma linguagem específica, socialmente valorizada. A não ser assim, esse saber será apenas identificado e reconhecido, no contexto muito específico da sua produção e uso, enquanto saberes formais, por definição, estão destinados a um amplo reconhecimento e valorização social, nomeadamente através de sua organização de percursos de educação e formação, os são confirmados pela atribuição de certificados e diplomas, correspondentes a diferentes níveis de escolaridade ou de qualificação profissional. (ALCOFORADO, 2008, p.162).

Neste aspecto, o autor refere-se à necessidade de pesquisa e propostas metodológicas que alcancem a valorização dos diferentes saberes.

Para Lima (2015), em estudo realizado na experiência de RDS na Inglaterra, os dispositivos de reconhecimento de saberes para certificação profissional no país pesquisado refletem uma apropriação específica dos princípios de avaliação e certificação de competências, ou seja,

[...] a forma como o conceito de competências é concebida no país, com base em pressupostos comportamentalistas da psicologia behaviorista, serve a um propósito político mais amplo, voltado para um modelo de formação profissional flexível, desvinculado do sistema de educação geral e com autonomia dos atores envolvidos no processo, mas com alto grau de regulação do Estado. (LIMA, 2015, p. 147).

Sobre os dispositivos de Reconhecimento de Saberes, ancora-se em Alcoforado (2014) para delinear a importância de uma reflexão crítica sobre a evolução da interdependência das variáveis envolvidas nesses processos educacionais. Para o autor, faz-se necessário buscar a consolidação teórica de bases socioculturais que contribuam com a estabilização de um modelo de reconhecimento, validação e certificação de competências que possa reconfigurar as dimensões mais coletivas das

relações de trabalho e contribua para promoção de processos transformativos, tanto no mesmo nível pessoal como social.

As experiências para reconhecimento e certificação de saberes adquiridos ao 'longo da vida', são, segundo Rodrigues (2012), espaços de tensão, conflitos e paradoxos entre a lógica das competências, a metodologia utilizada e os referenciais teóricos que balizam a EJA para a emancipação. Há evidências de que a EJA passa por um momento histórico necessário, mas que, junto com ele, também tem se fortalecido o discurso neoliberal da aprendizagem ao 'longo da vida', em detrimento da concepção humanista do reconhecimento de saberes (MARTINS, 2018).

Historicamente, as questões sobre a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores foram marcadas por projetos educacionais que apresentam contradições nas relações sociais e de produção. Segundo o Parecer CNE/CEB Nº: 1 (BRASIL, 2019, p. 9), o RDS traz como seus pressupostos, "(...) a identificação de competências desenvolvidas pelo educando ao longo da vida (...)". Neste aspecto, para o desenvolvimento da pesquisa, é necessário o posicionamento crítico na perspectiva de compreender os conceitos sob a expressão ao 'longo da vida' e sua aplicação na contemporaneidade no atual cenário educacional.

O conceito de aprendizagem ao longo da vida é atribuído a "(...) realidade dominada pela globalização, pelo contínuo desenvolvimento tecnológico e pelas mudanças aceleradas, bem como pela intrínseca dependência e subordinação de conhecimentos específicos às **novas economias da era do conhecimento**" (RODRIGUES, 2012, p. 219, grifo da autora).

Relacionada a economia do conhecimento, a aprendizagem ao longo da vida foi e é fortemente vinculada à projetos hegemônicos voltados à trabalhadores na EJA, balizados pelo viés neoliberal sob à égide do discurso da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) quando afirma que

[...] não se pode mais esperar que os sistemas educacionais eduquem a força de trabalho para empregos industriais estáveis; em vez disso, eles devem educar os indivíduos para que sejam inovadores, capazes de desenvolverem-se, de adaptarem-se a um mundo de rápidas transformações e de assimilarem a mudança. (UNESCO, 1997, p. 71).

Considerando a racionalidade econômica, a expressão aprendizagem ao longo da vida foi se preconceituando em um contexto de transformações provocados pela globalização da economia mundial e pelos avanços tecnológicos, que passam a

exigir o perfil de um novo homem, envoltos em “múltiplos sentidos de educação e formação” (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 179). Como resultante dessa transformação conceitual, surge a expressão ‘educação ao longo da vida’, amplamente discursada pela UNESCO como “(...) um ‘antídoto’ para os ‘perigos’ do desemprego e rupturas sociais, de um sujeito que deverá aprender a ser, a fazer, a conhecer, a viver e a empreender” (GADOTTI, 2016, p. 217).

Diante disto, a educação ao longo da vida, é conceituada na ótica da formação individual do sujeito, nos “aspectos não formais, informais, não institucionalizados e auto-organizados da aprendizagem” (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 178), com base em competências necessárias para o mundo do trabalho. Para a UNESCO (2010), a educação ao longo da vida pode ser definida por três eixos: como mecanismo de promoção do respeito às necessidades e diferenças individuais; como instrumento de democratização da educação, ou seja, na promoção de um ensino de qualidade para todos em igualdade de oportunidades e como chave de acesso ao Século XXI, capaz de promover a participação do sujeito na ‘modernidade global.

Em uma análise crítica, o tema educação ao longo da vida emerge como um novo paradigma, impactando na identidade da EJA em uma suposta oposição ao paradigma anterior de educação compensatória (VENTURA, 2013). A autora chama a atenção quanto a essa transição de referências que traz uma visão redutora e escolarizante, apequenando a EJA a um lugar apenas de reposição de estudos via escolarização, com ações de curta duração e baixa escolaridade (VENTURA, 2013).

Diante das demandas da modalidade, a implementação do processo de reconhecimento, validação e certificação de saberes, não é possível sem tensões e contradições. Na realidade brasileira, Ramos e Matos (2018) inferem que estas tensões elevam a EJA a uma dimensão de disputas que envolvem, por um lado, questões políticas epistemológicas importantes apoiadas na Teoria do Capital Humano⁸, fortemente voltados a atender ao mercado de trabalho e, por outro lado, o direito do trabalhador em ter seus saberes reconhecidos, de poder ser valorizado por eles, de tomar posse do que é seu, como movimento de justiça social, voltado ao atendimento de demandas históricas dos movimentos sociais de direito à educação.

⁸De acordo com Schultz (1964), o investimento básico no ser humano se dá por meio da educação. Segundo o autor, as pessoas valorizam as suas capacidades, tanto como produtores, quanto como consumidores, pelo investimento que fazem em si mesmas.

Na busca pelo debate e aprofundamento sobre o RDS na EJA, sobretudo com a descrição do projeto realizado institucionalmente pelo SESI, é salutar ressaltar a importância de não haver uma confusão sobre a concordância da prática pela prática, mas o compromisso que implica em recomendações emergentes da pesquisa. Para Thompson (2002, p.46), “(...) é sempre difícil conseguir o equilíbrio entre o rigor intelectual e o respeito pela experiência, mas hoje em dia este equilíbrio está seriamente prejudicado (...)”.

Ademais, ressalta-se que numa perspectiva histórico-social, na concepção marxista socialista que o “(...) o processo educativo, por consequência, é um fenômeno social, enraizado nas contradições, nas lutas sociais, de modo que é nos embates da *práxis* social que vai se configurando o ideal de formação humana” (LIBÂNEO, 2007, p. 78). Encontra-se nos autores Freire (1975, 1992), Thompson (2002), Canário (2006) e Alcoforado (2008) o balizamento teórico na importância da experiência dos diferentes saberes. Canário (2006, p. 78-79) afirma que “(...) o ponto de partida mais pertinente do processo de formação é a experiência daqueles que são formados”. De forma específica, os estudos de Freire (1975, 1992), Thompson (2002) e Alcoforado (2008), voltam-se aos trabalhadores estudantes.

1.3 PROBLEMA DE PESQUISA

1.3.1 Definição do problema de pesquisa

O problema apresentado nesta pesquisa parte de duas constatações com relação à escola e o trabalho. Primeiro, os projetos de educação no campo da EJA ocorrem de forma hegemônica, cunhados em um protagonismo empresarial e, ao longo do tempo, se distanciam do objetivo da formação emancipatória.

Segundo, essa dinâmica escolar do Reconhecimento de Saberes é implantada, conforme a instituição ofertante, como possibilidade de reconhecer, validar e certificar o conhecimento e os saberes de vida do estudante de EJA, mediado por docentes especialistas e operacionalizado em um portal *online*, através da escrita da reflexão sobre as experiências de vida do trabalhador estudante no Portfólio e também das avaliações específicas das quatro áreas do conhecimento que compõem a Matriz de Referência Curricular do Ensino Médio da EJA.

A estratégia de elevação de escolaridade, através do Reconhecimento de Saberes, é pauta de discussões na agenda da EJA em distintos momentos da história. Manfredi (2010) em um estudo documental relata a experiência de um projeto de reconhecimento de saberes profissionais realizado no ano de 2005 desenvolvida pelo Departamento de Certificação e Orientação Profissional da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego do Ministério do Trabalho e Emprego - MTE/2003-2007, que buscava um modelo participativo entre a Educação e o Trabalho, visando a construção do Sistema Nacional de Certificação Profissional.

Muda-se a época, o contexto, a necessidade, porém, a pauta sobre a temática de Reconhecimento de Saberes destaca a necessidade de reflexão crítica sobre qual horizonte os objetivos implícitos do RDS na EJA buscam recorrentemente focalizar. Encontra-se a tensão vivida, sobretudo quando se considera a classe de trabalhadores estudantes, naquilo que diz respeito à árdua luta pelos seus direitos como cidadãos e sujeitos políticos, em permanente busca pelo conhecimento.

Ressalta-se que durante a revisão sistemática de literatura, as pesquisas que abordam a temática do RDS, tratam de forma mais específica do reconhecimento de saberes voltados a certificação profissional, e não o reconhecimento de saberes para elevação da escolaridade básica, objeto desta tese.

1.3.2 Delimitação do Problema

Sob a perspectiva de uma reflexão crítica ao processo adotado para o reconhecimento de saberes, este estudo gravita na questão: Como os trabalhadores estudantes, na metodologia do reconhecimento de saberes, refletem seus percursos pessoais, educacionais e de formação profissional na certificação do Ensino Médio?

1.4 PERGUNTAS NORTEADORAS

Algumas questões norteadoras se apresentam inicialmente.

- a) Qual a expectativa da certificação para o estudante trabalhador da indústria, que tem conhecimento do ofício, porém, não tendo conhecimento escolar, não tem reconhecimento profissional?
- b) Quais as influências das demandas do mercado de trabalho na proposta do

Reconhecimento de Saberes?

- c) Quais os motivos que levam o estudante trabalhador a dar continuidade à escolarização, na busca da certificação escolar pelo Reconhecimento de Saberes?

1.5 OBJETIVOS

1.5.1 Objetivo Geral

Compreender como os trabalhadores estudantes refletem sobre seus saberes, a partir dos seus percursos pessoal, profissional e educacional, para fins de validação, reconhecimento e certificação no Ensino Médio.

1.5.2 Objetivos Específicos

- a. Caracterizar o perfil socioeducacional e as trajetórias profissionais dos trabalhadores estudantes;
- b. Analisar o processo de RDS, a partir da avaliação dos trabalhadores estudantes;
- c. Compreender as mediações dos especialistas nas relações didático-pedagógicas com os estudantes no RDS;
- d. Avaliar, nas vozes dos trabalhadores estudantes, a representação da Certificação de Saberes frente às expectativas e aspirações de vida.

Na próxima seção é apresentada a revisão de literatura do presente trabalho.

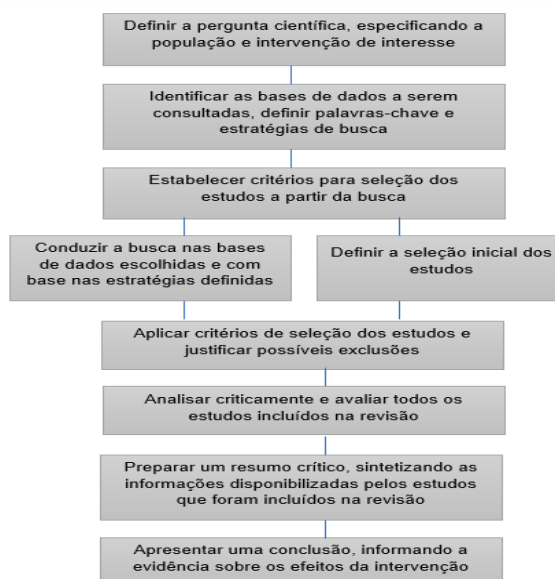
2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 REVISÃO SISTEMÁTICA E INTEGRATIVA

A revisão de literatura é uma ferramenta importante para otimização do trabalho de investigação, pois “propicia ao pesquisador tomar conhecimento, em uma única fonte, do que ocorreu ou está ocorrendo periodicamente no campo estudado, podendo substituir a consulta a uma série de outros trabalhos” (NORONHA; FERREIRA, 2000, p. 192). A pesquisa de revisão de literatura sistemática inicial se fez necessária para delineamento da pesquisa e questão problema. Para Petticrew e Roberts (2006), a revisão sistemática é, como o próprio nome sugere, a sistematização e incrementação do conhecimento do que há de relevante sendo pesquisado sobre determinada temática, clarificando temas e desvelando tópicos para a continuidade de pesquisas em possíveis lacunas que careçam aprofundamento nas investigações.

Com a revisão sistemática, foi possível apontar tendências teóricas, referenciais mais utilizados e espaços, vazios, presentes em pesquisas realizadas sobre a Educação de Jovens e Adultos, à luz do reconhecimento de saberes. Sampaio e Mancini (2007, p. 86) apresentam passos para realização de revisão sistemática de literatura, conforme Figura 1, no qual este estudo exploratório foi baseado.

FIGURA 1 - Processo de revisão sistemática de literatura



Fonte: Sampaio e Mancini (2007, p. 86).

A revisão seguiu as etapas elencadas por Sampaio e Mancini (2007) e por Koller (2014), delimitada pelo problema de pesquisa, que tem como centro a seguinte questão: Como os trabalhadores estudantes, na metodologia do reconhecimento de saberes, refletem seus percursos pessoais, educacionais e de formação profissional na certificação do Ensino Médio?

Os conjuntos de descritores relacionados à área da educação foram eleitos como palavras-chave, vocabulários controlados, ou *thesaurus*, a seguir: Reconhecimento de saberes; Certificação de Saberes Experienciais; Metodologia de Reconhecimento de Saberes (MRS); Reconhecimento de Saberes (RDS); Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (CERTIFIC), Educação de Jovens e Adultos (EJA). As combinações entre os descritores contaram com a utilização do operador booleano “AND”, sendo eles: 1) Certificação de saberes AND Educação de Jovens e Adultos; 2) Metodologia de Reconhecimento de Saberes AND Educação de Jovens e Adultos; 3) Reconhecimento de saberes AND Educação de Jovens e Adultos; 4) CERTIFIC AND Educação de Jovens e Adultos.

A busca e o armazenamento dos resultados ocorreram em quatro bases de dados: banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES) do Ministério da Educação, banco de dados de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Rede de Revistas *Científicas España y Portugal* (Redalyc).

Os critérios de inclusão para a revisão sistemática elencaram os estudos originais, como teses, dissertações e artigos, que investigaram o reconhecimento de saberes para população de estudantes jovens e adultos, no contexto da EJA, nos idiomas português e espanhol, publicados do mês de janeiro de 2005 ao mês de agosto do ano de 2022. Os critérios de exclusão foram com pesquisas que versassem sobre produções repetidas, o reconhecimento de saberes no contexto docente, trabalhos de conclusão de curso, monografia e trabalhos publicados fora da temporalidade definida.

A delimitação na análise inicial foi realizada com base nos títulos dos artigos, teses e dissertações, seguida da análise dos resumos de todos aqueles que atendiam aos critérios elencados para inclusão, ou ainda, que pudessem ter dúvidas sobre sua exclusão. Posterior à análise dos resumos das teses, dissertações e artigos selecionados, foram armazenados em formato completo e examinados conforme os critérios de inclusão estabelecidos.

Foram selecionadas 19 pesquisas para última fase da revisão, cujos resultados submetidos aos critérios de inclusão estão elencados na Tabela 2.

TABELA 2 - Mapeamento dos estudos de encontrados

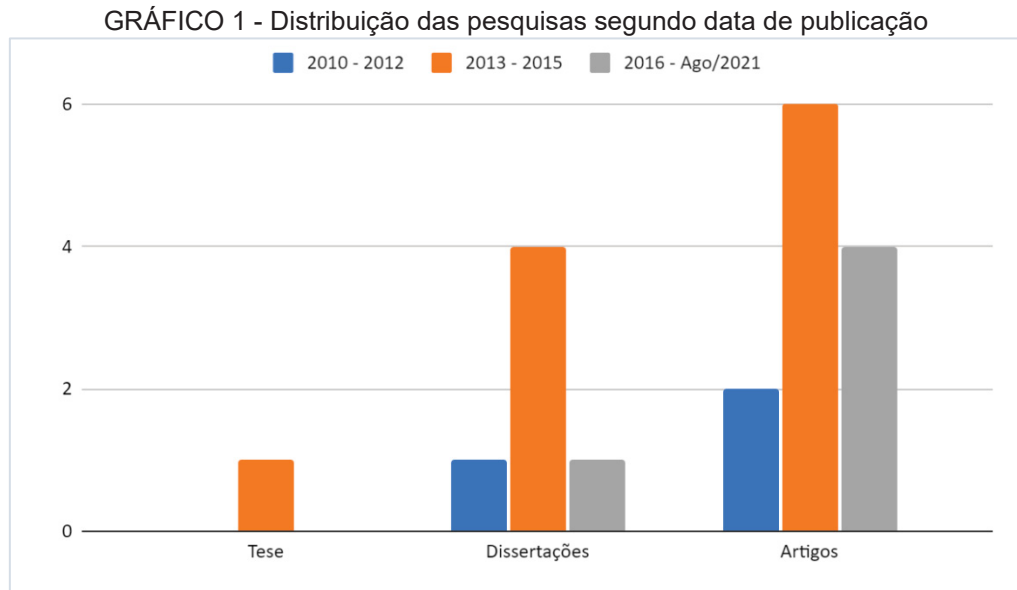
Bases de Dados – Trabalhos encontrados nas bases de dados 368 pesquisas
Banco de teses e dissertações da CAPES; 310 pesquisas Banco teses e dissertações do IBICT; 03 pesquisas SciELO; 34 pesquisas Rede de Revistas Científicas España y Portugal – A Redalyc – 21 pesquisas
Seleção após os critérios de inclusão – Removidos 349 pesquisas Temporalidade: de Jan/2010 a Ago/2022 Contexto: Educação de Jovens e Adultos População: Estudantes de EJA Idioma: português e espanhol
Tese: 01 Dissertações: 06 Artigos: 12
Total 19 estudos selecionados

Fonte: As autoras (2023).

No corpo da proposta de caracterização inicial dos artigos, teses e dissertações obtidas, estes foram categorizadas como pesquisas empíricas, sendo que a categoria se subdividiu em: revisões de literatura; pesquisa de campo; pesquisa experimental; pesquisa exploratória; análise documental; autobiografia; relato de experiência e pesquisa ação. Para análise das pesquisas buscou-se verificar o ambiente institucional de EJA, se houve intervenção pedagógica, a área do conhecimento, o método, o impacto social e acadêmico, tipo de pesquisa, participantes, referencial teórico, principais conceitos, tipo de instrumento de coleta de dados.

Conforme Koller (2014, p. 62), “(...) diferente de uma revisão convencional, o processo de busca de uma revisão sistemática deve obedecer a alguns procedimentos cuidadosos (...)”, como a definição dos objetivos da pesquisa e o modo de organização dos resultados. Neste contexto, elenca-se as teses, as dissertações e os artigos que atenderam aos critérios de busca e foram sistematizados para discussão.

Como caracterização das pesquisas selecionadas, encontra-se a seguinte distribuição ao longo dos anos 2010 – 2022, representadas no Gráfico 1. Evidencia-se que após o ano de 2021 não foi encontrado estudos sobre a temática com os descritores e nas bases pesquisadas.



Fonte: As autoras (2023).

Considerando que a certificação de saberes teve seu início no final do ano de 2009, com a implantação da Rede CERTIFIC, percebe-se que as pesquisas foram acontecendo, no início, de forma muito diminuta, tendo um número mais expressivo de publicações entre os anos de 2013 e 2015. Os 19 encontrados estudos estão distribuídos geograficamente da seguinte forma: 17 pesquisas do Brasil e duas (02) de Portugal (FISCHER, 2010; COSTA, 2013). Uma (1) das pesquisas realizadas no Brasil, um (1) artigo (LIMA, 2014) e uma (1) dissertação (LIMA, 2015) discorrem sobre a realidade do reconhecimento de saberes profissionais na Inglaterra e um (1) artigo (ALCOFORADO, 2014) retrata a realidade do reconhecimento, validação e certificação de saberes escolares e profissionais em Portugal.

Para que seja possível a identificação das pesquisas, foi organizado, no Quadro 1, dados como: a referência da pesquisa, *link* de acesso, tipo (tese, dissertação ou artigo), orientadores, ano de realização dos estudos por ordem temporal.

QUADRO 1 - Identificação dos estudos/pesquisas selecionados

Tipo de Estudo	Identificação
Artigo	1 - MANFREDI, S. M. Uma política de Certificação profissional orientada para a inclusão social. Linhas Críticas , Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 27-48, jan./jun. (2010). Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/1427/1063 . Acesso em: 05 jul. 2019.
Artigo	2 - 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 , UFMT: Campo Grande, MS, 2011. Disponível em: http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/370/338 . Acesso em: 15 jul. 2019.
Dissertação	3 - RODRIGUES, G. B. Reconhecimento, avaliação e certificação de aprendizagens e competências : experiências na educação profissional. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2012. 133f. Disponível em: https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/681 . Acesso em: 16 jul. 2019.
Artigo	4 - ANÍBAL. A. A singularidade do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: gênese, caracterização, situação atual e pistas para o futuro. Centro de investigação e estudo de sociologia . [Relatório CIES e-Working Paper N.º 149 - Portugal], 2013. Disponível em: http://hdl.handle.net/10071/5005 . Acesso em: 05 jul. 2019.
Artigo	5 - COSTA, B. S.; COSTA, C.de M. C. O CERTIFIC e a teoria do capital humano. Anais II Colóquio Nacional - A Produção do Conhecimento em Educação Profissional . Natal: IFRN, 2013. Disponível em: https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2012/coloquio/anais/eixo1/BrunoSilvaCosta.pdf . Acesso em: 05 jul. 2019.
Artigo	6 - LIMA, N. V.; PETRUS, Â. M. F.; CUNHA, D. M. A produção de saberes no trabalho: qual o valor dos saberes investidos? Revista Pedagógica , Chapecó, v.15, n.31, p. 321-334, jul./dez. 2013. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1845/1405 . Acesso em: 05 jul. 2019.
Artigo	7 - ALCOFORADO. L. M. Reconhecimento, validação e Certificação de saberes experienciais: desafios para a formação continuada e as relações de trabalho. Trabalho & Educação ; Belo Horizonte, v.23, n.3, p. 13-30, set-dez, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9370 . Acesso em: 05 jul. 2019.
Dissertação	8 - OLIVEIRA, G. P. Rede Certific E Proeja Fic : A Formação Inicial e Continuada de Pescadores no Município de São Borja – RS. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências), Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Univ. Regional Do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2014. Disponível em: https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/4970/Graciela%20Pavelacki%20Oliveira.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em: 17 jul.2019. Orientadora: Dra Elza Maria Fonseca Falkembach.
Dissertação	9 - LIMA, J. R. O significado do reconhecimento dos saberes de pessoas idosas : uma análise da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (CERTIFIC) do Instituto Federal do Piauí (IFPI). Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas), Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufpi.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1466/DISSERA%c3%87%c3%83O%20FINAL%20JULIANA%20REIS.pdf?sequence=1 . Acesso em: 05 jul. 2019. Orientadora: Dra. Maria do Rosário de Fátima e Silva
Artigo	10 - LIMA, N. V.; CUNHA, D. M. Políticas de certificação profissional na Inglaterra: dispositivos de reconhecimento de saberes do trabalho. (2014) Disponível em: http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/abet/article/view/24865/13625 Acesso em: 15/07/2019.

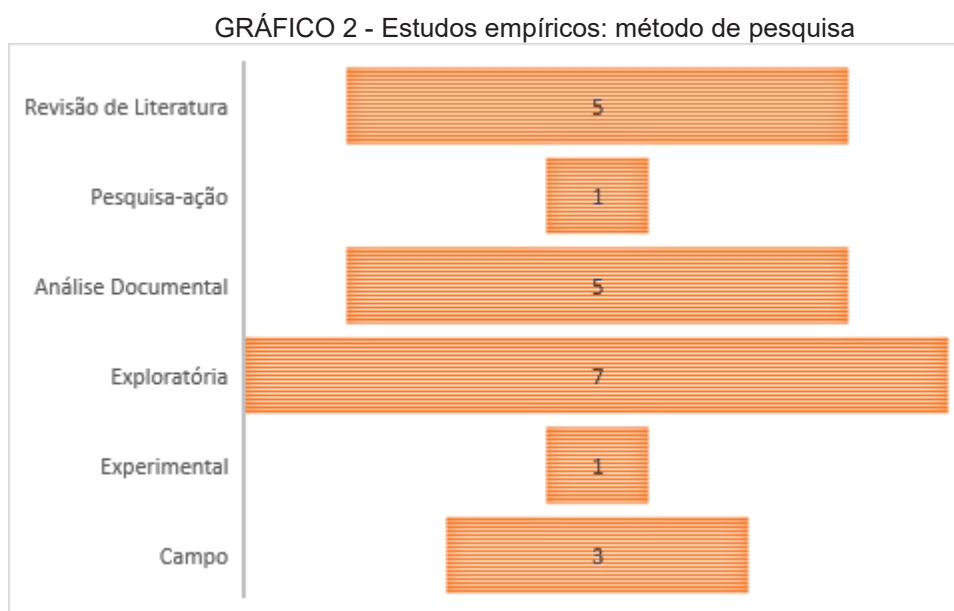
Dissertação	11 - CAVALCANTE, E. A. Reconhecimento de saberes e certificação profissional em tecnologia do pescado: um estudo de caso do programa CERTIFIC no Nordeste. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas), Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2014. 125 p. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8577 . Acesso em: 05 jul. 2019. Orientadora: Dra. Sueli Maria de Araújo Cavalcante
Tese	12 - COSTA, R. de C. D. Rede CERTIFIC: percursos e percalços na formulação da política de reconhecimento e certificação de saberes dos trabalhadores. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015. 167 p. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/131023 . Acesso em: 05 jul. 2019. Orientadora: Dra. Naira Lisboa Franzoi
Artigo	13 - HICKENBICK, C.; RAMOS, E. E. L.; MATTOS, M. C.C.M. Processo de reconhecimento e certificação de saberes escolares de trabalhadores: orientações teórico metodológicas. Revista PerCursos . Florianópolis, v.16, n.31, p.28 – 58, maio/agosto, 2015. Disponível em: http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724616312015028/pdf_30 . Acesso em: 05 jul. 2019.
Dissertação	14 - LIMA, N. V. Reconhecimento de saberes do trabalho e certificação profissional: a experiência da Inglaterra. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015. 290 p. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUUD-A3HF2L . Acesso em: 05 jul. 2019. Orientadora: Dra. Daisy Moreira Cunha
Artigo	15 - RAMOS, E. E. de L.; MATOS, M.C.C. Reconhecimento de saberes: um estudo sobre o estado da arte. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação , Araraquara, v. 13, n. 5, p. 1711–1725, 2018. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10853 . Acesso em: 25 jul. 2019.
Dissertação	16 - MARTINS, C. E. Reconhecimento, validação e certificação de saberes: Um estudo crítico de políticas e práticas na Educação de Jovens e Adultos. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018. 163 p. Acesso em: 05 jul. 2019. Orientadora: Dra Maria Hermínia Laffin
Artigo	17 - MACHADO, C. L. M.; FREITAS, G. M. O. Educação de Jovens e Adultos Profissionalizante a distância: um olhar sobre a metodologia e os resultados da oferta. Debates em Educação , [S. l.], v. 11, n. 24, p. 373–382, 2019. DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n24p373-382. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5267 . Acesso em: 16 ago. 2021.
Artigo	18 - FREITAS, G. M. de O.; FERREIRA, M. da C. A.; DA SILVA, F. de P. S.; MATTA, A. E. R. Educação de Jovens e Adultos a distância: avaliação do programa curricular do SESI Bahia. Práxis Educacional , [S. l.], v. 16, n. 42, p. 298-325, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i42.7353. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7353 . Acesso em: 16 ago. 2021.
Artigo	19 - SANTOS, H. M. dos; SOUSA, J. P. de; CARVALHO, L. B. de. Reconhecimento de saberes de Matemática proporcionado pela Educação a Distância: um estudo da Educação de Jovens e Adultos. Revista Educação Pública , v. 21, nº 7, 2 de março de 2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/reconhecimento-de-saberes-de-matematica-proporcionado-pela-educacao-a-distancia-um-estudo-da-educacao-de-jovens-e-adultos . Acesso em: 16 ago. 2021

Fonte: As autoras (2023).

Em relação à Área do Conhecimento, 15 pesquisas são da área da Educação e uma da área de Políticas Públicas. Dos estudos selecionados, 12 deles são artigos, seis pesquisas são dissertações e uma pesquisa é tese. Os estudos estão relacionados à

certificação de saberes escolares e/ou profissionais, sendo que, os mais relevantes à temática do reconhecimento de saberes para elevação de escolaridade são: Alcoforado (2014); Hickenbick; Ramos e Matos (2015); Martins (2018) e Ramos (2018). Destaca-se que, sendo o reconhecimento de saberes um processo ainda recente no Brasil, com início no final de 2009, todas as pesquisas foram analisadas para que pudessem contribuir e apontar possíveis lacunas no processo como um todo de reconhecimento de saberes, sejam eles profissionais ou escolares.

Os 19 estudos são caracterizados como empíricos, isto é, estudos que valorizam a ciência para a formação da mente em seus sentidos cognitivos e epistemológicos (CAMBI, 1999). Na categoria empírica, as pesquisas foram subcategorizadas para melhor organização da revisão sistemática e integrativa, como verifica-se na Gráfico 2.



Fonte: As autoras (2023).

As primeiras pesquisas abordadas nessa revisão serão as que não tiveram participantes e referem-se à revisão de literatura e análise documental. Dos estudos selecionados para esta etapa de análise, cinco deles tratam sobre o Programa CERTIFIC, três são pesquisas relacionadas ao programa de certificação de saberes em Portugal, dois estudos de mesma autoria se debruçam ao programa de reconhecimento de saberes da Inglaterra, um refere-se ao Sistema Nacional de Certificação Profissional e um abarca a análise do formulário de Matemática, no RDS do SESI. Considerando que um dos descritores é a EJA, 100% os estudos abordam esta população.

Analisando os trabalhos selecionados, inicia-se com o estudo de Manfredi (2010). O estudo constrói e analisa as experiências do Departamento de Certificação e

Orientação Profissional da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego do Ministério do Trabalho e Emprego - MTE/2003-2007. Este realizou certificação profissional, através de um modelo desenvolvido de forma participativa, explicando seus passos, pontos e contrapontos, que juridicamente visou a construção do Sistema Nacional de Certificação Profissional. A autora relata que os dois projetos pilotos que ocorreram foram nas áreas da construção civil e metal mecânico.

Para realização dos projetos-piloto, Manfredi (2010) argumenta que, na constituição da proposta do reconhecimento de competências profissionais, foi criado um Grupo de Acompanhamento, constituído por “representações de trabalhadores, empresários, organismos técnicos e governamentais relacionados ao setor”, responsáveis por todas as ações previstas para as ocupações escolhidas (MANFREDI, 2010, p. 30).

Para dar conta desta tarefa, a autora destaca que houve um debruçamento para que o processo fosse bem elaborado metodologicamente, podendo ser replicado caso fosse constituído pelo Sistema Nacional de Certificação Profissional. A opção da abordagem escolhida para certificação e percurso deu-se a partir das bases materiais e socioculturais da organização do trabalho em sociedade, ou seja, um conceito histórico concreto de mediação, que atende as demandas da EJA. Tendo como base a qualificação profissional, traçou-se então as etapas que o percurso de certificação deveria garantir: “(...) a efetiva participação dos interlocutores; a preparação dos profissionais que atuariam no processo de certificação profissional e a adesão dos trabalhadores candidatos à certificação” (MANFREDI, 2010, p. 37).

Um grande diferencial deste processo de reconhecimento de competências é a premissa de inclusão, observado tanto no trabalho aqui mencionado como nas demais pesquisas analisadas nesta tese. Para Manfredi (2010), o projeto foi concebido de forma a dar subsídios de participação para todos aqueles que se candidatassem a uma vaga. Desta forma, os instrumentos e procedimentos de avaliação levaram em conta as características dos participantes, sendo necessárias intervenções pedagógicas para auxiliar os candidatos que apresentavam diferentes níveis de conhecimento.

As etapas da certificação, conforme Figura 2, demonstram um diferencial em considerar cada participante, suas particularidades, limitações e possibilidades. Esta proposta prevê a construção de um Portfólio de cada candidato, que é enviado para entidade certificadora oficial, neste caso, o CEFET – SP, o que demonstra a necessidade de se “enquadrar” processos, para que seja possível sua validação.

FIGURA 2 - Etapas do reconhecimento de competências profissionais



Fonte: Manfredi (2010).

Manfredi (2010, p. 42) destaca que os “(...) trabalhadores que não foram certificados receberam orientação e encaminhamento para outros percursos educativos: ora para complementarem sua escolaridade, ora para realizarem cursos de qualificação profissional necessários para obtenção do certificado profissional”.

A autora retrata ainda que durante o acompanhamento dos egressos, pós-certificação, foram necessários novos encaminhamentos a alguns trabalhadores que, com o término da certificação, apresentaram defasagem no domínio de conhecimentos da área, sendo necessário, através de acordo com trabalhadores, sindicatos e empresas, a organização de cursos de formação que pudessem dar melhor suporte de conteúdos específicos aos trabalhadores estudantes. Estes sujeitos correm o risco de novamente naufragarem com a certificação nas mãos, porém, sem o conhecimento exigido pelo sistema escolar e fortalecido na seletividade social.

No contexto da pesquisa citada, para os trabalhadores estudantes, o reconhecimento de saberes veio para identificar aqueles que não conseguiram fazer seu percurso na lógica seletiva e rígida do sistema escolar. São sujeitos que essencialmente não tiveram o direito à educação, e tantos outros direitos assegurados em outras fases da vida.

Após o estudo de Manfredi (2010), os demais estudos desta revisão, que dissertam sobre o reconhecimento de saberes, versam sobre o programa CERTIFIC, como é o caso do estudo de Fischer, Godinho e Cavalli (2011), que realizam uma pesquisa documental buscando aproximações entre Portugal e Brasil.

No campo do reconhecimento de saberes, a autora chama a atenção para a experiência da Europa no Reconhecimento de Saberes, que data do ano de 1990,

enquanto no Brasil iniciou no final do ano de 2009, ou seja, na data da pesquisa fazia aproximadamente um ano de implantação do programa no Brasil.

Neste comparativo entre Brasil e Portugal, o estudo de Fischer, Godinho e Cavalli (2011) se apresenta como sendo de natureza qualitativa, de caráter exploratório, cujas escolhas metodológicas foram orientadas pela análise documental e com enfoque analítico e análise de conteúdo. A coleta de dados deu-se pela leitura de documentos elaborados pelos Ministérios da Educação de ambos os países, sendo a certificação profissional a categoria estabelecida para leitura flutuante das leis (FISCHER; GODINHO; CAVALLI, 2011).

Como referencial teórico, as autoras trabalharam à luz de teóricos especialistas no tema, dissertando em sua pesquisa, sobre os conceitos de trabalho; educação por competências e saberes teóricos e práticos.

Fischer, Godinho e Cavalli (2011), ao abordarem a origem do reconhecimento de saberes na Europa, expõem a passagem do modelo de produção taylorista/fordista para os princípios da tecnologia e do cientificismo, contextualizando o momento como período de caos econômico na Europa. A falta de qualificação da população foi atribuída à educação. Junto a esse dilema, segundo as autoras, veio o discurso da Teoria do Capital Humano, que enfatiza à qualificação do trabalhador, vinculando ao indivíduo a responsabilidade de busca ao conhecimento e a qualificação, ou seja, “transfere-se do Estado e das agências de formação para o indivíduo a responsabilidade pela sua formação e qualificação profissional” (FISCHER; GODINHO; CAVALLI, 2011, p. 75).

Esse movimento de recuo de responsabilidade é tratado pelas autoras com inquietação, haja vista que, para se reconhecer, validar e certificar os saberes dos trabalhadores, faz-se necessário entender quais os saberes do ofício de cada área de certificação, ou seja, quais são esses saberes, contextos, histórias. Para tanto, “é necessária a construção de projetos educativos fundamentados na valorização dos saberes experienciais, o que pressupõe a criação de estratégias e instrumentos metodológicos próprios, criados para a investigação desses saberes” (FISCHER; GODINHO; CAVALLI, 2011, p.78).

Esta mudança em direção à integração curricular tem seu início marcado em 1990 pelos movimentos sociais. Tais ações tiveram reflexos na LDBEN 9394/96, tanto no artigo que trata da Educação Profissional, quanto no artigo que trata da Educação de Jovens e Adultos. Todavia, as instituições que poderiam realizar a certificação “não levaram a cabo a ideia” (FISCHER; GODINHO; CAVALLI, 2011, p. 80). Depois de mais de uma década,

considerando o reconhecimento de saberes no âmbito da qualificação profissional, foi publicada a Portaria Interministerial, MEC e tem, nº 1.082, de 20 de novembro de 2009, que criou a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continua—a - Rede CERTIFIC, uma política pública que articula os Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego.

O pré-requisito para inscrição e participação do programa CERTIFIC é ter completado a 4ª série do Ensino Fundamental, o que pode ser considerado um fator excludente, haja vista o número de trabalhadores sem Ensino Fundamental e/ou ainda, analfabetos, que ficariam à mercê do programa (FISCHER; GODINHO; CAVALLI, 2011). Ainda conforme as autoras, na década de 90, em pesquisa realizada pelo Inquérito ao Emprego – INE, foi constatado que 62,4% da população ativa portuguesa não possuía a escolarização obrigatória. Neste contexto, houve uma mobilização de ações para reconhecimento de saberes e elevação de escolaridade da população.

Os diferentes projetos que foram se somando pelo percurso de oferta se reuniram em um único projeto para que fosse possível a elevação de escolaridade em massa no país. Com o nome de Centro de Novas Oportunidades (CNO), o programa se consolidou em 2007 com o propósito de certificar um milhão de adultos, num período de cinco anos.

No estudo de Aníbal (2013) é apresentado o detalhamento sobre a prática do sistema português de reconhecimento, validação e certificação de competências, relatando o caminho percorrido pela educação e formação de adultos em Portugal, “desde o início do século XX até à concretização daquele sistema, cujos princípios, metodologias e instrumentos são explicitados em pormenor” (ANÍBAL, 2013, p. 01). Neste contexto, a busca pela compensação rápida de um *déficit* de muitas décadas, gerou disfunções no projeto e muitos foram os esforços para manutenção e capacitação das equipes técnicas que tutelavam os Centros Novas Oportunidades.

No desenvolvimento de conceitos, a autora disserta sobre o Portfólio, mantendo seu objeto que é o detalhamento da história e instrumento de reconhecimento de competências de Portugal. A pesquisadora reforça o que já foi elencado por Fischer, Godinho e Cavalli (2011), endossando que o processo de reconhecimento de saberes, bem como à elevação de escolaridade, é consolidado na Europa através de documentos produzidos pela Comissão Europeia e pela UNESCO. Estes documentos consideram dever individual o percurso formativo de cada indivíduo. O reconhecimento, validação e certificação de competências ocorrem de tal forma que o indivíduo pode ter seu percurso reconhecido total ou parcialmente.

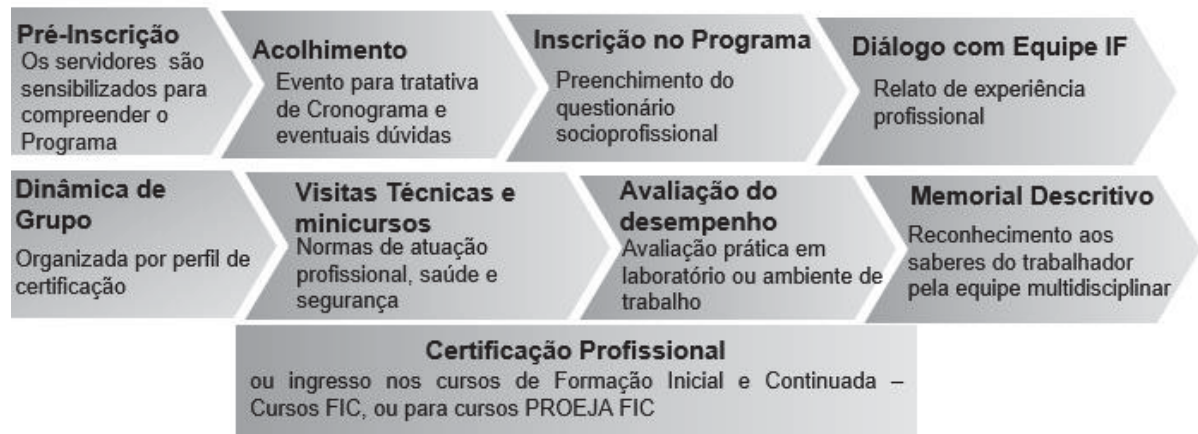
Assim como em Portugal, no Brasil o processo de reconhecimento de saberes prevê a valorização dos saberes experienciais. Uma das diferenças marcantes dos dois países, sinalizada em sua pesquisa, é que no Brasil a formação profissional é disponibilizada aos adultos de forma fragmentada.

Neste viés, em seus relatos, Aníbal (2013) traz o reconhecimento de saberes em uma comunidade pesqueira, na qual foram ofertados os seguintes cursos de qualificação: “(...) higienização, trabalhador de preparação de pescados – embalagem, estoque e expedição, ou, trabalhador de preparação de pescados – controle de qualidade, trabalhador de preparação de pescados (...)” (ANÍBAL, 2013, p. 85).

Com base nesses dados, o pesquisador alerta para a possibilidade de muitas dessas funções ofertadas não exigirem formação qualificada, o que implica na falsa ideia de que, com a qualificação, o trabalhador estudante terá uma garantia ao posto de trabalho, ou ainda, uma melhor remuneração e reconhecimento no desenvolvimento de sua função. Os resultados sinalizam que as noções sobre o reconhecimento dos saberes experienciais perderam, no caminho, seu real significado, almejado anteriormente pelos movimentos sociais, e interpretam hoje as competências como objetivos de ensino, ignorando a dimensão social das competências (FISCHER; GODINHO; CAVALLI, 2011).

Já o estudo de Costa e Costa (2013) refere-se ao escopo de trabalho do programa CERTIFIC, que é referenciado quando se trata de pesquisas sobre o reconhecimento de saberes e competências no Brasil. Em tal estudo, são apresentadas as etapas do reconhecimento de saberes profissionais, demonstrado na Figura 3, desenvolvidas no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Brasília. As áreas de formação são de eventos, recepcionista de eventos, pedreiro, armador, eletricista e encanador. A equipe multidisciplinar que acompanhou o programa foi composta por psicólogos, assistentes sociais, pedagogos e docentes da área técnica.

FIGURA 3 – Etapas do RDS profissionais da Rede CERTIFIC



Fonte: Costa e Costa (2013).

Costa e Costa (2013) desenvolveram um estudo exploratório descritivo partilhando importante inquietação que se desdobra sobre a certificação de competências, que percorre a dúvida se o projeto de reconhecimento mantém seu cunho social, ou se está a serviço da aquisição do saber fazer, útil para o capitalismo.

Este outro lado da moeda, torna a disputa por postos de trabalho acirrada. Outrossim, níveis de formação mais elevados passam a ser exigidos na disputa por empregos disponíveis e, muitas vezes, o processo de certificação proposto ocorre de forma esvaziada, gerando nos trabalhadores estudantes uma esperança, uma perspectiva de protagonismo, entretanto, quando confrontada com a realidade nos postos de trabalho, assumem, por vezes, o lugar de frustrações.

O estudo Lima, Petrus e Cunha (2013) disserta que o trabalho é complexo e contraditório: ao mesmo tempo que forma, deforma. Neste contexto, o tema central do artigo propõe uma reflexão sobre o valor dos saberes investidos do trabalhador na subjetividade do chão de fábrica, que se constitui como *lócus* de produção do saber. As autoras apresentam a distinção entre o trabalho real e o trabalho prescrito, este último se dá,

[...] onde o saber-fazer do trabalhador é construído na singularidade de cada situação, ou seja, frente aos problemas que se colocam no curso da atividade, (...) criam saberes e experiências, utilizando todo o seu potencial de aprendizado acumulado ao longo de sua trajetória profissional e memórias da vida. (LIMA; PETRUS; CUNHA, 2013, p. 323).

O jovem e o adulto trabalhador devem estar preparados para resolver situações adversas do cotidiano do trabalho, pois os problemas enfrentados na rotina de trabalho transcendem os conhecimentos prescritos. O estudo destaca ainda que há o

reconhecimento desses saberes no coletivo do trabalho, ou seja, os colegas sabem quem pode resolver cada situação e esta experiência não está atrelada à qualificação profissional e sim ao saber criativo (LIMA; PETRUS; CUNHA, 2013).

Quando se usa esses conhecimentos intrínsecos ao indivíduo, as autoras denominam de ‘uso de si’, ou seja, no local de trabalho não ocorre apenas o prescrito, mas precisam ocorrer escolhas, e estas escolhas são feitas pelo trabalhador. Todavia, existe também o ‘uso de si pelos outros’ que é justamente “quando o trabalhador, mobiliza seus saberes de vida, sua experiência e habilidade para resolução de uma demanda específica” (LIMA; PETRUS; CUNHA 2013, p. 324). A Declaração de Hamburgo (1997) apresenta as transformações no mundo do trabalho, sua importância e implicância na educação de adultos, o seu impacto individual e coletivo, o que corrobora com a percepção das autoras neste movimento que transcende à prescrição.

Diante dessa conjuntura, as autoras chamam atenção à necessidade e urgência destes saberes serem reconhecidos, validados e certificados, e que este debate precisa estar em pauta. Ainda, apontam para necessidade de que haja clareza que os saberes construídos na atividade de trabalho atravessam as dimensões do conhecimento que é formalizado e legitimado, sendo eles um processo do desenvolvimento de competências na execução das atividades, de habilidades cognitivas para sistematização e comportamentais que possuem um valor particular para os sujeitos e para as organizações (LIMA; PETRUS; CUNHA 2013).

O estudo de Lima (2014) tem sua base fortalecida no conceito de competências. Apresenta uma análise dos dispositivos de certificação profissional elaborados pelo governo da Inglaterra, que procuram viabilizar o reconhecimento de saberes construídos pelos sujeitos durante a experiência de trabalho. Trata-se de um estudo exploratório, uma revisão de literatura dos dispositivos de certificação profissional, com enfoque nas políticas que viabilizam o reconhecimento de saberes construídos na experiência de trabalho. A pesquisa foi desenvolvida a distância, com uma única visita da pesquisadora a seu campo de estudo. Foi considerado para seleção de *lócus* o vasto tempo em que os ingleses possuem instrumentos para validação e certificação de saberes.

A criação de um sistema nacional de certificação profissional na Inglaterra foi influenciada pela crise econômica do século XX, que assim como em Portugal, também foi atribuída à educação a falta de mão de obra e adaptabilidade às novas tecnologias, estabelecendo uma linearidade entre problemas econômicos do país com a educação (LIMA, 2014). Entre seus conceitos fundamentais, Lima (2014) discute sobre como a

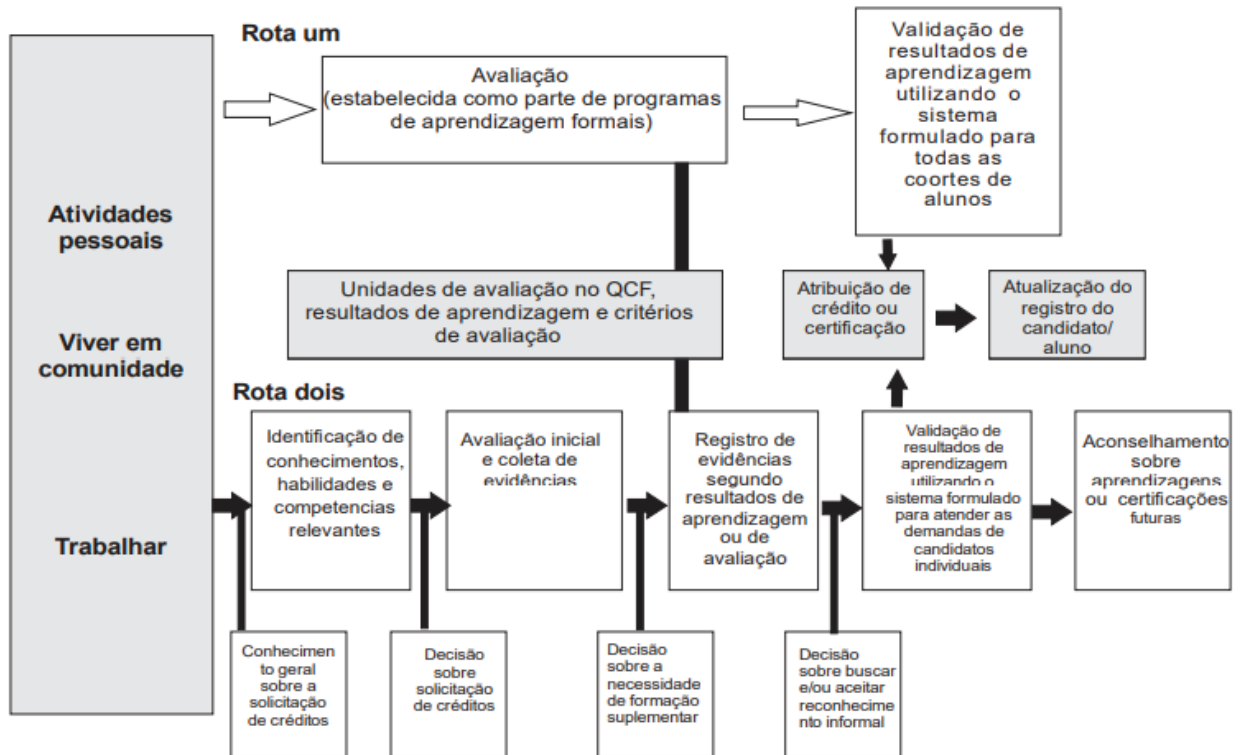
Teoria do Capital Humano se constitui em uma teoria do desenvolvimento e, simultaneamente, em uma teoria da educação, como dispositivo para estimular o retreinamento de trabalhadores de acordo com as novas demandas do mercado de trabalho.

No âmbito da formação para o trabalho, a Inglaterra implantou em meados de 1988, durante a reforma da educação, o *National Vocational Qualifications* (NVQ), que estabeleceu os critérios de avaliação e certificação profissional, viabilizando o desenvolvimento de um certificado profissional adotado nacionalmente. Com foco na noção de avaliação competências, este instrumento passou a ser referência para “(...) outras certificações profissionais ofertadas por instituições públicas e privadas no país. O NVQ foi apresentado pelo governo como um instrumento necessário para aprimorar as habilidades dos indivíduos já inseridos no mercado de trabalho” (LIMA, 2014, p. 21).

Nessa direção, em uma leitura atual, a autora discorre sobre o *Qualification and Credit Framework* (QCF), demonstrado na Figura 4, que apresentou inovações com documentos regulamentadores e a forma como estes puderam contribuir para a certificação profissional na Inglaterra.

Para delineamento e análise da estrutura do instrumento e conteúdo adotado, Lima (2014) teve como parâmetro a certificação da profissão de azulejista. O estudo constatou o quanto os conhecimentos teóricos disciplinares são valorizados em detrimento aos saberes reais da experiência de trabalho. Para este percurso, foi utilizado o Portfólio de Evidências, instrumento para comprovação de competências dos trabalhadores, que foram exploradas com a base fundante do behaviorismo⁹.

⁹ A análise comportamental nasce dos pressupostos behavioristas sobre a necessidade de criação de uma ciência do comportamento. A preocupação dos primeiros teóricos dessa corrente era a grande influência que os processos mentais subjetivos exerciam na definição de métodos e conceitos dentro do campo da psicologia, pensada até então como ciência da consciência (LIMA, 2014, p. 105).

FIGURA 4 – Rotas para reconhecimento de saberes no *Qualification and Credit Framework*

Fonte: Lima (2014, p. 208).

Como principais resultados, Lima (2014, p. 21) deixa revelado que o instrumento utilizado para reconhecimento, validação e certificação de saberes de experiência no campo profissional na Inglaterra "(...) constitui uma tentativa de atestar competências relevantes para o trabalho, a partir de critérios de avaliação definidos por empregadores, procurando formar trabalhadores que se adequem às demandas do mercado (...)" sem considerar como ocorrem estas competências na vida, como saberes em ação.

Ainda sobre o reconhecimento de competências na Inglaterra, o estudo de Lima (2014), transita pela historicidade na identificação de competências na Educação Profissional, da elaboração e implantação do instrumento NVQ, como exigências de um novo contexto produtivo, oriundo do processo de inovação tecnológica. Com foco na avaliação por competências, o NVQ evoluiu para o modelo QCF, delineado na Figura 04, "(...) que é um dispositivo de avaliação e certificação mais flexível, transparente e relevante para empregadores e trabalhadores – coincidindo com aqueles almejados pelo NVQ quando de sua formulação" (LIMA, 2014, p.10).

Entre barreiras e desafios, a EJA segue ativa. Está em constante evolução e reconstrução. Alcoforado (2014) faz uma reflexão crítica entre as variáveis envolvidas no processo de reconhecimento, validação e certificação de saberes experienciais, para elevação da escolaridade e profissionalidade. Em seus estudos sobre o reconhecimento

de saberes, o autor aborda os desdobramentos referentes ao sistema de formação profissional continuada na Europa que, na metade do século XX, consagrou com políticas públicas o direito à formação para todos os trabalhadores ao longo de sua vida ativa. Esta ação promoveu o desenvolvimento econômico e o bem-estar das pessoas e das comunidades. Em novos tempos e com a inserção tecnológica, a necessidade de formação continuada, imbricada no diferencial que possa impactar na vida dos adultos trabalhadores, levando-se em consideração, que eles não devem ser obrigados a aprender o que já sabiam e sim, ter esse conhecimento socialmente reconhecido (ALCOFORADO, 2014).

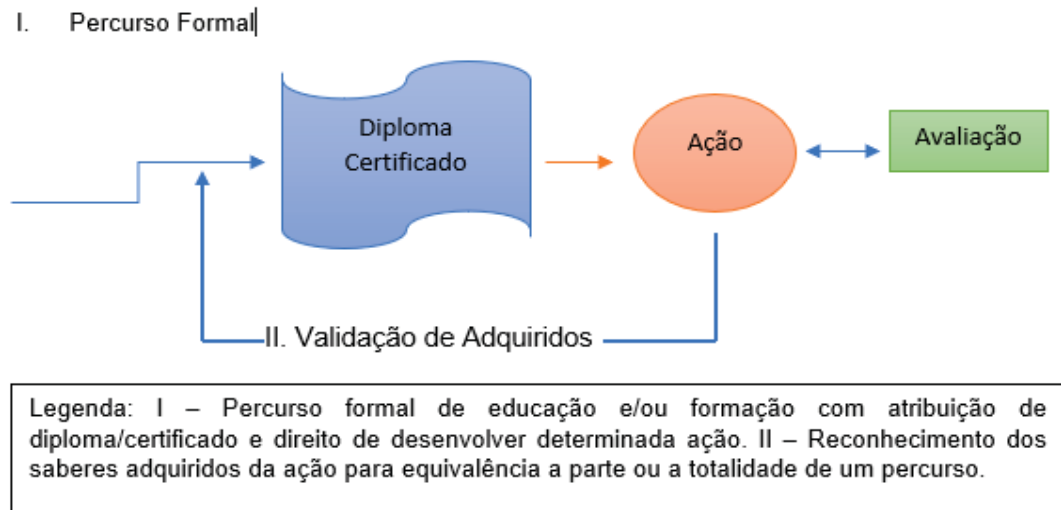
Nesta direção, o autor resguarda que a concepção de reconhecimento de saberes é uma ideia simples e consensualizada, porém, coaduna com a dificuldade de sua prática, sendo esse um dos grandes desafios da Pedagogia nos próximos tempos. Na continuidade do artigo, o autor conceitua trabalho, desde a origem latina *tripalium*, que era objeto utilizado na tortura, até o labor, associado aos trabalhos braçais, e com a possibilidade de se trocar o trabalho por compensação monetária, firmando a importância do reconhecimento de saberes como prática emancipatória e propulsora de transformações coletivas.

O autor, percorrendo conceitos e alinhando o processo de reconhecimento de saberes com o mundo do trabalho, percorre a constatação já abordada por Lima (2014) na qual o trabalho realizado é diferente do trabalho prescrito, ou previsto. Sendo assim, longe de uma formação pragmática, os trabalhadores estão a todo momento colocados em situações que os obrigam a tomar decisões, enfrentar situações adversas, operando, de forma dinâmica e criativa, recursos cognitivos para resolução de problemas. Segundo Alcoforado (2014), como é possível certificar esses saberes, de forma que atendam a formalidade exigida, combatendo a premissa de que apenas experiências formais são válidas?

Na década de 30, a qualificação profissional estrutura relações sociolaborais e sistemas de empregos, pautadas em diplomas e certificados que classificam e hierarquizam os postos de trabalho, deixando clara a convicção de que o trabalho é o principal organizador da sociedade moderna (ALCOFORADO, 2014). Atrelado a este debate e no bojo da discussão sobre o reconhecimento de saberes, é sabido pelos trabalhadores que sem os diplomas não conseguirão barganhar novas possibilidades de postos de trabalho e tão pouco terão reconhecimento formal. Nesta trajetória, os percursos são distintos.

Na Figura 5, o autor ilustra o caminho para o diploma formal, podendo assim realizar determinada atividade profissional que exija essa certificação. Na continuidade, é apresentado como se dá o reconhecimento de saberes experienciais, com um movimento que tem início na atividade profissional e com ela tem-se a possibilidade de reconhecer, validar e certificar, parcialmente ou totalmente, sua competência através de um diploma ou certificado (ALCOFORADO, 2014).

FIGURA 5 - Princípio geral da validação de saberes adquiridos



Fonte: Alcoforado (2014, p. 2).

Essa proposta de promoção de saberes aproxima-se do conceito de competências, do saber-fazer, da mobilização de recursos para resolução de um problema situada pelos adultos, permitindo traduzir “(...) saberes de natureza diferente e sobre formas diferentes” (ALCOFORADO, 2014, p. 22).

O autor desvela o entendimento de que o reconhecimento e a certificação de saberes deverão ser garantidos por políticas públicas, que sejam direcionadas principalmente para os(as) cidadãos(ãs) que habitam em locais mais afastados dos centros urbanos, ou ainda, àqueles que possuem dificuldade de permanência no ambiente escolar, sendo que é na educação que poderão encontrar um “(...) retorno pessoal e social afetivo” (ALCOFORADO, 2014, p. 28).

Sobre o direito à educação e seus vieses, o estudo de Oliveira (2014) busca trazer para reflexão as apreensões que levam a querer entender o déficit na escolarização do trabalhador brasileiro. Fundamenta-se em compreensões teóricas que consideram a educação como uma prática social que favorece a inclusão. A pesquisa tem como base teórica os princípios da Educação Popular. Aliando a pesquisa realizada a um diagnóstico,

a autora disserta que a possibilidade de transitar em conversas informais com grupos de trabalhadores pescadores da cidade de São Borja, no Rio Grande do Sul (RS), lhe permitiu o acesso à documentos e narrativas sobre as suas vivências, angústias, preocupações e alegrias vividas pelo grupo, viabilizando sua inserção no campo empírico. Neste ínterim, segundo a autora, o Estado e o processo de políticas voltadas ao reconhecimento de competências profissionais, na busca de redimir uma dívida social histórica para os excluídos da escola, criou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (na formação inicial e continuada) – PROEJA FIC que é associado ao CERTIFIC, para reconhecimento de competências profissionais de trabalhadores, jovens e adultos, adquiridas na experiência da vida em processos formais e não formais de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 2014).

Para Oliveira (2014), ao tratar sobre os processos educacionais, é importante reiterar que eles nunca são neutros e, apesar da sua aura de inovação e inclusão, por um lado encontra-se o histórico dos projetos de reconhecimento de saberes profissionais com cuidado a vivência daqueles que vivem da pesca e, por outro, seus pontos de tensão, em uma vertente liberal, que deixa a mercê o caminho para formação integral do ser humano.

Nesta pesquisa, o que chama atenção e permite a discussão é uma de suas questões norteadoras: “Como organizam currículo para reconhecer e acrescentar saber?” (OLIVEIRA, 2014, p. 12). Nesta vertente, a autora relata que o currículo escolar trabalhado com os estudantes pescadores é totalmente contextualizado, voltado à realidade e suas necessidades. Nesta perspectiva, as aulas ocorrem em período conhecido como piracema, fase em que os estudantes ribeirinhos não podem pescar, podendo assim, participar das aulas e desenvolver outros saberes. No limite desta integração curricular, outro aspecto que merece atenção é o fato de que mesmo sendo uma das questões norteadoras da dissertação, os aspectos curriculares não se estabelecem como norteamento obrigatório para a educação formal proposta e seus processos formativos de qualificação.

Na referida pesquisa, o suporte teórico para discussão sobre currículo, é fundamentado com Silva (2009 *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 50) para mostrar a importância do currículo flexível, que “(...) tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinam. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso”. Proporcionando um olhar mais atento sobre as fundamentações conceituais, a autora salienta que é necessário

entender que o currículo é uma construção social que perpassa por conhecimentos válidos, e

[...] em um dado momento e lugar, que concorrerão para a construção de verdades situadas e temporais. (...) elementos para a escolarização dos pescadores, considerando as suas singularidades e as peculiaridades do ambiente social onde vivem. (OLIVEIRA, 2014, p. 50).

Perante o exposto, o projeto PROEJA/CERTIFIC, que possui seu currículo organizado contemplando as disciplinas básicas da formação geral, totalizando 1280 horas, acrescido de 200 horas, fragmentadas em cinco disciplinas para a formação profissional, apresenta a possibilidade de inserção social dos pescadores de São Borja/RS. Com trajetórias sociais e escolares truncadas, estes sujeitos não paralisaram sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Neste contexto, os projetos contemplam um currículo para reconhecer e acrescentar saberes aos pescadores, que são desafiados pelo Rio Uruguai a conviver com ele, cuidá-lo e dele tirar sustento.

Em seus resultados, a autora explora as possibilidades de avanços com o projeto. Todavia, questiona que a proposta inicial do PROEJA FIC oportunizava aos estudantes certificados de elevação de escolaridade, que lhes possibilitava dar continuidade aos estudos, mas no decorrer do processo de certificação, houve uma “(...) mudança administrativa no Instituto Federal Farroupilha – Campus São Borja, que parece não ter priorizado tal proposta (...) que foi parcialmente refutada (...) chegando a ser quase insignificante na mudança das condições vivenciais dos pescadores(...)” (OLIVEIRA, 2014, p. 69).

Considerando o caminho construído nas experiências sobre o reconhecimento de saberes, o estudo de Ramos e Matos (2018) permitiu identificar a teoria crítica como fundamentação teórica, buscando estabelecer o diálogo entre a proposta de reconhecimento de saberes e os conceitos de trabalho e educação, educação omnilateral e educação politécnica.

A estrutura da pesquisa foi denominada de Estado da Arte. Nesse tipo de estudo, são analisadas as produções bibliográficas em “(...) determinada área (...) fornecendo o estado da arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada (...)” (NORONHA; FERREIRA, 2000, p. 191). Nesta busca, os autores se debruçaram a analisar e discutir oito artigos, quatro dissertações e uma tese, totalizando 13 documentos, produzidos entre 2006 e 2016.

As autoras, na análise dos documentos, identificam que as políticas de certificação profissional e de reconhecimento de saberes ganharam destaque a partir das iniciativas para desenvolvimento e certificação de competências nos países europeus. Durante a discussão dos textos, evidenciam como as políticas públicas que permeiam o processo de formação e certificação profissional estão atreladas à educação por competências.

Em um cenário de educação por competências, Ramos e Matos (2018) apresentam que estas são diretamente voltadas ao saber-fazer, com enfoque em atender às necessidades demandadas do mercado de trabalho, em detrimento do que seria de fato o grande desejo de quem é/está envolvido com a Educação de Adultos. Sabendo dos limites do processo, as autoras apresentam como resultados que a implementação do reconhecimento, validação e certificação de saberes é permeada por tensões e contradições. Tensões entre disputas que envolvem questões políticas epistemológicas importantes, apoiadas na teoria do capital humano e, por outro lado, o direito de ter seus saberes reconhecidos, de poder ser valorizado por eles, de tomar posse do que é seu, como movimento de justiça social voltada ao atendimento de demandas históricas dos movimentos sociais de direito à educação (RAMOS; MATOS, 2018).

Martins (2018) corrobora com Ramos e Matos (2018) e destaca a contradição entre os instrumentos de reconhecimento de competências e seu público, haja vista que "(...) as estratégias metodológicas, centradas na produção escrita, uma vez que os jovens e adultos que completaram os anos iniciais apresentam níveis rudimentares de letramento ou literacia, aspecto que poderá corroborar processos de exclusão social" (MARTINS, 2018, p. 55).

Em sua pesquisa de abordagem qualitativa, Martins (2018), através de análise documental, objetiva compreender os processos de reconhecimento de saberes na educação profissional e elevação de escolaridade na EJA. Para a pesquisa, utilizou contribuições acadêmicas, documentos legais norteadores em contexto específico de duas instituições de ensino, Serviço Social da Indústria de Santa Catarina - SESI/SC e Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC. Discutindo o estado de conhecimento realizado pelo autor, ressalta-se que foram encontrados e analisados 28 artigos, nove dissertações e três teses, com período temporal nos anos 2005 a 2017.

No contexto institucional proposto à investigação, no SESI, foi abordado como se deu o processo de reconhecimento de saberes que teve seu início em 2016, aprovado como experiência pedagógica, tendo como público-alvo trabalhadores da indústria com

Ensino Fundamental completo. No IFSC, o projeto-piloto foi implementado em 2009 e mesmo sem muito sucesso, inicialmente, foi pioneiro em ofertar o processo de Reconhecimento de Saberes profissionais em nível técnico e em ofertar o CERTIFIC integrado a cursos do PROEJA. Por fim, Martins (2018, p. 142) evoca e deixa a reflexão de que os “(...) educandos podem desejar uma certificação mais rápida, contudo, o retorno à escola pode permitir aos educadores motivar esses sujeitos e propor uma educação para toda a vida”.

Embora ambas as instituições estudadas por Martins (2018) tenham como objetivo reconhecer saberes da vida, existe uma diferença entre o processo de reconhecimento de saberes da Instituição SESI e o Programa CERTIFIC realizada pelos Institutos Federais. O primeiro tem como premissa a elevação da Escolaridade Básica articulada com a Qualificação Profissional e o segundo trata-se de reconhecimento de competências profissionais.

Em relação ao reconhecimento de saberes do SESI, Santos, Souza e Carvalho (2021) investigam sobre a análise dos formulários da Área de Matemática utilizados no Portal SESI Educação, local *online* em que se hospedam os formulários das quatro áreas do conhecimento, que são avaliadas por especialistas da instituição. A pesquisa é de natureza qualitativa documental, pois as análises foram realizadas a partir dos formulários do SESI, na cidade de São Luís, no estado do Maranhão. A análise dos dados foi fundamentada de acordo com o que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, p. 30): “(...) os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames”. Esses instrumentos, segundo Santos, Souza e Carvalho (2021), objetivam verificar os conhecimentos ligados à área de Matemática e suas Tecnologias que são aproveitados e desenham o percurso formativo percorrido por cada estudante, complementando o processo que envolve às outras áreas do conhecimento necessárias para certificação do Ensino Médio.

Os autores fazem uma breve retomada da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, seguindo para história da Matemática na EJA. Motivados por conhecer como ocorre o reconhecimento de saberes de Matemática necessários para a certificação de jovens e adultos, fundamentam-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que dizem que a Matemática escolar não deve ser apresentada como pronta e definitiva, mas como algo que está em constante transformação e evolui conforme a sociedade

muda, podendo assim ser ferramenta de compreensão e transformação social (BRASIL, 2001).

Nos limites desta integração, Santos, Souza e Carvalho (2021, p. 2) dissertam sobre a aprendizagem baseada em competências. Tanto o ensino, quanto os saberes adquiridos ao longo da vida, dentro ou fora dos espaços escolares, que podem ser reconhecidos por meio de avaliação voltadas as competências e as habilidades que os sujeitos trazem consigo para dentro da escola. Os autores analisam as respostas de cinco estudantes e concluem que as competências de vida podem ser reconhecidas e certificadas, possibilitando ao trabalhador estudante importante ascensão no mercado de trabalho e oportunidade de prosseguimento nos estudos.

Na continuidade da análise dos estudos selecionados, os sete próximos trabalhos dessa revisão sistemática foram desenvolvidos com dados empíricos de participantes. Geograficamente as pesquisas são distribuídas no Distrito Federal e nos estados da Bahia, Ceará, Piauí, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, dentre elas, cinco são relacionadas ao Programa CERTIFIC e duas sobre a EJA Profissionalizante.

Com relação à intervenção, quatro pesquisas têm como *lôcus* os Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia. Destas, uma pesquisa faz um comparativo entre o Instituto Federal e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, outra pesquisa tem seu *lôcus* no Ministério da Educação e, outras duas pesquisam egressos do Serviço Social da Indústria (SESI).

Considerando os participantes das pesquisas, 50% dos estudos realizaram suas intervenções com trabalhadores/estudantes; 25% consideraram como participantes os gestores locais do Programa CERTIFIC e 25% incluíram em suas intervenções representantes do Ministério do trabalho e Ministério da Educação, responsáveis pela construção do Programa CERTIFIC, conforme Quadro 2.

QUADRO 2 - Dados dos estudos selecionados para revisão sistemática com participantes

Autor/Ano ¹⁰	Lócus/ Participantes	Principais Conceitos	Principais Resultados
3 – Rodrigues (2012)	Senai e Instituto Federal Distrito Federal 01 Gestor do SENAI-DN; 01 Coordenador do IF de Brasília; 02 Gestores estaduais da área de avaliação e certificação por competências do SENAI de Minas Gerais e Goiás; 03 Coordenadores Pedagógicos do SENAI de Minas Gerais, Goiás e Paraná; 03 Professores SENAI Minas Gerais e Goiás.	Certificação de Competências Profissionais (PERRENOUD, 1977);	As práticas entre as duas instituições convergem com a valorização de competências adquiridas em ambientes não formais. Destaca-se o posicionamento do Instituto Federal DF que não é neutro, e interfere no valor atribuído à pessoa, na aplicabilidade do projeto CERTIFIC.
9 – Lima (2014)	Instituto Federal do Piauí Pessoas idosas e servidores do IFPI, Campus Florianópolis Programa CERTIFIC	Educação permanente (FREIRE, 1987)	Apreender o significado para as pessoas idosas, acerca do reconhecimento formal de saberes atribuído pela rede CERTIFIC, através de sua proposta de educação profissional inclusiva, buscando perceber até que ponto esse reconhecimento formal de saberes, atribuído pela Rede, representa, para os idosos, uma oportunidade de inserção ou reinserção social.
11 – Cavalcante (2014)	Instituto Federal do Ceará, <i>campus</i> de Acaraú; Instituto Federal da Bahia, <i>campus</i> Salvador; e Instituto Federal da Paraíba, <i>campus</i> Cabedelo 66 trabalhadores/participantes do CERTIFIC; 08 professores dos Institutos Federais; 03 gestores do Programa CERTIFIC nos Institutos Federais.	Concepções avaliativas (VIANNA, 2000) e (SANTOS, 2010) Trabalho (MARX, 1983) e (FRIGOTTO, 2002); Formação docente para Educação Profissional (REHEN, 2005)	As maiores dificuldades apresentadas foram em relação aos recursos financeiros, infraestrutura e parcerias. Parcerias celebradas entre as instituições não foram cumpridas. Destaca-se que o programa não contribui efetivamente para a elevação da escolaridade e prosseguimento de estudos, pois nenhum dos três <i>campi</i> ofereceu o PROEJA; apesar das dificuldades apresentadas ao longo da execução do programa, os resultados foram positivos, pois muitos trabalhadores saíram da informalidade e obtiveram o reconhecimento de seus saberes através de uma certificação.

¹⁰ A referência completa de cada trabalho pode ser encontrada no Quadro 1.

12 - Costa (2015)	Ministério do Trabalho; Ministério da Educação; CEFET e SENAI D/N Representantes do: Ministério do Trabalho e Emprego no Governo Lula (2003-2006); MEC na construção do CERTIFIC; Diretor do CEFET; Gerente executivo do SENAI.	Conceito de atores visíveis e invisíveis e empreendedores (KINGDON, 2003)	Há muito para se construir e avançar quanto a uma política de certificação e reconhecimento de saberes, porém é certo que a rede CERTIFIC foi o primeiro passo formal e normativo em direção ao atendimento desta demanda. Embora não mencionado há semelhanças entre o projeto do Brasil com o projeto de Portugal.
13 – Hickenbick <i>et al.</i> (2015)	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC e a Prefeitura Municipal de Florianópolis. 12 inscritos no projeto piloto "Reconhecimento e Certificação de Saberes Escolares de Trabalhadores", (guias turísticos informais e cozinheiras)	Conceito de Educação Popular (FREIRE, 2005)	A importância de se abrir a certificação de saberes para o Ensino Fundamental no IFSC - pois serão possíveis estudantes do EM e cursos técnicos.
17 – Machado e Freitas (2019)	Serviço Social da Indústria – Bahia 89 estudantes egressos das turmas piloto da EJA Profissionalizante, residentes da cidade de Salvador da Bahia	Conceito de Evasão (ARROYO, 2006) Autoconfiança Ribeiro (2014)	Importância de variáveis da EJA que precisam ser incentivadas cotidianamente para melhoria da qualidade, como: a atuação pedagógica humanizada que seja próxima do cotidiano dos sujeitos; a importância de um trabalho desenvolvido e pensado para atender as especificidades da EJA; atuação pedagógica pautada em princípios que valorizam a identidade dos sujeitos, as histórias, memórias, cultura, costumes, visando não apenas garantir a conclusão da escolaridade, mas sim o reconhecimento da sua identidade enquanto sujeito histórico que constrói e reconstrói a sua história, da sua família, amigos, trabalho e comunidade.
18 – Freitas <i>et al.</i> (2020).	187 alunos egressos de 12 turmas do ensino médio a distância do Sesi Bahia, turmas finalizadas nos anos de 2014 e 2015 no Polo Salvador e para efeito de contraste foram utilizadas as informações de 5 turmas de EJA do ensino médio presencial, gerenciadas pela equipe do Polo Salvador, totalizando 117 alunos dessa modalidade. Totalizando 304 alunos egressos da EJA do Sesi Bahia /Polo Salvador	Conceito de avaliação Krammer (2006) Currículo Sacristán (2013) e Pacheco (2001).	Verificou-se que a maioria dos alunos atendidos no programa, 55% do atendimento, é oriunda da comunidade, ou seja, não possui vínculos empregatícios com a indústria baiana. Logo, conclui-se que a maior parcela beneficiada pelo programa não é o público de atendimento do Sesi. 27% dos concluintes alcançaram outros níveis de escolaridade. Desse percentual, 92% estão frequentando algum curso de nível superior, 0,5% cursos técnicos e 0,3% cursos de qualificação profissional. Desta forma, os autores destacam que o programa de EJA a distância do Sesi Bahia contribui de forma significativa para a promoção de seu alunado a outros níveis de formação.

Fonte: As autoras (2023).

Como principais instrumentos de coleta de dados, as pesquisas utilizaram: entrevista (85%); diário de campo (25%), questionário (25%) e dinâmica de grupo (25%).

Dentre os estudos realizados com intervenção, Rodrigues (2012) faz um comparativo entre o Instituto Federal do Distrito Federal e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. Neste comparativo as premissas e objetivos divergem, haja vista que o SENAI faz a validação de competências específicas de cursos técnicos e qualificação profissional que o estudante já está inserido, enquanto o Programa CERTIFIC busca validar experiências de vida para construção de um percurso para que o estudante possa iniciar uma trajetória. Neste contexto, a valorização de saberes em ambientes não formais convergem nas duas propostas. Rodrigues (2012) destacou em seus resultados a importância do posicionamento político do Instituto Federal do Distrito Federal, ao questionar e contribuir para construção não esvaziada do Programa CERTIFIC. Este posicionamento político, segundo Rodrigues (2012) não pode ser identificado no projeto do SENAI.

O estudo de Lima (2014) aborda o Programa CERTIFIC e tem como diferencial sua população, voltada aos idosos que estão no programa. Como principais conceitos, a autora aborda a educação permanente, a educação e o envelhecimento. Inicialmente, o estudo considera o aumento da expectativa média de vida dos brasileiros e como tal mudança demográfica desafia o estado e a sociedade. Como objetivo principal, a pesquisa busca a compreensão do significado do reconhecimento de saberes para pessoas idosas. O estudo é de natureza qualitativa e teve como instrumento de coleta de dados roteiro de entrevista semiestruturada, que permitiu conhecer as percepções destes participantes da pesquisa acerca dos saberes adquiridos ao longo da vida (LIMA, 2014). Como principais resultados, a autora constatou que os sujeitos participantes não se percebem velhos, pois acreditam serem plenamente produtivos, revelando o olhar estigmatizante em torno do processo de envelhecimento, cultivado pela sociedade capitalista.

Nesta perspectiva, a autora verificou que não há programa educacional específico para as pessoas idosas no Instituto Federal do Piauí - IFPI, mas que o CERTIFIC atraiu as pessoas idosas, pela proposta inovadora de certificar as experiências e os saberes adquiridos no decorrer de suas trajetórias de vida e de trabalho. Neste ínterim, Lima (2014) reflete sobre a necessidade de apreender sobre o significado do reconhecimento formal de saberes atribuído pela rede CERTIFIC para as pessoas idosas, buscando

perceber até que ponto esse reconhecimento formal de saberes, atribuído pela Rede, representa, para os idosos, uma oportunidade de inserção ou reinserção social.

O estudo de Cavalcante (2014), ao investigar os *campi* do Nordeste com o objetivo de verificar o processo de implementação do Programa CERTIFIC, propõe uma metodologia baseada na coleta de dados por meio de observação e de questionário. Na análise dos dados, apresenta uma entrevista, não elencada nos apêndices da pesquisa, aplicada aos gestores do programa CERTIFIC. A autora apresenta em seus resultados as dificuldades do referido programa em relação aos recursos financeiros, infraestrutura e parcerias firmadas *a priori* entre instituições e que não foram cumpridas. Destaca, também, que em nenhum dos *campi* houve oferta de PROEJA, o que impossibilitou aos estudantes dar continuidade aos seus estudos. Desta forma, o programa não contribuiu de forma efetiva para elevação da escolaridade básica.

O estudo de Costa (2015) ajuda a compreender a presença do informante chave, em sua análise dos dados, como peça fundamental na escolha dos participantes da pesquisa. A autora usa como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, utilizando a abordagem ciclo de políticas, bem como os conceitos do modelo de múltiplos fluxos, articulando as duas abordagens nas categorias investigadas.

A necessidade de avanços no Programa CERTIFIC está nos resultados de Costa (2015), que traz em seu cerne a participação de atores visíveis e invisíveis, bem como seus referenciais refletidos nas decisões e propostas elencadas no desenho da política. Dos projetos abordados com os participantes no Sistema Nacional de Certificação Profissional, a participação dos atores está vinculada ao mundo do trabalho, às necessidades dos trabalhadores e menos às formalidades da educação. Por outro lado, na formulação da rede CERTIFIC, há uma participação de atores cuja trajetória na escola seja predominante.

O estudo de Hickenbick, Ramos e Mattos (2015) consiste em uma pesquisa ação realizada como projeto piloto. O estudo nasceu a partir da necessidade de intervenção em um projeto em que os trabalhadores informais do turismo teriam a oportunidade de realizar o curso técnico em turismo, todavia, não possuíam o Ensino Fundamental. Os participantes tiveram a oportunidade de ter seus saberes reconhecidos, validados e certificados no Ensino Fundamental e puderam seguir para o Curso Técnico em Turismo, saindo da informalidade. Como resultados, as autoras destacam a importância de se pensar projetos que atendam a demanda do Ensino Fundamental, pois está é uma oportunidade de o Instituto ter esses estudantes em seus cursos técnicos de nível médio.

Machado e Freitas (2019) abordam através de uma pesquisa mista, a efetividade dos resultados da educação de jovens e adultos nas turmas piloto da EJA Profissionalizante, nos anos 2016 e 2017, no estado da Bahia. O principal conceito abordado é a evasão, termo ainda presente nas discussões e nas produções da EJA. Nas turmas piloto da EJA Profissionalizante, objeto de pesquisa do autor, quase 50% dos estudantes não concluíram a Educação Básica e/ou a Qualificação Profissional. Estes dados corroboram com a necessidade de contextualização entre o que se ensina, com as necessidades do sujeito que aprende.

Os autores utilizaram como instrumentos de coleta de dados um questionário e indicadores de evasão, ambos aplicados aos estudantes egressos da EJA Profissionalizante, pertencentes às turmas piloto. A pesquisa traz como resultados a importância do ensino integral contextualizado com os sujeitos da EJA, sem estar dissociado à compreensão de sociedade que o projeto da EJA Profissionalizante engendra, ou seja, a oferta precisa ser mais do que o mero acesso, mas permanência e sucesso educativo. Isso significa possibilitar aos estudantes o sentimento de pertencimento do processo de ensino e aprendizagem.

Freitas *et al.* (2020) propõem avaliar os resultados da turma de Ensino Médio da EJA EaD da Instituição do Serviço Social da Indústria – SESI, do Polo Salvador, Bahia. Os autores buscaram responder em que medida a EJA do Ensino Médio EaD SESI contribui para elevação da escolaridade dos trabalhadores estudantes da indústria na Bahia, bem como se os egressos continuam seus estudos para outros níveis de formação. Para tanto, os autores optaram por uma pesquisa qualitativa, utilizando como instrumentos de coletas de dados: questionários, roteiro de entrevista semiestruturada, documentos e observação participante. Os conceitos principais abordados na pesquisa foram a avaliação e o currículo.

Como principais discussões e resultados, Freitas *et al.* (2020) apontam que o programa de EJA a distância, no Polo Salvador, atende mais a sujeitos da comunidade que trabalhadores e dependentes da indústria, numa proporção de 55% de alunos da comunidade e 45% trabalhadores e dependentes da indústria. Em tempo, os indicadores de resultados mostram uma taxa de sucesso de 71% de aprovação contra 29% de evasão, o que revela que o programa de EJA EaD possui impacto positivo. Por fim, os autores destacam a continuidade dos estudos por parte dos estudantes egressos participantes.

É salutar identificar que os participantes da pesquisa de Freitas *et al.* (2020) são estudantes egressos das turmas de 2013 a 2015. A pesquisa cita que o currículo avaliado

é o da EJA Profissionalizante, o que também é evidenciado no título do artigo. Porém, as turmas piloto da EJA profissionalizante tiveram início em dezembro de 2016, após parecer CNE/CEB nº 01/2016 publicado no D.O.U. de 27/04/2016. Tal desencontro de informações elevam a preocupação em relação à qualidade das pesquisas científicas publicadas no Brasil.

A revisão sistemática de literatura deste trabalho desvelou conceitos e caminhos a serem trilhados, bem como fortaleceu a premissa de que nem todos os saberes são reconhecidos. Os sujeitos trabalhadores estudantes trazem consigo, além de sonhos e esperanças, saberes e experiências de trabalho não hierarquizados. Desta forma, torna-se complexa sua avaliação como válido ou inválido.

2.2 APORTE TEÓRICO DE RECONHECIMENTO DE SABERES

Podemos pensar se há alguma possibilidade de que a aprendizagem do conhecimento escolar possa ser tão eficaz como o conhecimento cotidiano ou são duas formas de conhecimento totalmente distintas. Nesse caso, em que se diferenciam?
Juan Delval (2001)

A educação historicamente foi marcada por desafios das mais diversas dimensões. Por conta disso, inspira-se em Delval (2021) acerca das formas de conhecimento totalmente distintas e a necessária construção de práticas educativas que visem políticas educacionais públicas no Brasil, que propiciem igualdade de oportunidades e sejam pautadas na amplitude do atendimento a uma educação voltada para autonomia, além de que reconheçam as diversas camadas populares, suas culturas e seus movimentos sociais como sujeitos com direitos na sociedade.

Neste sentido, segundo Paiva (2004, p. 209), a legislação deve recomendar “(...) a necessidade de busca de condições, de alternativas, de currículos adequados a esses sujeitos, levando em conta seus saberes, seus conhecimentos”, para que assim, mais pessoas passem a exercer seu direito ao acesso à educação, não somente aquelas em idade dita “regular”, mas também cidadãos que ao longo de suas vidas tiveram seus estudos interrompidos por diversas razões. Esse olhar diferenciado para com o público da Educação de Jovens e Adultos – EJA significa reconhecer que, considerando sua faixa etária, há saberes e experiências de vida e profissionais que não podem ser ignorados no processo de construção do conhecimento.

Tradicionalmente, quando o adulto retorna aos estudos, a escola o leva para iniciar sua trilha como se ele nunca tivesse desenvolvido nenhum conhecimento escolar. Se considerado todo o mercado formal de trabalhadores da indústria brasileira, segundo dados da RAIS (2017), 48% deles não concluíram sua escolaridade básica, ou seja, praticamente metade dos trabalhadores da indústria nacional não tem o Ensino Médio completo. Na realidade da cidade de Joinville, os dados podem ser visualizados na Tabela 3, estratificados por setores da Indústria, Comércio, Serviços, Agricultura e Transporte.

TABELA 3 - Escolaridade de trabalhadores formais de Joinville/SC

Município	Analfabeto	Fundamental Incompleto	Fundamental Completo	Médio Incompleto	Médio Completo	Superior Incompleto	Superior Completo	Pós-graduação	Total de Trabalhadores	EB incompleta	%	EB Completa	%
Joinville	283	14.449	26.057	13.542	96.660	9.812	35.770	1.399	197.972	54.331	27%	143.641	73%
RAIS 2017 - Trabalhadores Formais Total por Escolaridade - INDÚSTRIA													
Município	Analfabeto	Fundamental Incompleto	Fundamental Completo	Médio Incompleto	Médio Completo	Superior Incompleto	Superior Completo	Pós-graduação	Total de Trabalhadores	EB incompleta	%	EB Completa	%
Joinville	64	4614	12686	5484	39054	2361	8588	110	72961	22848	31%	50113	69%
RAIS 2017 - Trabalhadores Formais Total por Escolaridade - COMÉRCIO													
Município	Analfabeto	Fundamental Incompleto	Fundamental Completo	Médio Incompleto	Médio Completo	Superior Incompleto	Superior Completo	Pós-graduação	Total de Trabalhadores	EB incompleta	%	EB Completa	%
Joinville	48	1776	3667	3481	23374	1826	4199	35	38406	8972	23%	29434	77%
RAIS 2017 - Trabalhadores Formais Total por Escolaridade - SERVIÇOS													
Município	Analfabeto	Fundamental Incompleto	Fundamental Completo	Médio Incompleto	Médio Completo	Superior Incompleto	Superior Completo	Pós-graduação	Total de Trabalhadores	EB incompleta	%	EB Completa	%
Joinville	156	7021	7852	3840	29399	5303	21922	1214	76707	18869	25%	57838	75%
RAIS 2017 - Trabalhadores Formais Total por Escolaridade - AGRICULTURA													
Município	Analfabeto	Fundamental Incompleto	Fundamental Completo	Médio Incompleto	Médio Completo	Superior Incompleto	Superior Completo	Pós-graduação	Total de Trabalhadores	EB incompleta	%	EB Completa	%
Joinville	12	111	96	33	139	6	32	1	430	252	59%	178	41%
RAIS 2017 - Trabalhadores Formais Total por Escolaridade - TRANSPORTES													
Município	Analfabeto	Fundamental Incompleto	Fundamental Completo	Médio Incompleto	Médio Completo	Superior Incompleto	Superior Completo	Pós-graduação	Total de Trabalhadores	EB incompleta	%	EB Completa	%
Joinville	0	2	1	2	2	0	1	0	8	5	63%	3	38%

Fonte: RAIS (2017).

Em consonância com os dados expostos, na busca pelo entendimento da demanda potencial, a cidade de Joinville apresenta duas principais instituições ofertantes de Ensino Médio na modalidade EJA, a instituição SESI e a Rede Estadual de Educação, cada uma com 280 vagas ofertadas. Neste cruzamento entre vagas ofertadas e demanda potencial, reitera-se que há público e sobretudo existe a necessidade de

[...] ampliação da oferta da EJA e a promoção de chamadas públicas para a EJA como direito subjetivo e constitucional reconhecido por parte das redes de ensino para a incorporação de parte da demanda potencial presente no contexto atual. Esse processo exige, também, garantias de condições materiais, de estruturas pedagógica e financeira aos docentes e discentes da EJA e de políticas de valorização dos profissionais docentes da EJA em quadros efetivos. (LAFFIN; SANCEVERINO, 2021, p. 76).

Recomeçar é mais difícil que começar. O trabalhador da indústria que retorna aos bancos escolares não pode ser tratado como alguém que vai à escola para somente receber conhecimentos, a escola não pode ignorar os saberes já adquiridos ou construídos pelos estudantes por meio de seu trabalho. O que se espera é que este sujeito seja orientado a tomar consciência de que “(...) existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (...)” (FREIRE, 1987, p.58).

É necessário que a escola esteja atenta à voz desse trabalhador estudante, que possa lhe dar a oportunidade de demonstrar seus saberes, sobretudo os “saberes da experiência feitos” como diz Freire. A partir de suas vivências desenvolvidas nos mais diversos ambientes, para que em um processo de autoconhecimento e autorreflexão, seja possível sistematizá-las e transformá-las em ciência, pois “(...) nem a cultura iletrada é a negação do homem, nem a cultura letrada chegou a ser sua plenitude. Não há homem absolutamente inculto: o homem “(...) hominiza-se” expressando, dizendo o seu mundo” (FREIRE, 1997, p. 20).

O SESI Departamento Nacional aprovou, junto ao Conselho Nacional de Educação, o Projeto Político Pedagógico contemplando no seu bojo o Reconhecimento de Saberes. A aprovação ocorreu através do Parecer CNE/CEB nº 1/2016, aprovado em 27 de janeiro de 2016 e publicada no D.O.U. de 27/4/2016 – Proposta de desenvolvimento de experiência pedagógica para oferta de programa nacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos níveis do Ensino Fundamental

e do Ensino Médio, em escolas do SESI, atualizado pelo Parecer CNE/CEB Nº: 1/2019 (PPP SESI, 2019). Ao reestruturar o Projeto da Educação de Jovens e Adultos do SESI, foi previsto que o

[...] atendimento da população será com idade mínima de 18 anos, que tenha concluído o Ensino Fundamental, visando a Qualificação Profissional, por meio de cursos de Qualificação Profissional, na modalidade a distância (SENAI) e a conclusão do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (SESI) a distância, conforme Portaria nº 817, de 13 de agosto de 2015 e Portaria nº 1.152, de 22 de dezembro de 2015. (SESI, 2019).

O Quadro 3 trata da apresentação dos diversos modelos de atuação da EJA do SESI do estado de Santa Catarina, que está em execução desde 1999, sem aprofundar neste momento as características de cada modelo, tão somente discutir o modelo aprovado pelo Parecer CNE/CEB Nº 1/2016 27/01/2016 atualizado pelo Parecer CNE/CEB Nº: 1/2019, que é o objeto desta pesquisa.

QUADRO 3 - Educação de Jovens e Adultos do SESI de Santa Catarina

Ano	Parecer/Parceria	Método
1999	Parceria com a Fundação Catarinense de Educação na Empresa – FECE até 2003 e com a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina – SED	Ensino Individualizado
2003	Parecer 094 de 25/11/2003 CEE/SC	Ensino Modularizado - Oficinas de trabalho
2008	Parecer 130 29/04/2008	Adequação dos polos para oferta de Educação de Jovens e Adultos a distância
2011	Parecer 254/CEE/ 06/12/2011	Educação de Jovens e Adultos a distância num modelo <i>blended learning</i>
2016 2019	Parecer CNE/CEB Nº 1/2016 27/01/2016 atualizado pelo Parecer CNE/CEB Nº: 1/2019	EJA Profissionalizante para a oferta de EJA nacional com o Reconhecimento de Saberes adquiridos ao longo da vida

Fonte: As autoras (2023).

Sobre a implantação da EJA Profissionalizante (2016), segundo o Projeto Político Pedagógico do SESI - PPP (2019), fatores como a evasão e baixa procura influenciaram a busca de um novo formato de EJA que contribuísse para o êxito social e profissional dos estudantes. O maior desafio a superar em EJA para trabalhadores é o de conciliar tempo de estudo (normalmente reduzido) e qualidade educacional do trabalho realizado. Nesse sentido, a instituição se situa em duas questões que se tornam especialmente relevantes:

a) Como aproveitar, em termos de metodologia, o pouco tempo do trabalhador com disponibilidade para se dedicar aos estudos (conciliando trabalho, transporte, família, lazer), sabendo-se que, no mundo de hoje, todos precisam continuar a estudar em decorrência da velocidade do progresso, de mudanças e das transformações permanentes da sociedade?

b) Que conhecimentos são relevantes para enfrentar os desafios de hoje, que incluem a segurança, as dificuldades econômicas, as violências sociais e o meio ambiente, e as questões existenciais que se vinculam à vida e às aspirações de cada trabalhador, e que dizem respeito à dimensão particular e mais íntima?

O processo que visa reconhecer e validar saberes tem sido, na última década, uma prática corrente em vários países, como alternativa de valorização de trabalhadores frente às demandas sociais e mercadológicas de qualificação profissional. No Brasil, as experiências de validação de saberes profissionais dos trabalhadores tiveram seu início no seio do movimento popular e sindical, que apregoa o reconhecimento dos saberes como um direito do trabalhador (HICKENBICK; RAMOS; MATTOS, 2015).

A proposta RDS, pelo olhar da instituição ofertante, dá-se pela necessidade de contemplar, aos trabalhadores estudantes da EJA, uma educação pautada na possibilidade do diálogo entre os saberes como ponto de partida para que esses jovens e adultos possam (re)conhecer-se como "(...) sujeitos que têm uma vida, uma história e uma cultura" (RAMOS, 2004, p. 39). Assim, o documento do PPP (SESI, 2019) discorre em sua base para EJA a partir de pressupostos dispostos a superar os desafios do cenário atual da educação de adultos ancorados nas necessidades de desenvolvimento social e econômico do país.

Em concordância com esses aspectos, o Departamento Nacional do Sesi (SESI/DN) submeteu, em 2015, ao Conselho Nacional de Educação, a proposta para credenciamento de um Projeto Pedagógico para a oferta de EJA Profissionalizante com o Reconhecimento de Saberes, nos seus 27 Departamentos Regionais (SESI/DRs). A solicitação de credenciamento foi em regime de experiência pedagógica, nos termos do Art. 81 da LDBEN 9394 (BRASIL, 1996).

Em 2016, após aprovação do projeto, foram iniciados três projetos-piloto em três cidades em diferentes estados: Pará, Santa Catarina e Bahia. Em agosto de 2017, iniciou-se a primeira turma de EJA Profissionalizante em Joinville em um projeto que

é resultado de uma parceria entre as instituições SESI/SENAI e uma indústria que tem sua atuação como a maior fabricante de compressores de ar da América Latina. A turma iniciou com 35 estudantes na etapa do RDS. A pesquisadora acompanhou pedagogicamente a turma, pois atuava na instituição como Supervisora Pedagógica. Como relato de experiência vivenciada, havia na aula inaugural esperança nos olhos de cada estudante, homens em sua totalidade, conforme Fotografias 1, 2 e 3, do arquivo pessoal da pesquisadora.

FOTOGRAFIA 1 - Aula inaugural da 1ª turma de EJA Profissionalizante SESI/SENAI



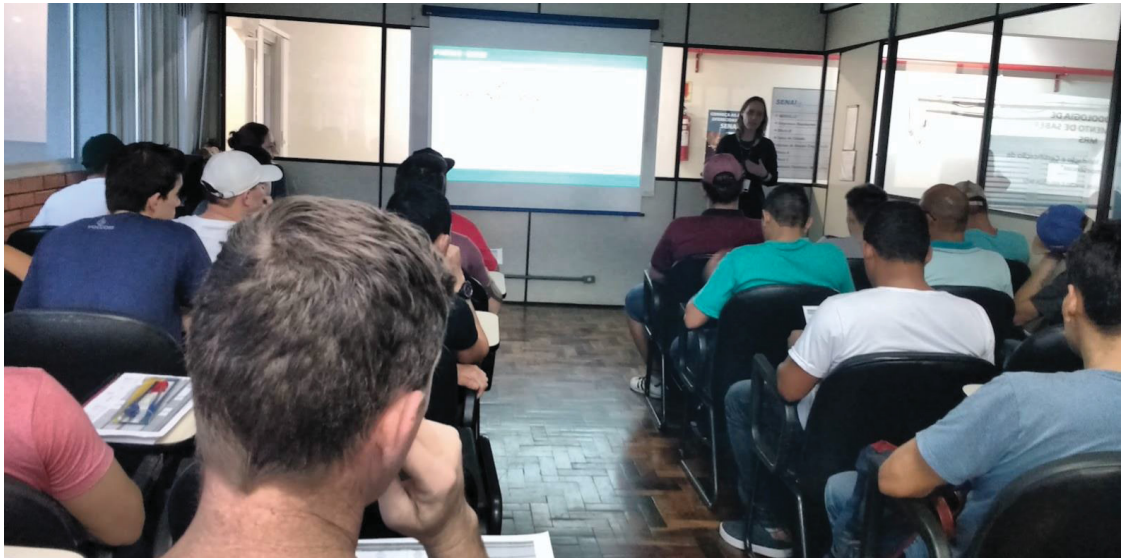
Fonte: Arquivo pessoal (2017).

FOTOGRAFIA 2 - Aula inaugural da 1ª turma de EJA Profissionalizante Estudantes, Docentes, equipe técnica e representantes da indústria de compressores



Fonte: Arquivo pessoal (2017).

FOTOGRAFIA 3 - Aula inaugural da 1ª turma de EJA Profissionalizante SESI/SENAI em parceria com a indústria de compressores – início do RDS com professores especialistas



Fonte: Arquivo pessoal (2017).

O processo de Reconhecimento de Saberes do SESI é realizado no Portal SESI Educação mediado por professores especialistas das quatro áreas do conhecimento, com a duração de um mês, distribuídos em encontros semanais presenciais de 5h de duração. Identifica-se três fases estruturantes do processo RDS: as fases do reconhecimento, da validação e da certificação (SESI, 2016).

a) Fase do reconhecimento – Com duração de 80h, consiste em oportunidade de autorreflexão sobre as experiências de vida, estudo e trabalho, em diferentes contextos de aprendizagem e tomada de consciência das competências que o educando é portador.

b) Fase da validação – Com duração de 20h, implica em processos de análise e avaliação que compreendem: apresentação e discussão do Portfólio, aplicação de avaliações e apresentação de evidências e resultados para o reconhecimento de saberes.

c) Fase de certificação de competências – Constitui o processo final de validação de competências, que podem ocorrer por módulos, etapas parciais e finais. As certificações correspondem ao registro formal na unidade escolar em que o estudante está matriculado.

Ao se deparar com o início do RDS, os estudantes trabalhadores da turma supracitada tiveram contato com os recursos tecnológicos para preenchimento dos formulários *online*, que constituem a metodologia da instituição, porém, apresentaram

muita dificuldade no processo de inclusão digital. Em outras palavras, percebeu-se de imediato a pouca ou nenhuma familiaridade dos trabalhadores estudantes com ambientes virtuais de aprendizagem.

A mediação realizada pelos professores especialistas tornou-se essencial, de tal forma que, para além de questões que se referiam às suas áreas de conhecimento e a mobilização de saberes e competências com vistas à certificação, foi necessário acompanhamento, auxílio e suporte, para que os estudantes dessem conta do preenchimento dos formulários *online*. Para estes trabalhadores estudantes, esse saber mobilizado “(...) começa nas profundezas do corpo, com aquilo que existe de mais singular, de mais impalpável numa situação de trabalho” (SCHWARTZ, 2003, p. 26).

Ainda sobre esta experiência de EJA Profissionalizante, ao final da etapa do RDS, os trabalhadores estudantes alcançaram suas certificações em níveis parciais, culminando no desenho das trajetórias que cada estudante, a partir das competências e habilidades certificadas ou em curso, deveriam seguir para alcance da certificação total do Ensino Médio. Após o processo RDS, eles iniciaram as aulas do Ensino Médio na EJA Profissionalizante articulada com a Qualificação Profissional e 30% deles concluíram o curso. Este indicador corroborou para a não continuidade da parceria com a indústria. Desta forma, não foi possível alcançar os trabalhadores que não conseguiram concluir a elevação de escolaridade e qualificação nessa primeira oportunidade.

Não houve uma investigação sobre os motivos dos estudantes não concluírem seus estudos. Porém, ressalta-se de forma não sistematizada, através de informações recebidas em âmbito de supervisão escolar pelas professoras especialistas responsáveis pela turma, a ocorrência de situações em que os estudantes foram recrutados pela indústria parceira a fazer hora extra em horário idêntico ao que se desenvolviam as aulas. Além disso, trabalhadores estudantes foram desligados da indústria parceira, evidenciando o pouco comprometimento da empresa com o processo de escolarização dos trabalhadores estudantes. Freire (1997) adverte para a necessária reflexão sobre situações de não permanência dos trabalhadores estudantes da EJA em sala de aula, ao que denomina “(...) expulsão da escola” (1997, p. 35). Neste sentido, 70% dos trabalhadores estudantes que iniciaram a jornada foram expulsos mais uma vez.

Sendo o RDS etapa inicial da EJA Profissionalizante, faz-se necessário discorrer sobre sua organização curricular, conforme o delineamento da instituição de oferta SESI. Entretanto, ressalta-se que não haverá um aprofundamento nos detalhes desta análise, abordando apenas sobre o processo RDS.

A EJA Profissionalizante SESI tem sua matriz escolar ancorada na educação a distância, com 80% de atividades a distância via plataforma (AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem) e 20% de encontros presenciais, com mediação de professores das diversas áreas do conhecimento. Seu funcionamento pode ocorrer em espaços distintos de acordo com o planejamento da área de conhecimento, tais como: no polo de apoio presencial, na empresa ou comunidade. Entende-se como Educação a Distância, segundo a Resolução CNE/CES nº 1 (BRASIL, 2016).

[...] a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementaridade entre a presencialidade e a virtualidade “real”, o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos.

Tecidas as considerações iniciais sobre a EJA Profissionalizante SESI, seu projeto articula a Educação Básica, realizada pelo SESI, com a Qualificação Profissional, realizada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). A escolha pelo curso de qualificação que será articulado com a Educação Básica ocorre pela coordenação do SESI, juntamente com representantes das indústrias, consultando o Portfólio de cursos de qualificação SENAI disponibilizado à modalidade, no qual identificam qual o curso que melhor se encaixa às necessidades da indústria.

Para ofertar aos trabalhadores a possibilidade de dar continuidade ou retomar os estudos e avançar no nível de escolarização, a instituição SESI, através de ações de mobilizações dentro das indústrias, realizam a socialização de informações sobre o projeto de EJA.

Ao conhecer os trabalhadores estudantes de “chão de fábrica” e mobilizá-los para continuidade dos estudos, é de suma importância considerar qual o papel do trabalho na vida destes sujeitos. O trabalho deve ser compreendido numa dimensão ontológica, “(...) enquanto *práxis* humanas, (...) que objetiva a criação das condições

de existência” (KUENZER, 2008, p. 55).

Para que esses sujeitos do “chão de fábrica” consigam retomar sua trajetória escolar, o primeiro desafio é alcançar o número mínimo de estudantes por turma, que são de 30 estudantes, definido por políticas da instituição SESI. Alcançado o número mínimo de trabalhadores, os pré-matriculados são contactados pelo SESI para que efetuem sua matrícula e possam retirar o cronograma com as informações sobre a etapa RDS, seu cronograma e qual a qualificação que ele irá estudar.

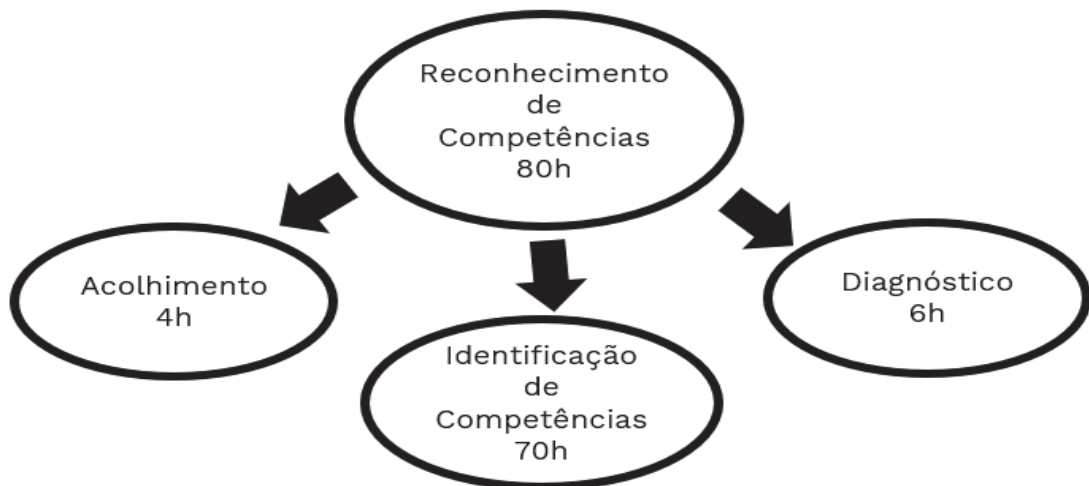
Conforme o Guia da EJA Profissionalizante (SESI, 2016), iniciado o processo do RDS, o trabalhador estudante percorre as seguintes etapas: a primeira refere-se à identificação de competências, que consiste no reconhecimento/ identificação pessoal das competências desenvolvidas pelos adultos nas experiências de vida, recorrendo-se a um conjunto de meios (construção de portfólio, entrevistas, atividades, demonstrações); a segunda é a validação de competências com a realização de provas das quatro áreas do conhecimento e a análise do Conselho de Classe (constituído pela equipe pedagógica da instituição e representantes da indústria); a última fase corresponde à certificação de competências como ato oficial de registro, podendo ser parcial ou final. Quando o estudante não atinge a certificação plena, de acordo com a Matriz de Referência do nível de Ensino Médio, ele é encaminhado para cursar a EJA Profissionalizante.

A Matriz de Referência Curricular constitui-se em referencial para o “Reconhecimento e Certificação de Competências” e para a formação de educadores de jovens e adultos. Organizados em torno de quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias) e cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas, a Matriz de Referência Curricular para Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio permite assegurar a obtenção dos diferentes níveis de certificação escolar, com equivalência, para todos os efeitos legais (SESI, 2019).

No que tange a estrutura do RDS, pauta-se agora na descrição de cada etapa desse processo conforme dados obtidos no Guia da EJA Profissionalizante do SESI (2016). A fase inicial do processo do RDS ocorre com o acolhimento dos trabalhadores estudantes ao processo educativo, com atividades de diagnóstico sobre suas aspirações, que devem ser transformadas em discurso e digitadas nos formulários

gerais que são disponibilizados no formato *online*. Estas experiências subsidiam o balanço de suas competências desenvolvidas nas experiências de vida, conforme a Figura 6.

FIGURA 6 - Etapas e carga horária balanço de competências



Fonte: SESI/DN (2016, p. 11).

A primeira etapa é a de “acolhimento” que, segundo documento complementar II SESI (2016), é o momento em que o trabalhador é mobilizado para participar da proposta da instituição. Em pequenos grupos ou individualmente, os estudantes são informados sobre a metodologia, os materiais e processos de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Este é o momento em que os docentes especialistas explicitam a natureza do projeto e o que precisa ser desenvolvido em cada etapa, para que se tenha êxito. No acolhimento, é preenchido o formulário de inscrição e sua duração é de 4 horas, coordenado pela equipe técnica do curso, que é formada pela supervisão de educação e pelos especialistas das quatro áreas do conhecimento. Conforme documentos do SESI (2016, p.14), este momento tem profundo significado, pois “requer dos educadores atitudes e criação de ambiente próprio, constituindo-se em ato afetivo, emocional de dignidade humana, de inclusão social”.

Após o acolhimento, os estudantes são cadastrados em um ambiente virtual de aprendizagem próprio, chamado Portal SESI Educação, para que deem continuidade ao processo de reconhecimento de saberes, que é realizado com orientação e mediação dos especialistas, no preenchido dos formulários gerais

disponibilizados de forma *online*. Esta segunda etapa é a de diagnóstico, que se constitui no momento de expressão das expectativas, dúvidas e anseios do estudante, sendo o momento de revelar sua identidade e seus conhecimentos, na intenção de subsidiar a equipe técnica para que se efetive análise dos perfis e suas competências com foco na certificação do Ensino Médio.

Nos documentos do SESI (2016), para avançar a etapa do diagnóstico, a os docentes especialistas realizam entrevistas e desenvolvem atividades que possam auxiliar que as histórias de vida evoquem. Momentos que se subdividem em ontem, hoje e amanhã, nos quais cada estudantes pode incluir dados pessoais, como de onde veio, fotos, dúvidas, expectativas sobre o reconhecimento de saberes. Essa fase poderá ocorrer em até três encontros e terá carga horária de seis horas. A equipe técnica define nesta etapa os percursos possíveis, que poderão ser: a continuidade no processo de Reconhecimento de Saberes ou o encaminhamento para EJA Profissionalizante.

A terceira etapa do RDS corresponde à identificação de competências. Nesse momento ocorre a identificação direcionada por um balanço entre as competências definidas na Matriz de Referência Curricular e o preenchimento pelos estudantes dos formulários específicos das áreas do conhecimento, conforme cronograma (ANEXO 3). Dentre os instrumentos utilizados para o balanço de competências, destaca-se o Portfólio que visa possibilitar a coleta e o agrupamento de comprovações sobre as competências dos trabalhadores. Esta é a oportunidade que o estudante tem de materializar e tomar consciência das competências que é portador. Sendo este o foco deste estudo.

2.2.1 – Balanço de competências: diagnóstico, histórias de vida, auto e heteroavaliação inicial, avaliação intermediária e resultados observáveis

Segundo o SESI (2016), o balanço de competências tem a função de identificar e avaliar as competências desenvolvidas pelo trabalhador estudante em processos formais, não formais e informais, em situações de estudo, vida e trabalho com o objetivo de alcançar as competências da Matriz de Referência Curricular.

O instrumento de balanço ocorre em três etapas: a primeira inicia com o diagnóstico, com as histórias de vida; a segunda desenvolve auto e heteroavaliação inicial, bem como a avaliação intermediária, que apura os resultados observáveis

quanto ao desenvolvimento de competências; a terceira é o registro das competências requeridas, constantes no projeto de EJA/SESI, e as reveladas no Portfólio elaborado pelo estudante, bem como o registro de impressões dos especialistas que mediam a avaliação. As áreas do conhecimento utilizadas no balanço de competências são: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologia; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. Para exemplificar o balanço de competências, será utilizado um modelo referente a Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, conforme Quadro 4.

QUADRO 4 - Balanço de competências por área do conhecimento

Área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias		
Competência da Matriz de Referência Curricular	Competências identificadas no Portfólio	Registro de impressões da Equipe Especialista
C1 - Compreender as ciências naturais e as tecnologias como construções humanas associadas à cultura dos povos e suas visões de mundo.	Reconhece o conhecimento popular sobre os remédios caseiros.	O estudante compreende parcialmente a importância das ações humanas na construção do conhecimento científico.
C2 - Identificar e relacionar causas e consequências da degradação ou preservação do ambiente.	Reconhece o aumento da temperatura no planeta e sua relação com as fumaças que saem dos veículos, indústrias e desmatamentos.	O estudante compreende a importância da construção de parques para diminuir e regular os efeitos da fumaça.

Fonte: SESI/DN (2016, p.23).

No balanço de competências, o ponto de partida é a Matriz de Referência Curricular e o Portfólio é utilizado para desvelar as aprendizagens no processo pedagógico, constituindo-se como fundamental no RDS, para que seja definido o plano de intervenção dos estudantes. Para a instituição ofertante do RDS, o Portfólio ganha significado por refletir a história de vida dos trabalhadores estudantes e possibilitar que eles construam seu projeto com premissas voltadas a continuar aprendendo (SESI, 2016). Para Alcoforado (2008), o Portfólio deve compreender os seguintes elementos:

Perfil pessoal, contendo as motivações, interesses, valores, desejos, potencial, maneiras de ser etc.; Perfil de educação, formação, incluindo todos os saberes formalizados, reconhecidos ou não; Perfil de todas as competências adquiridas em qualquer espaço ou tempo da vida; Perfil de oportunidades, considerando todos os níveis dos diferentes contextos socioeconômicos. (ALCOFORADO, 2008, p. 198).

Ainda sobre a importância do Portfólio na avaliação do RDS, Villas Boas (2005), pioneira no Brasil sobre a temática, relata que há uma concordância de que o uso dos Portfólios como procedimento avaliativo se coaduna a uma visão de avaliação de processo, portanto, cumulativa e formativa.

No processo RDS, a instituição SESI elenca que o Portfólio é concebido como uma narrativa de natureza biográfica, como construção social da história de vida do candidato a certificação de Ensino Médio, ou seja, corresponde ao momento em que o trabalhador estudante busca alcançar “tanto quanto possível, rigoroso conhecimento de si e dos seus atuais e possíveis contextos, resultando em um (ou mais) projeto de vida (...) que permita transformar a sua práxis anterior” (ALCOFORADO, 2008, p. 198), efetivamente pelo reconhecimento pessoal identificado.

Assim, mais que registro de conhecimentos adquiridos na vida escolar anterior, ou nas experiências de vida, o Portfólio no Reconhecimento de Saberes do SESI, assume uma característica de história de vida, contada pelo autor (SESI, 2016). O conceito de Portfólio adotado corresponde ao de organização e entrega de um conjunto de atividades significativas que os estudantes elaboram durante o processo de aprendizagem, em determinado período, e submetem à avaliação formal continuada, ou seja, aquela que acontece durante o próprio processo de aprendizagem (VILLAS BOAS, 2005, 2013).

O Portfólio no RDS, para o SESI, é um instrumento que não é um produto acabado. Nele deverá ser incluído tudo que o estudante sabe e pode fazer, suas etapas e seus processos. Neste caminho, o SESI (2016) determina as técnicas e estratégias que deverão ser utilizadas e mediadas pelos especialistas para elaboração do Portfólio.

2.2.1.1 Portfólio: Formulários Gerais Histórias de Vida

Dentre as etapas de elaboração do Portfólio, que para a Instituição é realizado totalmente em ambiente *online*, com o preenchimento de formulários previamente definidos, destacam-se cinco:

- 1) Percurso de vida pessoal e social, no qual o estudante poderá trazer informações relevantes sobre a participação em movimentos sociais, seminários,

congressos;

2) Percurso de vida profissional, experiência profissional, estágios, atividades autônomas, depoimentos de supervisores;

3) Percurso de vida escolar e de formação, apresentar documentos ou históricos escolares ou relato de escolarização desenvolvida, bem como formações não formais, cursos, treinamentos, estágios;

4) Mapas de aprendizagens, nos quais são feitas as reflexões sobre as aprendizagens nas diferentes fases da vida, indicando aprendizagens formais e não formais;

5) Plano pessoal de intervenção, que consiste na apresentação das expectativas e aspirações em relação ao curso, propostas para o futuro dos trabalhadores estudantes.

Considerando essas cinco etapas, os trabalhadores estudantes preenchem os formulários gerais, no Portal SESI Educação (SESI, 2016), que correspondem aos seguintes temas:

- Ocupação do tempo livre (ANEXO 04) – trata-se de um breve relato sobre o que o estudante faz em seu tempo livre.

- Participação de atividades sociais (ANEXO 05) – o estudante deve relatar sua participação em atividades sociais, em grupos instituídos ou informalmente.

- Principais atividades profissionais aprendizagens (ANEXO 06) – o estudante relata sua experiência profissional e analisa suas aprendizagens desenvolvidas.

- Percurso formativo (escolaridade, escolas e etapas frequentadas) (ANEXO 07) – o estudante registra sua escolaridade anterior.

- Percurso Formativo (cursos, ações de formação frequentadas) (ANEXO 08) – o estudante registra e comprova com documentos, cursos e formações realizadas.

- Acontecimentos e aprendizagens em minha vida (ANEXO 09) – busca a reflexão sobre as diferentes fases da vida e as aprendizagens em todas as situações.

- Minhas relações e aprendizagens (ANEXO 10) – o estudante identifica suas aprendizagens através da relação com o outro.

É com o preenchimento dos formulários gerais que os trabalhadores estudantes, mediados pelos docentes especialistas, constroem sua biografia narrativa, dissertando sobre seus distintos percursos de vida e elencando seus

saberes adquiridos na experiência para que possam alcançar os saberes necessários para conclusão do Ensino Médio.

2.2.1.2 Formulários Específicos e as Competências da Matriz de Referência Curricular

Nesse percurso que corresponde aos conhecimentos e saberes específicos de cada área do conhecimento, os docentes especialistas buscam informações dos trabalhadores estudantes que possibilitem a explicitação de saberes escolares, de competências evidenciadas nas diferentes áreas do conhecimento, à luz da Matriz de Referência Curricular.

No preenchimento destes Formulários Específicos, os estudantes podem selecionar o que consideram ser totalmente, parcialmente ou pouco capaz, como também, podem exemplificar os saberes que tem dificuldade e o que precisam aprender. Apontando a relevância da análise e compreensão de cada área do conhecimento, elenca-se o conjunto de competências que orienta cada composição que deve ser alcançada

O preenchimento dos Formulários Específicos inicia pela área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, no qual o estudante deverá compreender que:

Todos nós, no cotidiano, utilizamos competências de linguagens e comunicação. Reflita sobre os seus atos cotidianos, descrevendo-os o melhor possível e descubra os seus saberes e os seus usos nessa área, não hesitando em identificar outras situações de vida pessoal e profissional em que se evidenciam as suas competências. (SESI, p. 41, 2016).

Em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias o formulário que será preenchido apresenta quatro competências, como indicadas no Documento Complementar II (SESI, 2016):

Competência 1 - Reconhecer a leitura como fonte de informação, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados, respondendo a diferentes propósitos comunicativos e expressivos;
Competência 2 - Acionar as várias formas de recepção e compreensão e conhecimentos linguísticos, textuais e sobre práticas sociais de linguagem, para construir e reconstruir os sentidos de textos e manifestações artísticas e culturais;
Competência 3 - Reconhecer, compreender, analisar e aplicar elementos e recursos expressivos das linguagens verbal, artística e corporal, compreendendo o modo como podem ser organizados e (re)criados;

Competência 4 - Reconhecer aspectos das identidades em textos e manifestações artísticas e culturais, considerando as práticas sociais e as linguagens utilizadas. (SESI, 2016).

Em Línguas Estrangeiras e Tecnologias, o educando deve ter clareza que:

[a]prendemos e utilizamos línguas estrangeiras em diferentes situações ao longo da nossa vida: vivendo em outros países, viajando, trabalhando ou convivendo com pessoas de diferentes nacionalidades, com familiares ou com amigos, na escola, em cursos frequentados, escutando letras das nossas canções estrangeiras favoritas ou mesmo vendo televisão. No nosso cotidiano utilizamos competências tecnológicas da informação e comunicação. [...] reflita sobre os seus atos cotidianos e descubra os seus saberes e os seus usos nessa área, não hesitando em identificar outras situações de vida pessoal e profissional em que se evidenciam as suas competências. (SESI, 2016, p. 55).

Os Formulários Específicos de Línguas Estrangeiras e Tecnologias são mais simples e mediados com situações do cotidiano. Já na área de Matemática e suas Tecnologias, ressalta-se que os trabalhadores estudantes afirmam ter alguma dificuldade na representação dos cálculos na escola. Todavia, em seu cotidiano eles resolvem diversos problemas, organizam informações, utilizando competências de matemática. Os especialistas orientam no preenchimento dos Formulários Específicos da Área de Matemática, levando em consideração o saber de fazer cálculos, saberes referentes à esta área do conhecimento que é composta por cinco competências, como indicadas no Documento Complementar II (SESI, 2016).

Competência 1 - Aprimorar os significados já existentes para os diversos tipos de números, realizar as operações usuais com esses números, estabelecer algumas relações significativas entre eles e, quando necessário e conveniente, ampliar os campos numéricos;

Competência 2 – utilizar conhecimentos geométricos e métricos para realizar a leitura e a representação da realidade e agir sobre ela;

Competência 3 - Utilizar representações algébricas em resoluções de problemas, identificando variáveis, selecionando operações que podem ser realizadas com essas variáveis e avaliando as possibilidades de soluções, caso existam;

Competência 4 - Compreender o conceito de probabilidade e o raciocínio combinatório em fenômenos naturais e do cotidiano, resolver problemas em processos de contagem natural ou estruturada e calcular a probabilidade da ocorrência de um evento;

Competência 5 - Interpretar informações de natureza científica e social, obtidas a partir de pesquisas, realizando inferências, previsões, tendências e tomadas de decisão. (SESI, 2016).

O Formulário Específico que abarca as quatro competências da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, considera que há interação constante com a natureza, bem como com os fenômenos físicos, químicos e biológicos, como indicadas no Documento Complementar II (SESI, 2016):

Competência 1 - Compreender as ciências naturais e as tecnologias como construções humanas associadas à cultura dos povos e suas visões de mundo;

Competência 2 - Identificar e relacionar causas e consequências da degradação ou preservação do ambiente;

Competência 3 - Compreender os organismos vivos em geral e o ser humano em especial, em integração com o ambiente vivo e sociocultural;

Competência 4 - Descrever características das tecnologias associadas às ciências - naturais em diferentes serviços ou contextos produtivos: indústria, manufatura, agricultura, agroindústria, extrativismo. (SESI, 2016).

A Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias considera a interação com o outro, com outras culturas e com a natureza. Os Formulários Específicos desta área são compostos por seis competências, como indicadas no Documento Complementar II (SESI, 2016):

Competência 1 - Relacionar os elementos culturais que constituem as identidades dos diferentes grupos sociais a variados contextos histórico-geográficos;

Competência 2 - Relacionar o trabalho humano aos processos de construção e transformação em diferentes contextos histórico-geográficos;

Competência 3 - Analisar aspectos relevantes das instituições sociais e políticas nas relações de poder em diferentes escalas e contextos histórico-geográficos;

Competência 4 - Analisar interações sociedade-natureza em diferentes - contextos histórico-geográficos, reconhecendo seus principais dinâmicos e impactos ambientais e sociais;

Competência 5 - Utilizar categorias de análise apreendidas no estudo das diversas correntes filosóficas em seu cotidiano e na problematização da realidade e/ou de textos estudados;

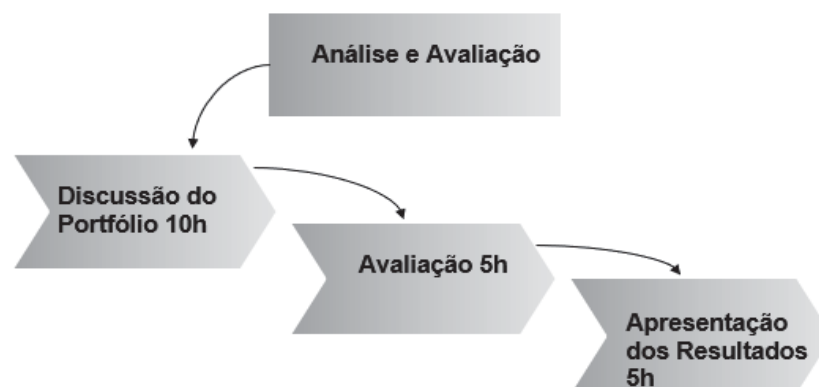
Competência 6 - Compreender as relações econômicas, políticas e sociais construídas nos vários contextos histórico-geográficos. (SESI, 2016).

O formulário denominado “Cidadania e Empregabilidade na minha vida” discorre sobre temáticas que tratam da vida social do estudante, não tendo a especificação de competências que devem ser alcançadas.

2.2.1.3 Aplicação das Avaliações: validação de competências

Segundo os documentos do SESI (2016), esta etapa corresponde ao processo de validação de competências e compreende a apresentação e discussão do Portfólio, aplicação das avaliações das áreas do conhecimento e apresentação das evidências e resultados para o reconhecimento de saberes. Para esta etapa, o cronograma proposto pelo SESI, prevê um tempo de 20 horas distribuídas da seguinte forma: 10h para apresentação do Portfólio; 05h para avaliação; 05h para elaboração dos resultados das avaliações, conforme Figura 7 que espelha o processo de validação de competências.

FIGURA 7 – Etapas da validação das competências



Fonte: SESI/DN (2016, p. 107).

A análise e a avaliação do Portfólio no RDS para validação de competências acompanham, conforme o SESI (2016), o itinerário experiencial do candidato e seus projetos futuros, com a Matriz de Referência Curricular, etapas, objetivos e atividades específicas, conforme Quadro 5.

QUADRO 5 – Metodologia da etapa da validação de competências

Etapa de Validação de Competências			
Metodologia			
	ETAPAS	OBJETIVOS	AVALIAÇÃO
B A L A N Ç O D E C O M P E T Ê N C I A S	Conforto com a Matriz de Referência Curricular	Relacionar as aprendizagens decorrentes da experiência de vida com a Matriz de Referência Curricular	Explicação dos critérios de avaliação do Portfólio
		Atualizar Portfólio: competências a desenvolver	
	Desenvolvimento do Projeto Pessoal de Intervenção do educando	Promover a reflexão sobre as potencialidades pessoais e profissionais do adulto	Autoavaliação do Portfólio pelo candidato
		Apoiar o adulto na concepção de projetos futuros	Coavaliação do Portfólio do candidato
	Negociação dos projetos de formação	Identificar eventuais percursos de formação com vista às concretizações de projetos futuros	Partilhar / negociar com o candidato a análise final do Portfólio e a eventual necessidade de complementação do Portfólio
	Pedido de avaliação de competências	Informar e esclarecer quanto ao Conselho de Reconhecimento de Saberes ao avaliador	Orientar o candidato para a validação ou outras situações do Portfólio
Preparar o aluno para sua participação no Conselho de Reconhecimento de Saberes			

Fonte: SESI (2016, p. 108).

Na apresentação e discussão do Portfólio, o estudante faz sua autoavaliação. Em seguida, no processo de avaliação, conforme definido no Projeto dos Cursos do SESI, o resultado seguirá dois parâmetros: *Aprovado*, se cumpriu os requisitos da Matriz de Referência Curricular ou parte dela e *Em Processo*, quando é necessário o complemento de estudos para alcance da certificação almejada.

Sobre os parâmetros de avaliação executados no RDS, concorda-se com Santos (2007, p. 32) quando diz que conseguir pesquisar sobre os diferentes saberes do/no trabalho de forma a sistematizá-lo em saberes escolares implica em uma “monocultura do saber”.

Neste contexto, a avaliação ocorre com os seguintes momentos distintos:

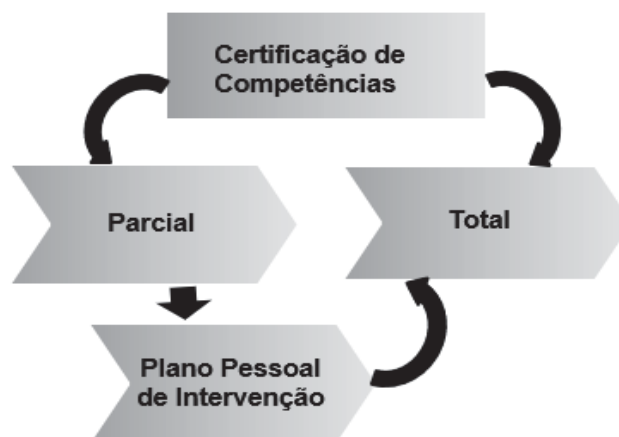
- Análise do Portfólio.
- Avaliações das áreas do conhecimento disponíveis no Portal SESI Educação.

A apresentação dos resultados é apresentada no Balanço de Competências, exemplificado no Quadro 4. A validação final de competências do processo de RDS do SESI Educação, por constituir-se ato oficial de formalização de resultados, ocorre em reunião formal de Conselho de Reconhecimento de Saberes, com a participação dos estudantes (SESI, 2016). Este conselho, segundo o SESI, é constituído pelo estudante, coordenador pedagógico e especialistas das áreas de conhecimento. Cabe ao diretor da instituição, nomear os integrantes do conselho, presidir as reuniões, homologar as decisões e assinar os certificados de competências validadas.

2.2.1.3 Certificação de Competências

A certificação de Competências apresentada na Figura 8, configura-se como o ato formal e registro na unidade na qual o estudante está matriculado. É o processo final da validação de competências.

FIGURA 8 - Certificação de competências



Fonte: SESI/DN (2016, p. 117).

A Certificação Parcial ocorre quando as competências identificadas e validadas não são suficientes para conclusão do Ensino Médio, dessa maneira, o estudante poderá ter o aproveitamento das competências ou das habilidades

reconhecida e validada de acordo com a Matriz de Referência Curricular. De acordo com o SESI (2016), o estudante quando se encontra na certificação parcial, estará em determinado ponto de partida do curso e saberá as competências que precisará desenvolver para conseguir a certificação total, através do Plano Pessoal de Intervenção. Com o Plano Pessoal de Intervenção, o processo de RDS propõe que junto com a equipe de especialistas, os estudantes possam desenhar o itinerário que irão percorrer.

A Certificação Total ocorre quando o trabalhador estudante teve suas competências identificadas e validadas atendendo à totalidade da Matriz de Referência Curricular, correspondendo à etapa final de escolaridade para o Ensino Médio – e, desta forma a certificação será emitida pela unidade escolar credenciada. Para esses trabalhadores estudantes “[...] obter uma certificação de escolaridade, significa supostamente, o acesso a bens materiais e simbólicos que a população com baixa ou nenhuma escolaridade é levada a acreditar não possuir por deficiências próprias e individuais [...]”. (RUMERT, 2005, p.125).

2.3 SABERES: HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

2.3.1 Espaços e tempos do aprender

No período de predominância do capitalismo, o surgimento da revolução industrial contribuiu expressivamente para que a educação emergisse em um contexto de reestruturação (BRUNNER, 2000). A educação passou pelo modelo de produção industrial, materializado nos moldes de linhas de montagem; os sistemas nacionais de educação reproduzem a indústria, na definição de formato, na estrutura e no funcionamento nas escolas. Todavia, frente as transformações contínuas dos sistemas de produção, bem como o contexto socioeconômico e da competitividade, a educação vem assumindo a necessidade de um perfil diferente de trabalhador, mais autônomo.

Considerando este perfil de homem integral, de acordo com o SESI (2019), o conceito de competências pode ser definido, com base em Perrenoud (1993 *apud* SESI, 2019, p. 36), como a “(...) capacidade de agir eficazmente em um determinado

tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”. Desta forma, as competências pressupõem operações mentais, capacidades para usar as habilidades, emprego de atitudes adequadas à realização de tarefas e conhecimentos.

Para o modelo educacional objeto desta pesquisa, as competências cognitivas estão diretamente ligadas às diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas e desenvolver competências significa mais do que adquirir conhecimentos. Em outras palavras, significa desenvolver capacidades, aptidões e atitudes para o desenvolvimento pessoal, para o exercício da cidadania e para a empregabilidade (SESI, 2019).

Nesta centralidade, Alcoforado (2014) chama a atenção, sobre o direito destes sujeitos de EJA terem reconhecimento dos seus diferentes saberes,

[...] a questão que se coloca é como poderemos incluir esses saberes, resultantes da prática e da experiência, na ordem legal que os diplomas, os certificados e a qualificação representam. Dito de outra forma, como podemos combater o elitismo monista que apenas valoriza os saberes transmitidos em experiências formais de educação/formação, promovendo o reconhecimento social (fora dos espaços onde são produzidos) dos saberes resultantes da ação. (p. 21).

Ainda sobre essa temática, faz-se necessário ressaltar que “o conceito de competência apareceu, desde sempre, relacionado com a ideia de um saber-fazer socialmente bem reconhecido e avaliado de forma muito positiva” (ALCOFORADO, 2014, p. 25). Considerando o percurso da pesquisa o conceito de competência encontra na *práxis* sua definição,

[...] como a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas [...] vinculada a ideia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos. (KUENZER, 2004, p. 81).

Como reflexão, entende-se que as escolas que atendem a EJA pressupõem uma relação entre trabalho e escola. Os trabalhadores estudantes nelas inseridos buscam respostas no conhecimento. Para eles, voltar à escola significa se sentir

melhor, alimentar, aquilo que Freire (1997) chama de desejo de *ser mais* de todo ser humano.

Nessa relação entre o propósito do projeto educacional RDS e o desenvolvimento humano, este trabalhador estudante precisa transformar em discurso seus saberes da ação, em um movimento de reflexão e autoconhecimento. Este movimento de reconhecer a si mesmo é um processo difícil de ser estruturado, pois, como afirma Schwartz (2009, p. 14),

[...] falar de uma situação de trabalho supõe usar palavras que têm necessariamente uma dimensão genérica. Na medida em que toda situação de trabalho tem uma dimensão de gestão de encontros, é preciso um trabalho importante sobre a linguagem para fazer compreender aquilo que já de singular no acontecimento que vamos tratar; há algo de particularmente antagônico, ou em todo caso, problemático entre linguagem e atividade.

Neste viés, a relação ensino/aprendizagem no processo de RDS traz consigo o desafio de criar parâmetros de educação que fortaleçam a linguagem e que deem conta da complexidade dos diferentes saberes. Para Alcoforado (2014, p. 19),

[...] foi ficando, então, cada vez mais claro, que precisamos estar preparados para uma socialização profissional bem-sucedida, somos obrigados a uma atualização contínua, mas, de forma predominante, os saberes mais significativos para a nossa atividade profissional advêm da própria ação.

Aprende-se o tempo todo na vida, ocasional e intencionalmente. Para Charlot (2000), aprender é um conceito mais amplo que o saber, a ideia de saber implica a de sujeito, da relação sujeito com ele mesmo, com o outro e com o próprio saber, ao pensar a escola, o conhecimento e o mundo no qual está inserido.

Pode-se dizer que o estar no mundo é resultado de um sistemático processo de aprendizagens cotidianas que conformam a existência e transformam as lacunas do saber formal, criando possibilidades e construindo novos saberes. Cada dia não é igual ao anterior e “(...) a evidência de comportamento acontecendo no tempo (...)” (THOMPSON, 1981, p. 49), quando se verifica a multiplicidade de situações que desafiam os trabalhadores estudantes a emitirem respostas próprias, singulares e diversas de outras respostas recentemente formuladas.

Mesmo nas questões aparentemente mais simples, interage-se com o objeto de conhecimento, apropriando-se dele, compreendendo-o, apreendendo-o segundo as experiências anteriores, enfim, aprendendo. Neste contexto,

[...] há todo um processo cultural, interpessoal, social em que os trabalhadores, pela sua própria experiência no trabalho, vivência em diversos ambientes, relacionamento com diferentes pessoas, constroem e adquirem um conhecimento contínuo sobre o seu fazer, conhecimento nem sempre codificável, mas extremamente significativo para o andamento do trabalho. (ARANHA, 2003, p. 105).

Charlot (2000, p. 72) argumenta que,

[...] qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si.

Sendo o homem um ser inconcluso, que como ser histórico continuamente se educa, em um movimento dialético que o cerca (FREIRE, 1997), a maior parte dessas aprendizagens não chega à consciência dos trabalhadores estudantes. Como tal, se mantêm em um lugar apequenado construído socialmente, parecendo que não há nada de novo, e que a vida é sempre igual.

A falta de oportunidade para inclusão desses trabalhadores estudantes em projetos educacionais que visem o exercício de tomada de consciência e a autonomia para cidadania aponta para necessidade de políticas públicas fundamentadas que abriguem o acesso ao conhecimento construído por eles e para eles, pois "(...) somos seres programados para aprender (...) e é esta a condição humana FREIRE, 1997, p. 27).

O processo de aprender intencionalmente organizado que se reconhece como aprendizagem, é sempre associado à ideia da escola, do tempo e do espaço em que os estudantes que lá estão, muitas vezes em curtas fases da vida que não expressam a riqueza das experiências que eles vivem e que os constituem de fato. Para quem nem chegou a ir à escola, ou se o fez foi por pouco tempo, a sensação de nada saber facilmente se instala, passando a ser mais do que uma mera sensação, para ser a verdade que produz a identidade desse sujeito. Esta condição de não saber quando voltadas ao ambiente de trabalho, reserva a estes trabalhadores estudantes, o que

para Laffin (2012a, p.71) é “(...) a tendência da sociedade contemporânea que se situa na exigência cada vez maior de mais conhecimentos para os que ocupam as vagas ainda não ‘precarizadas’ na estrutura do emprego”.

Essa compreensão é fundamental no desenvolvimento do currículo da EJA, pois os docentes se depararão com sujeitos, trabalhadores, encolhidos, inseguros, silenciados em sua maioria, portadores de um não-saber ‘autêntico’, produzido e reforçado socialmente como identificador de cada um e motivo suficiente para a condição de sujeição envergonhada,

[...] aprender é para eles apropriar-se dos objetos de saber, ter acesso a um mundo de saber organizado em disciplinas; eles exprimem aprendizados em termos de conteúdos de pensamento descontextualizados, de objetos pensáveis em si mesmos, sem referência direta a um Eu em situação. (CHARLOT, 1996, p. 59).

Em uma sociedade em que o saber associado à escolarização é valorizado como poder para a ascensão social, as pessoas conhecem as exigências que dão a chave da ascensão para os ‘que podem’ (os que sabem) e os que ‘não podem’ (os que não sabem). Essas exigências da cultura social dominante, tanto se organizam em função do tempo passado na escola e em cursos sistemáticos nos quais se aprende, quanto em função do espaço que as pessoas que sabem ocupam.

No Brasil, o Reconhecimento de Saberes possui em sua história o contexto neoliberal. A busca é para que esse lugar dê espaço ao conjunto de demandas sociais e não apenas aos interesses de um único segmento social (MORAES; LOPES NETO, 2005). Desse modo, pode-se demarcar o território social claramente distribuindo entre uns e outros, em função dos diferentes tempos e espaços. Para Bourdieu (2007), o sistema escolar

[...] o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária a perpetuação da ordem social uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia na afirmação bruta e brutal das relações de força. (BOURDIEU, 2007, p. 311).

Para o autor este sistema é excludente, à medida que a escola reproduz arbitrariamente a cultura, o simbolismo, o papel social dos padrões culturais dominante e legitimados, que favorece determinado segmento social, em detrimento de outros.

2.3.2 Os saberes produzidos nos tempos e espaços sociais

A condição de 'saber' ou de 'não saber' se acentua quando a ela se agrega outros componentes sociais: questão econômica, étnica, de gênero etc. O fato significativo em relação ao saber é que ele socialmente se estabelece uma relação unívoca entre ele e a escola, em "(...) uma luta conflitiva que faz com que a história da EJA se confunda com a história do lugar social reservado aos setores populares" (ARROYO, 2001, p. 10), como se todas as aprendizagens se restringissem, ou só se legitimassem, passando por esta instituição social.

Saberes produzidos nas diferentes experiências de vida estabelecem vínculos constituidores das histórias pessoais, nas experiências do mundo do trabalho, na família, na igreja, nas relações sociais. Sendo o trabalho considerado como princípio educativo, é necessário deixar que as experiências e saberes trazidos deste lugar invadam o espaço escolar, no qual o trabalhador é par dialético com o professor, realizando um trabalho que a experiência está no centro e não nas carências (FISCHER; FRANZOI, 2009).

De outro modo, esses saberes constituídos como condição humana precisam ter igual valor quando se faz referência aos resultados de aprendizagens, pois estes precisam alcançar parâmetros que lhes garantam o reconhecimento em espaço escolar formal para que se alcance o direito destes trabalhadores estudantes, à medida que se percebem como seres inconclusos e históricos que são (FREIRE, 1997). As interferências de homens e mulheres no mundo, uns com os outros, nas diversas situações que envolvem o fazer humano, desafiadoramente submetem os sujeitos a 'ambientes de aprendizagem' que têm pouco ou nenhum valor perto do que a escola significa, ou ainda, perto do que a escola consegue formalizar.

Para Charlot (2000, p. 67) "(...) a relação com o saber é relação com o mundo, em um sentido geral, mas é, também, relação com esses mundos particulares (meios, espaços) nos quais as crianças [trabalhadores estudantes] vivem e aprendem". Neste contexto de relações, nas sociedades contemporâneas, a ciência, a técnica, as tecnologias produzem linguagens e formas de estar no mundo, impondo a urgência de respostas e aprendizagens imediatas, produzindo em grande velocidade novos saberes, competências, comportamentos, atitudes, ou seja, "(...) a situação de

aprendizagem não é apenas marcada pelo local e pelas pessoas, mas também pelo momento” (CHARLOT, 2000, p. 67).

No entanto, pouco ainda se reconhece no espaço escolar, de legítimo nesses saberes produzidos por essas e outras mediações, embora eles integrem os sujeitos trabalhadores e penetrem, por isso mesmo, nas escolas. Do mesmo modo, as diversas expressões culturais formadoras das identidades e das subjetividades consideram os saberes desenvolvidos no ‘chão de fábrica’, por esses trabalhadores, no entendimento do ‘saber escolar’, com pouco valor, colocadas em lugar inferior ao chamado ‘saber científico’.

Levando em conta essa abordagem, Oliveira (1999) traz a reflexão de que a educação de pessoas adultas não remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a todo seu contexto cultural que abarca sua condição de não-criança, de excluído da escola e de sujeito de determinado grupo social e cultural. Nesse entendimento, os trabalhadores estudantes, os processos de aprendizagem na EJA e o reconhecimento de diferentes saberes com medidas hierárquicas, são fruto de processos históricos e sociais consolidados pelo interesse do capital, por meio dos quais a sociedade se formou e se mantém.

A partir hierarquização legitima-se a dominação daqueles que sabem os saberes ‘bons’ – sistemáticos estruturados, valorizados – sobre aqueles que, por dominarem os saberes ‘desorganizados’ do cotidiano, são rotulados como aqueles que não sabem. A função dos chamados saberes escolares seria, nessa perspectiva, levar àqueles que ‘não sabem’ estes saberes especiais, científicos. Para Freire (1997), falar de saberes escolares é admitir que ninguém é um completo ignorante, todos sabem alguma coisa,

[...] isso significa deixar-se cair num dos mitos da ideologia opressora, o da absolutização da ignorância, que implica na existência de alguém que decreta a alguém. No ato dessa decretação, quem o faz, reconhecendo os outros como absolutamente ignorantes, se reconhece e à classe a que pertence como os que sabem ou nasceram para saber. (FREIRE, 1997, p. 75).

Essa forma de pensar o conhecimento, estabelecendo lugares desiguais para uns e outros de acordo com aquilo que sabem, conforma-se com o modelo de divisão social do trabalho, que hierarquiza os sujeitos e separa, pelo conhecimento, os lugares de cada um no sistema produtivo, classificando-os segundo sua maior ou menor importância no modo de produção. Esta visão deve ser questionada, na medida em

que, ao considerar o processo de conhecimento não como uma relação, mas como o poder de um autoritário que sabe, sobre quem supostamente não sabe, negligência o fato de que, muitas vezes, aqueles que, silenciosamente, se põem como se não soubessem, o fazem porque apreenderam o jogo da dominação e se conformam com seu lugar instituído.

Para que a prática educativa se estabeleça, entre sujeitos que aprendem, Freire (1997) recomenda, desde seus estudos para a obra *Pedagogia do Oprimido*, prolongando-se em *Pedagogia da Esperança*, o diálogo, constituidor da perspectiva democrática da educação que sonha para homens e mulheres, que

[...] o diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por N razões, entre elas porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. (FREIRE, 1997, p. 60).

O reconhecimento da presença do diálogo nas relações entre os trabalhadores estudantes que aprendem inicia a mudança de um modo de pensar o conhecimento, para Freire (1997, p.10) esta “(...) relação de conhecimento não termina no objeto, ou seja, a relação não é exclusiva de um sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Se prolonga a outro sujeito, tornando-se, no fundo, uma relação sujeito-objeto-sujeito”, ultrapassando o paradigma da ciência que ainda hoje predomina lugares de ensinar e aprender, de reconhecer saberes e competências, sustentando o pensar de muitos sobre o como se aprende.

A EJA é fruto da pluralidade de ideias postas em confronto, geradoras de conflitos indispensáveis ao respeito, à existência do pensamento divergente, da multiplicidade de pontos de vista, de opiniões, sentidos de mundo e de ideologias. Este campo é constituído pela diversidade dos sujeitos-atores da EJA: docentes e trabalhadores estudantes, desempenhando os mais variados papéis sociais, inseridos nas múltiplas histórias que cada um protagonizou como personagem, tais como histórias de trabalho, de família, pessoal, afetiva, escolar, de vida. Estes são fatores interferentes para o ensino e aprendizagem e na tessitura do processo de

Reconhecimento de Saberes que interligam esses sujeitos-atores. Questiona-se o modo de pensar e fazer predominante por ser insuficiente diante da complexidade dos conhecimentos que não se restringem a fronteiras disciplinares e reconhecem os saberes forjados na prática social cotidiana como integrantes dos processos de conhecimento e desta forma são legítimos para serem certificados. Nesta relação,

[...] não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando, pelo contrário, quando o pensamento crítico do educador ou da educadora se entrega à curiosidade do educando. (FREIRE, 2015, p. 117-118).

Dado o reconhecimento da complexidade dos processos de aprendizagem individuais e coletivas, bem como o delineamento de uma nova grafia de entendimento desses processos, a noção de pertencimento, por esses emaranhados de conhecimentos buscam fundamentos para que possam ser certificados. Santos (1995, p. 328), discutindo o social e o político na pós-modernidade em *Pela Mão de Alice*, afirma que,

[...] para o velho paradigma, a ciência é uma prática social muito específica e privilegiada porque produz a única forma de conhecimento válido. Essa validade pode ser demonstrada e a verdade a que aspira é intemporal, o que permite fixar determinismos e formular previsões. Este conhecimento é cumulativo e o progresso científico assegura, por via do desenvolvimento tecnológico que torna possível, o progresso da sociedade. (...) O novo paradigma constitui uma alternativa a cada um destes traços. Em primeiro lugar, nos seus termos não há uma única Forma de conhecimento válido. Há muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e as sustentam. (...) Práticas sociais alternativas gerarão formas de conhecimento alternativas. Não reconhecer estas formas de conhecimento implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam e, nesse sentido, promover a exclusão social dos que promovam.

O autor reconhece o sentido que esses conhecimentos têm para as populações que os produzem, no lugar em que são produzidos, e apreendendo-os no modo como se compreende, não apenas a cultura desses produtores, mas que, ao fazê-lo, possibilita melhor apreender a cultura do outro. Assim, oferece-se por esse viés, uma base para a EJA: a de que os projetos precisam assentar-se na cultura dos trabalhadores estudantes que através da linguagem nas mediações docentes,

definem a serviço de quem, com quem e para quem desenvolverão o reconhecimento, validação e certificação de saberes.

Assim, analisar a realidade dos sujeitos trabalhadores na EJA, que carecem da escolarização e dos sujeitos docentes, que mediam a sistematização do conhecimento, implica relacioná-la as condições de vida que afligem a sociedade, tanto quanto nos percursos desenhados pelos modelos econômicos neoliberais, quanto no método como vêm sendo produzidos os processos de formação.

2.4 TRABALHO: SABERES TEÓRICOS E PRÁTICOS

A EJA, nesse contexto de crise, parte do princípio de que deve qualificar pessoas que sejam flexíveis, que aceitem as mudanças com naturalidade, que estudem o tempo todo, que se adaptem ao novo sem dificuldade. Esta é a nova lógica do capital: a rapidez, fluidez, o mercado, o estado mínimo, para uns, e máximo, para outros (FRIGOTTO, 2005). Aos trabalhadores estudantes, pertencer a classe trabalhadora lhes confere a legitimidade de que este lugar seja considerado quando formatado programas que percorram suas trajetórias, experiências e saberes.

Assumindo o princípio da reflexão crítica e colaborativa, numa relação acerca dos processos que preveem o Reconhecimento de Saberes dos trabalhadores estudantes, busca-se, num diálogo (FREIRE, 2006), atribuir conhecimento junto ao que é vivido por este sujeito de direito e a possibilidade de articular novos pensamentos na construção de sentidos e significados dos saberes mobilizados a partir da autorreflexão no processo de validação, reconhecimento e certificação de saberes para jovens e adultos.

Sobre esse processo de Reconhecimento de Saberes, Malglaive (1995) alerta que o saber em uso (da ação) reúne vários saberes, tais como os saberes teóricos, saberes práticos e saberes processuais. Saber-fazer, sob essa perspectiva, depreende-se nos escritos de Freire (2011, p. 64) quando diz que, tanto quanto a educação,

[...] a investigação que a ela serve, tem de ser uma operação simpática, no sentido etimológico da expressão. Isto é, tem de constituir-se na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicista compartimentada, simplisticamente bem-comportada, mas, na complexidade de seu permanente vir a ser.

O autor acentua a teoria dialógica da ação na ideia de permanência, no vir a ser, transformando a consciência de mundo e do eu no mundo. Nesta perspectiva, se por um lado a escola vive sob um permanente bombardeio em relação ao seu papel para o desenvolvimento da autonomia, visando garantir uma educação de qualidade para a maioria da população, por outro lado, a crítica é feita pelos donos do capital, que tentam enquadrar a escola e a educação aos seus interesses imediatos, no sentido de formar uma mão-de-obra que atenda aos seus interesses, configurando uma regressão da educação como direito social (FRIGOTTO, 2011).

Parte-se do princípio de que todo trabalhador estudante possui conhecimentos e experiências que decorrem do seu percurso profissional, que são construídos na “(...) experiência de vida na história do sujeito e (...) estão sempre em construção” (FERNANDES, 2001, p. 63) e busca-se reconhecê-los numa relação mais orgânica entre saberes escolares e saberes da ação no cotidiano do trabalho.

Para Souza (2017), a elaboração e a difusão de projetos educativos expressam movimentos e ações hegemônicas de planos, diretrizes e políticas educacionais, constituídas pelo projeto político da classe dominante. Neste viés, partindo da premissa de que o RDS SESI é um programa pensado para atender à crescente necessidade de elevação da escolaridade e qualificação da classe trabalhadora para o aumento da competitividade da indústria, em tempos de rapidez de informação, que é erroneamente considerada acesso ao conhecimento, Marx (1998, p.11) enfatiza que “(...) tudo que é sólido desmancha no ar, tudo que era sagrado é profanado, e as pessoas são finalmente forçadas a encarar com serenidade sua posição social e suas relações recíprocas”.

À vista disso, para o desenvolvimento do diálogo frente a construção dos diferentes saberes no contexto do trabalho, cerca-se da compreensão de que,

[...] o trabalho é, sobretudo, um fenômeno que une o homem e a natureza. Um fenômeno no qual o homem adapta, dirige e controla a troca de matéria que faz com a natureza. Age perante a matéria natural de uma forma natural. As forças naturais que pertencem ao seu corpo, os seus braços e as suas pernas, a sua cabeça e as suas mãos, movimenta-as para se apropriar da matéria natural sob uma forma que possa servir a sua própria vida. Agindo sobre a natureza que lhe é exterior através desse movimento e transformando-a, transforma também sua própria natureza [...]. (MARX, 1985, p. 160).

Assumindo a necessidade de sublinhar a centralidade do trabalho, como relação social em uma perspectiva ontológica, para Dejours (2004, p.28), o trabalho é definido como sendo

[...] aquilo que implica do ponto de vista humano, o fato de trabalhar: gestos, saber-fazer, um engajamento do corpo, a mobilização da inteligência, a capacidade de refletir, de interpretar e de reagir às situações, é o poder de sentir, de pensar e de inventar. [...] Isto é, um certo modo de engajamento da personalidade para responder a uma tarefa delimitada por pressões (materiais e sociais).

Tais saberes trazem implicações socioantropológicas. Como aponta Charlot (2000, p. 69), numa relação com saberes e numa relação de saberes, “(...) aprender pode ser adquirir um saber no sentido estrito da palavra, isto é, um conteúdo intelectual (...), mas, aprender pode ser também dominar um objeto ou uma atividade, ou entrar em formas relacionais”. Estes últimos saberes são impalpáveis fora do seu campo de ação.

Nesta relação com os diferentes saberes, o trabalhador estudante discorre na autorreflexão com o mundo e sua relação com o tempo na construção da sua história de vida. Corroborando com o exposto, Dejours (2004, p. 28) elenca como alguns dos saberes relativos ao trabalho: “(...) a habilidade, a destreza, a virtuosidade e a sensibilidade técnica passam pelo corpo, se capitalizam e se memorizam no corpo, se desenvolvem a partir do corpo. O corpo inteiro – e não apenas o cérebro – constitui a sede da inteligência e da habilidade no trabalho”.

Com base no que foi referido, a análise das relações com o saber é uma “(...) análise das relações simbólicas, ativas e temporais” (CHARLOT, 2000, p. 79) que empreendem, nas relações esculpidas em espaços sociais e históricos, os saberes da ação do trabalho vivido. Os trabalhadores constroem competências e saberes em seu cotidiano de trabalho, seja no “chão de fábrica” ou em outro espaço de produção.

Outrossim, onde houver atividade laboral, o ser humano poderá produzir e desenvolver diferentes tipos de conhecimento.

Deste modo, a apropriação dos saberes da ação dos trabalhadores vai ocorrendo à medida que eles mobilizam saberes e competências para resolução de atividades do trabalho, distintas às orientações prescritas e, também, através do incentivo à criação. Para Alves (2000, p. 54), "(...) não é apenas o 'fazer' e o 'saber (...) capturados pela lógica do capital, mas a sua disposição intelectual (...) o operário é encorajado a pensar 'proativamente', a encontrar soluções antes que os problemas aconteçam".

Ao ser considerada a relação epistemológica dos saberes na estreita relação com o mundo do trabalho, os projetos educacionais para EJA dão "(...) ênfase na fundamental importância da educação para a contemporaneidade capitalista constituindo, na realidade, o somatório de demandas quanto à produtividade da força de trabalho" (VENTURA, 2013, p. 719). No seguimento deste desafio, não é possível que a EJA passe ilesa à velocidade das mudanças, sobretudo quando se tem um modelo escolar, pensado para sociedades relativamente estáveis (NÓVOA, 1997).

Para melhor compreensão, Osório (2003, p. 20) traz reflexões importantes acerca deste desafio, a partir de razões epistemológicas na conversão da necessidade de aprender a aprender; de razões tecnológicas que impactam no surgimento de novas qualificações e busca por formação continuada e, por último, de razões culturais que abarcam a transmissão geracional da cultura popular. Seguindo a proposição de que o mundo não está pronto, mas em constante mudança, a educação é impelida a estar integrada a esta transformação, de forma que, ao mesmo tempo que se transforma, é capaz de interferir na modificação do mundo.

Ao ser considerado o contexto destas reflexões, os saberes em uma dimensão ético-política permitem pensar de uma forma mais específica os saberes do trabalho na compreensão de aprender a aprender como "(...) forma de intervenção no mundo" (FREIRE, 1998, p. 110). Seguindo a premissa de que os adultos devem ser portadores dos seus próprios processos educativos e formativos, defende-se a necessidade no enfrentamento do desafio de criar possibilidades e mecanismos de políticas públicas educacionais para que estes trabalhadores estudantes tenham sua identidade valorizada e encontrem continuidade do seu desenvolvimento, entre diferentes experiências e configuração de saberes.

Desta forma, vale ressaltar que as capacidades humanas são desenvolvidas por indivíduos em suas relações com a sociedade e a cultura, apreendendo aprendizagens que se efetivam na convivência, na troca de experiência e nas interações (VIGOTSKI, 1991), ultrapassando a ideia unidirecional de formalização e sistematização de saberes e conhecimentos.

Neste sentido, com vários cenários de mobilização de conhecimentos, a educação é incitada a considerar os diferentes saberes, ultrapassando impressões imediatas que alcancem as mesmas possibilidades de desenvolvimento para todos os trabalhadores estudantes em um contexto pedagógico escolar com poucos avanços, mas com grandes avanços na pedagogia do trabalho e da práxis (ARROYO, 2005). Estes precisam ser previstos em metodologias educacionais para jovens e adultos trabalhadores.

Frente a esse discurso, é importante buscar transformações no contexto educacional de jovens e adultos, causando uma ruptura paradoxal na intenção de mexer no que já está dado e necessita urgentemente ser mudado. A intencionalidade da escola, segundo Arroyo (2011), perpassa por um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades, ampliando o horizonte ao que há de mais humano e avançado no mundo.

Na tessitura desse diálogo nas sociedades complexas, as escolas são o espaço no qual se constroem conhecimentos, objetivando a aprendizagem em um ciclo que permeia dois momentos, “(...) um é o momento em que conhecemos o conhecimento existente, produzido; o outro, em que produzimos o novo conhecimento (...)” (FREIRE, 1992, p. 192). Para Forquin (1992), os saberes escolares são historicamente e socialmente marcados como algo estabelecido e sistematizado, com procedimentos que propiciam sua mensuração. É sobre esta forma intencional e ideológica de educação que Arroyo (2011, p. 40) questiona “(...) por que o currículo passou a ser um território em que o conhecimento acumulado se firma como único no qual a racionalidade científica se legitima”.

Para Freire (1992), a escola como espaço de produção de saber deve buscar o encontro dos saberes dos trabalhadores estudantes e dos saberes escolares. Para ele,

[...] podemos ainda imaginar o que poderá a escola aprender com o que poderá ensinar a cozinheiras, a zeladoras, a vigias, a pais, e mães, (a trabalhadores da indústria), na busca da necessária superação do 'saber da experiência feito' por um saber mais crítico, mais exato, a que se tem direito. Este é um direito das classes populares que progressistas coerentes têm que reconhecer e por ele se bater – o direito de saber melhor o que já sabem, ao lado de outro direito, o de participar, de algum modo, da produção do saber ainda não existente (...). (FREIRE, 1992, p. 111).

Nesta especificidade, faz-se necessário se despir da ideia de que existem alguns que sabem e outros que não sabem, ou sabem menos. Na concepção de Arroyo (2011), ao longo do tempo, os sistemas regulam e normatizam os processos escolares, mesmo com estudos críticos sobre o currículo, é recorrente o vínculo entre poder e acumulação. Segundo o autor, essa construção histórica, política, social e ideológica, refletida nas normas que obedecem a ordenamentos sobre uma lógica tradicional, acabam criando segmentações entre os saberes, bem como influenciam na avaliação, qualificação e classificação que medem os desempenhos, as quais obedecem a lógicas progressivas.

Nesse complexo entrelaçamento de ações pedagógicas, à escola requer suplantar, sobretudo em projetos educacionais que visem alcançar os jovens e adultos e sua experiência ao longo de toda vida, avanço em uma articulação mais ampla que transcenda as "(...) desconfianças e algum menosprezo pelos saberes que foram adquiridos fora do seu âmbito e que são estranhos à sua lógica de formalização" (ALCOFORADO, 2008, p. 163). Para Freire (1987, p. 58), "(...) só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (...)". Se é na relação com os outros que os saberes se constituem é na relação professor estudante, através da mediação que esses saberes devem ser retomados e revistos.

Até aqui, realizou-se a revisão de literatura da área. Na próxima seção abordase a metodologia empregada neste trabalho.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A proposta deste Capítulo é apresentar o caminho metodológico percorrido no desenvolvimento deste trabalho, tendo como objeto de estudo o Reconhecimento de Saberes na EJA. A pesquisa é de enfoque qualitativa, do tipo exploratório-descritiva, caracterizando-se como Estudo de Caso, que na área da educação, pode ser utilizado para descrever e analisar uma unidade social, possibilitando, através das técnicas de coleta de dados utilizadas, reconstruir os processos e relações que configuram o dia a dia no espaço escolar (YIN, 2001; LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 41), “(...) a pesquisa qualitativa proporciona profundidade aos dados, dispersão, riqueza interpretativa, contextualização do ambiente ou entorno, detalhes e experiências únicas (...)”. É, então, condição indispensável para alcançar os objetivos, isto é, analisar os fatores que implicam na evolução da prática e do RDS para jovens e adultos trabalhadores, emergidos no ‘chão da indústria’, tendo nesta, muitas vezes, sua única oportunidade.

O caráter qualitativo justifica-se pelo objeto, que é subjetivo, visto que se busca identificar e entender nas vozes dos estudantes jovens e adultos, trabalhadores da indústria, a reflexão acerca de seus saberes na prática do RDS. O Reconhecimento de Saberes, conforme revisão de literatura realizada, tem sido assumido em diversos países como questão de destaque entre os fatores sociais que condicionam o atual processo de reestruturação produtiva. Neste cenário, em Joinville/SC, segundo dados da RAIS (2018) sobre a escolaridade de trabalhadores da indústria, 22.009 trabalhadores não possuem a Educação Básica completa, o que representa 28% das pessoas que trabalham na indústria.

Dessa forma, a abordagem qualitativa aproxima-se de fenômenos sociais que compõem a realidade social, e que não cabe quantificar e generalizar, pois trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Sobre o processo qualitativo Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 374) evocam que “(...) o processo qualitativo não é linear, mas iterativo e recorrente, as supostas etapas são na verdade ações para que possamos penetrar mais no problema de pesquisa, e que a tarefa de

coletar e analisar dados é permanente”.

A pesquisa qualitativa possui a pretensão de descrever o mundo de dentro para fora e se configura como um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Estuda os fenômenos em seus contextos naturais, com base nos sentidos que as pessoas lhes atribuem. A expressão pesquisa qualitativa é utilizada como um termo guarda-chuva para uma série de abordagens de pesquisa em ciências humanas e sociais (FLICK, 2004). Esse tipo de pesquisa “(...) deveria (em geral ou sempre) se engajar na tarefa de mudar o mundo. Ela é explicitamente política. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa” (FLICK, 2004, p. 22).

Segundo Gil (2018, p. 32), as pesquisas exploratórias-descritivas são as que “(...) têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Quanto ao aspecto descritivo dos dados “(...) obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza-se mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 13). No caso dessa pesquisa, se justifica pela necessidade conhecer a mediação dos especialistas nas relações didático-pedagógicas com os estudantes do RDS, e pela demanda de traçar o perfil dos trabalhadores estudantes, fase de acolhimento e identificação, pois, segundo Gil (2018, p. 27), “(...) as pesquisas descritivas têm como objetivo a descrição das características de determinada população”.

A fase exploratória empreende a avaliação do Formulário Modelo Stufflebeam (CAVALCANTE, 2014), que será aplicado aos trabalhadores estudantes com o objetivo de avaliar o processo de RDS articulado por quatro princípios básicos (adequação, serviços, viabilidade e precisão) (VIANNA, 2010). O Modelo Stufflebeam CIPP (Contexto, Insumo, Processo e Produto) proposto por Stufflebeam (2003) designa a avaliação como um processo que fornece informações para a tomada de decisões. Assim, dada a volatilidade da realidade em que o RDS está ocorrendo em consonância com o planejamento do que se espera promover, “(...) não podemos esquecer de que a realidade é melhorada não por se fazer muito, mas por se planejar uma ação significativa que propicie de forma ótima a mudança e a melhoria dessa realidade” (SERRANO, 2008, p.13).

Neste sentido, a avaliação no modelo CIPP sugere momentos que apelam à reflexão, de modo que seja possível reconhecer “(...) os avanços, os retrocessos e os desvios no processo de consolidação (...)” (SERRANO, 2008, p. 81). Este modelo de avaliação procura promover o desenvolvimento, propiciando, ao pesquisador, subsídios para a coleta e análise das informações recolhidas de forma contínua e sistemática.

O formulário de avaliação Stufflebeam (2003) é estruturado em quatro blocos e analisa o Programa RDS, a partir de um modelo que propõe a relação de cada componente avaliado com um tipo específico de dimensão. São eles:

1º Bloco: Avaliação do Contexto – Dimensão Objetivos;

2º Bloco: Avaliação de Insumo – Dimensão Planos;

3º Bloco: Avaliação do Processo – Dimensão Resultados;

4º Bloco: Avaliação do Produto – Dimensão ações.

O formulário é composto por questões fechadas, questões de análise por grau de importância e questões abertas. Segundo Gil (2018, p. 41), a abordagem exploratória pode envolver: “(a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas e questionários com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão”.

Também com caráter exploratório, serão utilizados os Formulários Gerais que compõem o Portfólio no processo de RDS, disponíveis na Plataforma Portal - SESI Educação, visando verificar as narrativas da História de Vida discursada pelo trabalhador estudante. Neste Estudo de Caso, busca-se compreender como ocorre a autorreflexão do trabalhador frente às suas competências adquiridas nas experiências de vida e trabalho, valendo-se de materiais que ainda não receberam tratamento (GIL, 2018).

A aproximação da pesquisadora com a realidade da Instituição, *lócus* da pesquisa, amplia as condições de relacionar, analisar e inferir reflexões sobre os dados que serão coletados, tornando viável a pesquisa. Conforme Triviños (2011), o pesquisador considera a participação do sujeito como um dos elementos do fazer científico, apoiando-se em técnicas e métodos que reúnem características que ressaltam a implicação dos envolvidos e revelam informações subjetivas, como sentimentos de angústia, de medo e de superação.

Neste contexto, as bases conceituais apoiam-se na perspectiva histórico-

cultural, buscando estabelecer o diálogo entre a proposta de reconhecimento de saberes, a aprendizagem experiencial e o trabalho e educação.

3.2 LÓCUS E PARTICIPANTES

Considerando o fenômeno humanista, Paulo Freire (2005) entende a educação como prática antropológica, em que o sujeito, com suas raízes, situa-se no mundo e com o mundo, em constante movimento, como sujeito inconcluso, que está sempre pronto a aprender e se adaptar a mudanças. Esses horizontes histórico-culturais são coerentes com a população participante da pesquisa, que será composta por estudantes e docentes da EJA no contexto *in company*, no processo de Reconhecimento de Saberes da Instituição SESI de Joinville/SC em uma Escola de Jovens e Adultos com seu funcionamento no espaço da Indústria de Fundação TUPY, conforme Fotografia 04, do ano de 2022.

FOTOGRAFIA 4 – Lócus da pesquisa SESI no espaço da Fundação Multinacional TUPY



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

A Indústria Fundação TUPY foi fundada em 1938, em Joinville/SC. A empresa tem capacidade de produzir 835 mil toneladas anuais de peças em ferro fundido nos seguintes parques fabris: Joinville/SC, Mauá, no estado de São Paulo, Saltilho e em Ramos Arizpe no estado de Coahuilla no México.

Grande parte da produção da TUPY é constituída de componentes desenvolvidos sob encomenda para o setor automotivo, que engloba caminhões, ônibus, máquinas agrícolas e de construção, carros de passeio, motores industriais e

marítimos, entre outros. São blocos e cabeçotes de motor e peças para sistemas de freio, transmissão, direção, eixo e suspensão. A companhia também produz conexões de ferro maleável e perfis contínuos de ferro, produtos que atendem a setores diversos da indústria.

A TUPY emprega cerca de 12 mil pessoas e exporta metade de sua produção para aproximadamente 40 países. O espaço que atende os estudantes da EJA, denominado Escola SESI/TUPY, está alocado no pavimento térreo e primeiro andar da unidade EJA SESI/TUPY, um estabelecimento com área útil total de 1698,00 m², que compreende pavimento térreo, 1º pavimento e 2º pavimento (utilizado para recrutamento e seleção de funcionários), localizado na Rua Albano Schmidt nº 3400, bairro Boa Vista, na cidade de Joinville, em Santa Catarina.

A Escola EJA SESI/TUPY atende trabalhadores estudantes da indústria TUPY e indústrias da comunidade do entorno: Schulz, Dohler, Embraco, entre outras. Nesta escola, ocorrem entradas de estudantes para EJA Profissionalizante, em períodos determinados.

A coleta de dados transcorre na etapa inicial da EJA Profissionalizante, que é o Reconhecimento de Saberes. A temática mediadora centrou-se no RDS numa abordagem de diálogo com a educação. Para tanto, foram selecionados nove participantes, constituído por estudantes matriculados na turma de Ensino Médio Noturno, do segundo semestre de 2022.

Os critérios de inclusão para participar desta pesquisa são: leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ser estudante trabalhador das indústrias que estejam matriculados na EJA Profissionalizante Ensino Médio e estejam realizando o Reconhecimento de Saberes. Este último quesito visa possibilitar a ocorrência da autorreflexão dos trabalhadores estudantes frente às suas experiências de vida, o que é fundamental para se atingir o objetivo desta pesquisa Estudo de Caso. Além de participantes docentes especialistas que estejam atuando diretamente com a etapa de reconhecimento de saberes.

Os critérios de exclusão são: a não concordância em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, não ser estudante trabalhador das indústrias que estejam matriculados na EJA Profissionalizante Ensino Médio, não estar realizando o Reconhecimento de Saberes em que se faça possível identificar a experiência com a RDS, tanto docentes como estudantes.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Neste Estudo de Caso, foram utilizados dois questionários, um formulário com perguntas abertas e fechadas e os Formulários Gerais que compõe o Portfólio do processo de RDS. O primeiro questionário (APÊNDICE 3) foi aplicado de forma presencial aos trabalhadores estudantes para realizar a caracterização dos participantes. No contexto particular da pesquisa, e pela demanda de traçar o perfil dos trabalhadores estudantes, o questionário desenvolveu-se como fase de acolhimento e identificação, pois, segundo Gil (2018, p. 27), “as pesquisas descritivas têm como objetivo a descrição das características de determinada população”. Assim, o ICD é composto de três campos investigativos:

1º Campo: Perfil Socioeducacional do Estudante Trabalhador;

2º Campo: Representação da Escola para o estudante trabalhador da EJA;

3º Campo: A visão do estudante trabalhador sobre Ensino e Aprendizagem na EJA.

O segundo questionário é voltado aos docentes (APÊNDICE 4), e teve como objetivo conhecer suas trajetórias de formação e percepções sobre a mediação didático-pedagógica com os trabalhadores estudantes da EJA SESI no RDS. Este instrumento foi aplicado *online* através da ferramenta *Google Forms*. O referido instrumento é composto de quatro campos investigativos:

1º Campo: Identificação

2º Campo: Formação e atuação dos Docentes EJA SESI RDS

3º Campo: Concepção Docente sobre o Currículo da EJA SESI RDS

4º Campo: Organização do Trabalho Pedagógico da EJA SESI RDS

Já o formulário é voltado aos trabalhadores estudantes do RDS da EJA SESI Educação, com vista à avaliação da estrutura do Modelo Stufflebeam CIPP (Contexto, Insumo, Processo e Produto) que têm como base a avaliação educacional articulada por quatro princípios básicos (adequação, serviços, viabilidade e precisão) (VIANNA, 2010). Para Stufflebeam (2003) a avaliação é um processo capaz de identificar, obter e fornecer informações indispensáveis para visualização do impacto de um determinado programa ou projeto, propiciando direcionamentos para tomada de decisões, aprimoramento, resolução de problemas e compreensão dos fenômenos envolvidos.

Esse instrumento foi criado por Vianna (2010), adaptado por Cavalcante (2014) (ANEXO 2). O referido ICD contém questões abertas e fechadas com quatro campos investigativos

1º Campo: Avaliação de Contexto

2º Campo: Avaliação de Insumo

3º Campo: Avaliação de Processo

4º Campo: Avaliação de Produto

Com os Formulários Gerais que compõe o Portfólio do processo do RDS do SESI para nível de Ensino Médio, foram avaliadas nas vozes dos trabalhadores estudantes, a representação da Certificação de Saberes frente às expectativas e aspirações de vida. Este instrumento foi respondido pelos trabalhadores estudantes durante o processo de RDS, no Portal SESI Educação, sendo composto da seguinte forma:

1. Ocupação do tempo livre (ANEXO 04) – trata-se de um breve relato sobre o que o estudante faz em seu tempo livre.

2. Participação de atividades sociais (ANEXO 05) – o estudante deve relatar sua participação em atividades sociais, em grupos instituídos ou informais.

3. Principais atividades profissionais aprendizagens (ANEXO 06) – o estudante relata sua experiência profissional e analisa suas aprendizagens desenvolvidas.

4. Percurso formativo (escolaridade, escolas e etapas frequentadas) (ANEXO 07) – o estudante registra sua escolaridade anterior.

5. Percurso Formativo (cursos, ações de formação frequentadas) (ANEXO 08) – o estudante registra e comprova com documentos, cursos e formações realizadas.

6. Acontecimentos e aprendizagens em minha vida (ANEXO 09) – busca a reflexão sobre as diferentes fases da vida e as aprendizagens em todas as situações.

7. Mapa das minhas relações e aprendizagens (ANEXO 10) – o estudante identifica suas aprendizagens através da relação com o outro.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados foi realizada com base nos fundamentos Histórico-cultural. A base teórica ancorou-se em Freire (1992, 1975), Charlot (2000), Canário (2006), Alcoforado (2008) e Thompson (2002) que são autores que discorrem sobre a importância da experiência nos diferentes saberes, especialmente Alcoforado, Thompson e Freire que tratam dos trabalhadores estudantes.

A análise dos dados dos questionários aplicados aos trabalhadores estudantes e aos docentes especialistas e as histórias de vida dos trabalhadores estudantes narradas nos formulários gerais, foi alicerçada na proposta de sentidos e significados de Aguiar e Ozella (2006). Para esta análise foi realizada a leitura flutuante dos dados obtidos, o que permitiu a organização e o destaque dos pré-indicadores que foram definidos “(...) por maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc.” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230).

O próximo passo para a análise foi a aglutinação dos pré-indicadores para acessar o conteúdo dos indicadores e conteúdos temáticos. Para a aglutinação, buscou-se a similaridade, complementaridade e/ou contraposição, de modo que se obtenha o menor número possível de Indicadores (AGUIAR; OZELLA, 2006). Após a aglutinação, foram iniciados os processos de articulação que levaram à organização dos Núcleos de Significação.

Essas organizações centrais dos Núcleos de Significação, foram dadas pela clarificação de conteúdos (semelhantes, complementares ou contraditórios), permitindo a pesquisadora examinar as transformações e contradições que ocorreram no processo de construção de sentidos e significados, com foco alcançar os objetivos desta pesquisa.

Para análise do formulário modelo Stufflebeam (CAVALCANTE, 2014), aplicado aos trabalhadores estudantes com o objetivo de avaliar o olhar destes sujeitos sobre o processo do Reconhecimento de Saberes, buscou-se a relação de cada componente com o seu tipo de dimensão. Para Vianna (2010), a análise do CIPP procura responder a quatro importantes questões: Bloco 1 Contexto - Dimensão de objetivos – busca-se compreender quais os objetivos devem ser alcançados; Bloco 2 Insumo – Dimensão Planos – refere-se a quais as estratégias e os procedimentos se

deve adotar para realizar os objetivos; Bloco 3 Processo – Dimensão Resultados - contribui para a execução do processo, possibilitando a tomada de decisões com informações se os procedimentos estabelecidos funcionam com a devida propriedade e Bloco 4 Produto – Dimensão Ações – volta-se ao diagnóstico e reciclagem das informações entendendo se os objetivos estão sendo realmente alcançados. (VIANNA, 2010).

3.5 ETAPAS DA PESQUISA: MOMENTOS E DESAFIOS

Em várias etapas da pesquisa, muitos caminhos foram traçados, outros modificados e outros ainda criados. A metodologia adaptou-se ao problema de pesquisa e abordou especificidades dos objetivos para então esclarecer a tese. Frente ao amadurecimento dos percursos metodológicos, bem como os desafios impostos vinculados aos processos de reflexão dos trabalhadores estudantes de uma turma de Reconhecimento de Saberes, delineou-se a pesquisa como Estudo de Caso.

Desta forma, para a efetivação da interpretação do processo de RDS no SESI, foi realizado um contato individual com os trabalhadores estudantes e docentes especialistas, para informar sobre o tema da pesquisa, a problemática, os objetivos, bem como a apresentação dos instrumentos de coleta de dados. Após, foi fornecido o termo de consentimento para ser assinado. Realizado os acordos, e informando-os que se tratava de um projeto de tese, esclarecendo-os ainda sobre os procedimentos éticos de pesquisa, encaminhou-se para assinatura do Termo de Esclarecimento Livre e Consentido - o TCLE (APÊNDICE 1).

A aula inaugural da turma pesquisada ocorreu no dia 14 de março de 2022, com a participação de 32 trabalhadores estudantes, coordenadores de educação e professores especialistas do SESI. Para dar conta da pesquisa, a coleta de dados ocorreu no período de 14 de março a 18 de abril do ano de 2022, presencialmente, nas segundas-feiras no período noturno, na Escola de Jovens e Adultos do SESI.

No processo RDS estudado os quatro docentes especialistas conduziram as fases de reconhecimento, validação e certificação de competências. Com a função de orientar, mediar e trazer à tona as competências necessárias à certificação, a composição do grupo de docentes especialistas é formado por uma professora de

Linguagens, um professor de Ciências Humanas e duas professoras de Ciências da Natureza, sendo uma delas responsável pela área de Ciências da Natureza e a outra responsável pela área de Matemática.

No seguimento do processo, observou-se que embora os encontros presenciais tinham a carga horária de 5h/a e que após os encontros os trabalhadores estudantes iniciam seu turno de trabalho, os jovens e adultos aparentavam interesse na participação do RDS, manifestando suas expectativas de ter retornado aos estudos. Apesar disso, contrapondo as expectativas dos estudantes, o índice de frequência dos trabalhadores estudantes nos encontros presenciais era baixo.

Sobre esta dicotomia e considerando o perfil dos trabalhadores estudantes que visam a certificação, o trabalho árduo, a exaustão e as outras demandas da vida interferem diretamente na dedicação aos estudos. Segundo Vigotski (1999), constantemente recebemos estímulos advindos do meio; tomamos consciência de alguns, enquanto outros permanecem inconscientes, esses elementos são vivenciados como angústia, incertezas. Vale ressaltar a importância da escolha metodológica, Estudo de Caso, pois ela atende a necessidade de compreender como ocorre a autorreflexão dos trabalhadores estudantes sobre o reconhecimento de si e de seus saberes no processo RDS.

Este tipo de pesquisa se fundamenta na concepção do conhecimento como um processo constituído por sujeitos e interações cotidianas, na qual segundo Lüdke e André (2013, p. 97) "(...) enquanto atuam na realidade, transformam-se e são por elas transformados". Outro traço da pesquisa Estudo de Caso é a multiplicidade de aspectos e procedimentos metodológicos, assim compreende-se estruturados, conforme Quadro 06, o problema de pesquisa, relacionado aos objetivos e aos instrumentos para atingi-los, bem como os procedimentos de análise que foram adotados para cada momento da pesquisa.

QUADRO 6 – Instrumentos de coleta de dados

Problema: Como os trabalhadores estudantes, na metodologia do reconhecimento de saberes, refletem seus percursos pessoais, educacionais e de formação profissional na Certificação do Ensino Médio?		
Objetivo Geral: Compreender como os trabalhadores estudantes refletem sobre seus saberes, a partir dos seus percursos pessoal, profissional e educacional, para fins de validação, reconhecimento e certificação no Ensino Médio.		
Objetivos Específicos	Instrumentos de Dados	Procedimentos de Análise
Caracterizar o perfil socioeducacional e as trajetórias profissionais dos trabalhadores estudantes.	Questionário para estudantes com três Campos Investigativos: 1ª Identificação 2ª Representação de Escola 3º Trajetórias Escolares e Profissionais	Análise segundo Aguiar e Ozella (2006).
Analisar o processo de RDS, a partir da avaliação dos trabalhadores estudantes.	Formulário Modelo Stufflebeam CIPP Cavalcante (2014).	Análise avaliativa com a ferramenta Stufflebeam (2003) segundo Vianna (2010) e Cavalcante (2014).
Compreender as mediações dos especialistas nas relações didático-pedagógicas com os estudantes no RDS.	Questionário para Docentes e Equipe Técnico-Pedagógica.	Análise segundo Aguiar e Ozella (2006).
Avaliar, nas vozes dos trabalhadores estudantes, a representação da Certificação de Saberes frente às expectativas e aspirações de vida.	Formulários Gerais do Portfólio (História de Vida) Portal SESI Educação.	Análise segundo Aguiar e Ozella (2006).

Fonte: As autoras (2023).

3.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Considerando os documentos regulatórios da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, este projeto, visto que envolve pesquisa com seres humanos, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná (UFPR), nos termos de que dispõem as Resoluções 466/201271 e 510/201672, do Conselho Nacional de Saúde – CNS, com Parecer Consubstanciado do CEP nº 51413721.1.0000.0102 (ANEXO 1).

Após a aprovação, recebida em 02 de setembro do ano de 2021, foram seguidas todas as determinações éticas indicadas pelo CEP UFPR para realização da pesquisa de campo com os estudantes e docentes EJA no RDS.

Foram agendados os encontros para visita ao SESI/SC e para a aplicação dos ICDs. Realizou-se uma explanação sobre os objetivos e métodos desta pesquisa aos

estudantes e docentes de EJA no RDS, sendo que nove (9) trabalhadores estudantes e três (3) docentes especialistas RDS participaram do estudo por livre e espontânea vontade. As autorizações ocorreram por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE para que fosse possível dar início à pesquisa e os resultados possam ser divulgados futuramente. Conforme Brooks (2017, p. 105), “(...) o consentimento esclarecido também pode, como sugerido, levar a mais igualdade de relações entre pesquisador e respondente, em que o último está mais atento à natureza do projeto e aos seus direitos de desistir (...)”.

Os benefícios esperados com essa pesquisa envolvem conhecer como ocorre o processo formativo e a reflexão dos trabalhadores estudantes na mobilização de saberes para o processo de reconhecimento, validação e certificação de saberes, mediado por docentes especialistas. Os benefícios indiretos, de natureza coletiva, compreendem a intenção de contribuir com orientações que busquem atender esse perfil de discente e fomentar novas discussões sobre o Reconhecimento de Saberes para trabalhadores estudantes da EJA.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta pesquisa buscou compreender como os trabalhadores estudantes refletem sobre seus saberes, a partir dos seus percursos pessoal, profissional e educacional, para fins de validação, reconhecimento e certificação no Ensino Médio, a partir desse objetivo, a análise foi estruturada.

A análise de dados é sem dúvidas o aspecto mais complexo em qualquer estudo, em especial na pesquisa qualitativa, haja vista existir um conjunto de ideias e conceitos que são importantes de analisar. Além disso, é preciso separar os elementos constitutivos de um determinado objeto para que seja possível estabelecer categorias de análise e discussão. Para Creswell (2014, p.146-147), “(...) há a necessidade de organizá-los, a começar por uma leitura e interpretação destes dados(...)” e desta forma constituir laços, hipóteses e ligações, conforme seus sentidos e significados para explicar as situações observadas.

A investigação buscou a compreensão do processo de reconhecimento de saberes de estudantes do Ensino Médio, tendo como objeto de estudo o Reconhecimento de Saberes na Educação de Jovens e Adultos, a partir de um contexto específico de formação: a EJA Profissionalizante *in company*. O espaço/tempo da investigação foi demarcado pelo Serviço Social da Indústria na cidade de Joinville, Santa Catarina, no qual trabalhadores estudantes participaram do RDS, etapa inicial do Ensino Médio na EJA Profissionalizante (ofertado pelo SESI) articulado com uma qualificação profissional (ofertada pelo SENAI).

Durante o percurso de constituição deste trabalho, buscou-se situar através de revisão sistemática de literatura os debates que vêm percorrendo sobre a Educação e Formação de Jovens e Adultos, no âmbito dos modelos que abarcam a solidificação do reconhecimento de saberes, através da validação e certificação de saberes e competências. Para o caso específico do RDS, durante a revisão sistemática de literatura realizada, destaca-se que os objetivos e propósitos do método de validar e certificar saberes e competências é distinto conforme a institucionalidade do projeto. Neste ínterim, o RDS tem sido assumido em diversos países como questão de destaque entre os fatores sociais que condicionam o atual processo de reestruturação produtiva. Para o SESI/SC de Joinville, o projeto tem como

público-alvo, trabalhadores da indústria que finalizaram o Ensino Fundamental e estão aptos a ingressar no Ensino Médio.

Buscando atingir os objetivos da pesquisa, este capítulo versa sobre os resultados obtidos durante o trabalho realizado e sua análise a partir da proposta de Aguiar e Ozella (2006; 2013) através dos Núcleos de Significação e da Ferramenta de Avaliação CIPP Stufflebeam (VIANNA, 2010; CAVALCANTE, 2014).

A fim de apresentar os resultados e análise obtidos para alcançar os objetivos propostos, o presente capítulo encontra-se organizado em cinco seções. A primeira seção se pauta na apresentação das trajetórias escolares e profissionais com a designação dos trabalhadores estudantes que realizaram a etapa de reconhecimento de saberes que antecede o Ensino Médio do SESI de Joinville na EJA Profissionalizante. A segunda seção centrou-se na análise do posicionamento dos trabalhadores estudantes frente ao processo do RDS através da Avaliação CIPP Stufflebeam. Tecendo a terceira seção, apresenta-se a análise da mediação e relação didático pedagógica nas vozes dos docentes, na escola, no tempo de formação e na atuação no RDS da EJA. A quarta seção, levanta as vozes e autoria com objetivo de compreender nas vozes dos estudantes jovens e adultos, trabalhadores da indústria, a representação na vida deles da certificação de saberes, frente suas expectativas e aspirações de vida, através da autorreflexão sobre seus saberes, como um processo simultâneo de investigação e de formação (JOSSO, 2010).

Considerando a subjetividade da pesquisa qualitativa, sob a perspectiva histórico-cultural, depreende-se que tais exercícios metodológicos permitiram relações metodológicas e epistemológicas para a produção do conhecimento científico, exigindo uma postura dialógica e a valorização das características singulares em seu contexto de significados. Neste aspecto, Vigotski (2001, p. 409) convida a perceber que “(...) o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza (...)”, daí a importância de submeter as nuances e movimentos do pensamento, proclamados na palavra com significado, apreendendo o significado da palavra.

Segundo Aguiar e Ozella (2013), os significados são constitutivos da ação humana, e todas as suas atividades, internas e externas, trabalham com eles; os significados que estão internalizados em atividades permitem este diálogo, porque são históricos e sociais, corroborando, desta forma, com a comunicação e socialização das experiências.

É, portanto, com base nestes pressupostos que Vigotski (2001) corrobora com a pesquisa, quando revela suas preocupações sobre a dinâmica do significado. Uma linguagem que enfatiza o conceito de significado como base para o estudo das relações, dos pensamentos e das ações. O significado é importante nesta análise, pois busca estabelecer o diálogo entre a proposta de reconhecimento de saberes, a reflexão sobre a aprendizagem experiencial e o trabalho e educação com a utilização de recursos digitais em sua ampliação de sentido (AGUIAR; OZELLA, 2013).

4.1 TRAJETÓRIAS ESCOLARES E PROFISSIONAIS DOS TRABALHADORES ESTUDANTES

As trajetórias escolares e profissionais dos trabalhadores estudantes repercutem no tratamento de questões curriculares na EJA que trazem em seu cerne às especificidades da modalidade e a necessidade de superar uma concepção escolarizada ou escolarizante. Essas contribuições são importantes para ampliar de modo substantivo a visão de educação como processo possível de desenvolvimento, em outros espaços ou âmbitos da sociedade. Para Freire (2006), as trajetórias dos sujeitos como experiência humana, transformam o mundo e suas relações,

[...] herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura. (FREIRE, 2006, p. 49).

Freire (2006) refere-se, nesta citação, aos saberes da vida, acumulados pelos trabalhadores estudantes fora do espaço escolar, que devem ser valorizados e celebrados ao longo do processo pedagógico, considerando as trajetórias, os saberes desenvolvidos no cotidiano, desvelando um caminho dialógico e democrático para as práticas curriculares.

Para caracterizar o perfil socioeducacional e as trajetórias profissionais dos trabalhadores estudantes. Foi aplicado o questionário (APÊNDICE 3), que buscou subsídios a partir das informações dos próprios educados trabalhadores que realizaram a etapa de reconhecimento de saberes que antecede o Ensino Médio do SESI de Joinville na EJA Profissionalizante.

O referido instrumento de coleta de dados foi aplicado aos trabalhadores estudantes entre os dias 14 de março a 18 de abril de 2022, na Escola de Educação

de Jovens e Adultos do SESI Joinville. Contou com a participação de nove trabalhadores estudantes, em um espectro de 37 alunos que oscilam suas frequências nos encontros presenciais voltados ao Reconhecimento de Saberes.

Para dar conta desta etapa da pesquisa, foi necessário compreender quem são os participantes desta pesquisa, suas características, contextos, suas trajetórias escolares e profissionais, como forma de tecer suas condições de ação e transformação. Conforme Quadro 07, é possível verificar a caracterização do grupo investigado, composto por um nome fictício, designado para cada um dos participantes, respectivamente: idade, gênero, estado civil, bairro e, com quem reside.

QUADRO 7 - Caracterização do grupo investigado

Participante	Idade	Gênero	Estado civil	Reside num bairro	Reside
Carlos	23	Masculino	União estável	Próximo ao SESI	Sozinho
Bruno	20	Masculino	Solteiro	Próximo ao SESI	Familiares
Catarina	25	Feminino	Solteiro	Distante do SESI	Sozinha
João	19	Masculino	Solteiro	Próximo ao SESI	Sozinho
Benedito	24	Masculino	Solteiro	Distante do SESI	Familiares
Vitor	27	Masculino	Solteiro	Do próprio SESI	Familiares
Pedro	19	Masculino	Solteiro	Distante do SESI	Familiares
Paulo	20	Masculino	Solteiro	Distante do SESI	Familiares
José	36	Masculino	Casado	Distante do SESI	Familiares

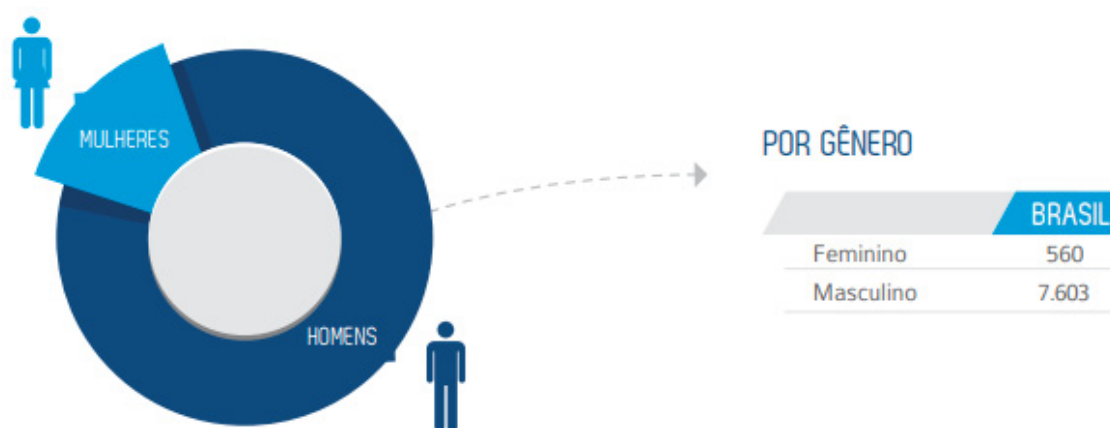
Fonte: As autoras (2023).

Olhando as trajetórias socioeducacionais e profissionais dos trabalhadores estudantes, sabe-se o tipo de trabalho que aqueles com baixa escolaridade podem assumir em nossa sociedade. Àqueles que não possuem certificação escolar e qualificações profissionais são inseridos em postos de trabalho precários, provisórios e fragmentados (VENTURA, 2011), o que impacta na movimentação de ciclos, cujo epicentro, é a busca de melhores condições de vida.

O grupo investigado é composto por uma estudante trabalhadora do gênero feminino e oito trabalhadores estudantes do gênero masculino, com idades variando entre 19 e 36 anos. O fato de ter somente uma mulher participante implica em variáveis distintas de percepção de mundo, de oportunidades de escolha, de trabalho etc. (PAULA; OLIVEIRA, 2011). Este indicador reverbera o perfil masculino na EJA SESI

Joinville que coincide com o perfil excludente da indústria que a escola está inserida, pois, segundo dados do Relatório Social (2016), a Indústria Multinacional de Fundação TUPY apresenta um abismo, conforme Figura 9, entre colaboradores do gênero feminino e do gênero masculino, na planta industrial do Brasil.

FIGURA 9 - Perfil dos trabalhadores da TUPY - por gênero



Fonte: Relatório Social (2016).

Gênero é uma categoria criada para demonstrar que a grande maioria das diferenças entre os sexos são construídas social e culturalmente a partir de papéis sociais diferenciados que, na ordem patriarcal, criam polos de dominação e submissão (CUNHA, 2014). A análise de dados corrobora com outras pesquisas efetuadas na área, como a de Navaz, Sant'Anna e Tesseler (2013). Segundo as autoras,

[...] no campo da EJA, fatores ligados ao gênero têm interferido na participação feminina na escola. Sabe-se que a necessidade de arcar com as responsabilidades familiares advindas do casamento e a maternidade é um dos principais motivos de evasão das mulheres adultas da escola, sobretudo se forem pobres, negras e habitantes das áreas rurais. (NAVAZ; SANT'ANNA; TESSELER, 2013, p. 100).

A escola formal mantém suas características do Brasil em sua época colonial, com seletividade a determinados grupos de pessoas, dentre elas as mulheres que por muito tempo foram impedidas de estudar, tendo seu lugar voltado a atividades domésticas relacionadas ao lar e aos filhos.

A coleta de dados depreendeu que os trabalhadores estudantes que compõem o grupo investigado são em sua maioria jovens e solteiros. As discussões em torno da mudança do perfil etário do público-alvo atendido pela EJA precisa considerar que o Brasil, segundo dados do IBGE (2000), é um país ainda jovem, com 42,3% de pessoas abaixo de 30 anos.

A mudança do perfil dos estudantes e o reconhecimento da maciça presença de grupos da categoria jovem na educação foi denominado, por Brunnel (2001), de juvenilização da EJA. Muito embora eles também se enquadrem nas lutas cotidianas do mundo do trabalho e da sobrevivência, expostos à vulnerabilidade social, à violência, o que contribui para o afastamento da escola e dos processos de formação e humanização (NUNES 2021), é necessário olhar para os grupos juvenis com suas próprias questões relacionadas a como expressam sua juventude, cultura, anseios, sonhos e se apresentam no mundo, trazendo em pauta discussões acerca de que se o propósito da EJA, nos moldes atuais, atende à esta demanda.

Outro fator da qualificação dos participantes da pesquisa, é que mais de 50% deles residem com familiares e distantes da Escola do SESI. O condicionante de residir longe da escola pode ser considerado um fator que contribui para oscilação de frequência na EJA, em um movimento muitas vezes alheio à vontade do estudante, pois o transporte necessário para ir para escola demanda dinheiro.

No tocante a essa temática, Santos (2012, p. 102) enfatiza que “(...) a exclusão escolar encontra assento na raiz da exclusão social, marcada pela contradição de classes num modelo econômico também desigual”. Fica claro que os problemas do movimento na EJA, deste grupo pesquisado e de uma grande parcela de estudantes jovens e adultos, não estão relacionados apenas ao período da pesquisa. Há de se considerar a ampla discussão que ocorre ao processo contínuo e crescente de abandono escolar, ou seja, o aspecto socioeconômico está interligado às dificuldades de conclusão da Educação Básica.

Após a qualificação dos trabalhadores estudantes, em busca do entendimento dos dados obtidos, alicerçada na proposta de Aguiar e Ozella (2006 e 2013), a análise das trajetórias apresenta as respostas dos participantes organizadas de modo que suas vozes pudessem constituir os Pré-indicadores e Indicadores os quais são constructos dos Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006), conforme Quadro 8.

QUADRO 8 - Trajetórias escolares e profissionais dos trabalhadores estudados

Pré-Indicadores	Indicadores	Núcleos de significação
<p>a) Quanto ao tempo fora da escola, os estudantes trabalhadores informaram que permaneceram de 1, 2, 4, 5, 6, 10 até 22 anos.</p> <p>b) Quanto ao retorno à escola, oito estudantes retornaram no Projeto RDS, anteriormente não conheciam a EJA. Enquanto um deles afirmou ter retornado a menos de um ano, pois cursou 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental na EJA.</p> <p>c) Quanto à matrícula na EJA do SESI, os trabalhadores apontam que foi efetivada a fim de dar continuidade aos estudos, para seguir em um curso técnico e para conciliar estudo e trabalho; como também para adquirir conhecimento e trabalhar.</p> <p>d) Com relação às diferenças entre a EJA SESI e outra escola de EJA, não souberam apontar, afirmando que não conheciam a EJA. Apenas um trabalhador apontou o modo como as matérias são apresentadas, a diferença da carga horária e os professores explicam bem a matéria.</p>	<p><i>Tempo fora da escola</i></p> <p><i>Retorno à escola</i></p> <p><i>Escola e o Espaço de trabalho</i></p>	<p>Escola e tempo na vida do trabalhador estudante</p>
<p>a) No que diz respeito a interação frente as faixas etárias, apontam que se sentem bem, somente um se sente envergonhado.</p> <p>b) Ao tratar da interação frente às trajetórias escolares todos colocam que estão em igual condição por terem sido reprovados, pelo menos uma vez, sendo que dois reprovaram mais que duas vezes. A matéria que mais reprovaram foi em Matemática, seguida de Geografia, Física e Língua Portuguesa.</p> <p>c) Com relação ao perfil de professor que marcou sua trajetória escolar, registraram que nenhum professor marcou sua vida escolar, sendo que um registrou que o professor da disciplina de Geografia era legal e rígido.</p> <p>d) Quanto aos conhecimentos e saberes, relacionados ao aprendizado e o conhecimento, apontaram que na maioria das vezes entendem as explicações dos professores.</p> <p>e) Quanto à avaliação, apenas dois responderam ter notas acima da média.</p> <p>f) Sobre as dificuldades de aprendizagem na EJA, os estudantes registram dificuldades de aprendizagem na Matemática.</p> <p>g) Acerca da aprendizagem, os trabalhadores apontaram, em sua maioria, facilidade para a área de Ciências da Natureza.</p>	<p><i>Interação na ótica do trabalhador estudante</i></p> <p><i>Conhecimentos e saberes sob a ótica do trabalhador estudante</i></p>	<p>Ensino e aprendizagem na EJA</p>

Fonte: As autoras (2023).

Quanto ao tempo que o trabalhador estudante passou fora da sala de aula, obteve-se respostas variadas entre os participantes da pesquisa. Além de compreender o Indicador *Tempo fora da escola*, buscou-se identificar qual(is) o(s) motivo(s) para o(s) quais(is) os participantes decidiram se matricular na EJA do SESI Joinville. Considerando que na identificação da faixa etária dos trabalhadores estudantes, a grande maioria são jovens, o tempo de afastamento da escola está abaixo de uma década. Somente dois estudantes estavam a mais de uma década fora

dela, isto é, 10 e 22 anos como no caso de Vitor (2022) e de José (2022), respectivamente.

Buscou-se no Indicador *Retorno à escola* delinear quanto tempo estavam estudando na EJA, sendo que oito responderam que estudam na EJA há um mês, tempo que coincide com o início do RDS, enquanto apenas um deles afirmou ter retornado a menos de um ano. É importante ressaltar que os participantes que estão iniciando na EJA responderam que não a conheciam a modalidade anteriormente.

O não conhecimento da modalidade, a lenta progressão dos índices de avanço na escolaridade da população jovem e adulta e o declínio acentuado das matrículas na EJA, são fenômenos que colocam em xeque as políticas e práticas de Educação de Jovens e Adultos. Por que a procura por EJA é reduzida? As discussões dos Fóruns de EJA apontam que não se consolidou a cultura do direito à educação em qualquer idade. Neste sentido, os horizontes estreitos não coadunam com as mudanças socioeconômicas e com as projeções de expectativas educacionais.

Para Di Pierro (2008), há um desrespeito à LDBEN 9394 (BRASIL, 1996), que determina censurar a população escolar e realizar chamada pública, com políticas públicas regressivas de gestão de demanda. Porém, o que se observa atualmente é a falta de atitude convocatória do poder público. Um silêncio ensurdecido frente a modalidade e suas necessidades com a inadequação na oferta. A EJA traz consigo um cenário pouco flexível, de baixa qualidade (currículos pouco relevantes), didática inadequada, professores sem formação específica que não atendem às múltiplas necessidades das condições de aprendizagem dos jovens e adultos.

Essa correspondência da retomada dos trabalhadores estudantes para a escola apontou que os participantes desta pesquisa efetivaram suas matrículas com o objetivo de concluir o Ensino Médio na EJA Profissionalizante, com a possibilidade de ter suas competências validadas e reconhecidas pelo RDS e poder continuar seus estudos. Além de que, com este reconhecimento e certificação, alcancem melhoria nas condições de vida com oportunidades de ascensão no trabalho.

Esses trabalhadores estudantes estão, historicamente, à margem dos direitos políticos e sociais. Pode-se equalizar que o sujeito, constructo desta história, está tecendo seu caminho em diferentes espaços, e neste aspecto, recomeçar é mais difícil que começar. Eles esperançam a conclusão dos seus estudos para conseguir “ser alguém” e sobre isso Freire (2000, p. 81) chama a atenção que, “ensinar e

aprender só é válido, desse ponto de vista, repita-se, quando os educandos aprendem ao aprender a razão de ser do objeto do conteúdo”. Nesta busca pela progressão dos estudos e da qualificação, entende-se a importância da reflexão de que com a certificação da Educação Básica, eles entendem que poderão progredir profissional e socialmente.

A missão do SESI/SC e a concepção do RDS convergem, em uma primeira compreensão, com os pressupostos da Teoria do Capital Humano que concebe a educação como investimento individual. Todavia, validando-se da concepção humanista, de forma dicotômica a Teoria do Capital Humano, o trabalho e a qualificação profissional na vida desses sujeitos, conjugam a dimensão de produção da existência humana, tendo a educação um lugar como categoria fundamental para a construção no âmbito da cidadania. Para Freire (2000, p. 132),

[...] a formação técnica também é uma prioridade, mas ao seu lado há outra prioridade que não pode ser posta à margem. O operário que está aprendendo, por exemplo, o ofício de torneiro, de mecânico, de pedreiro, de marceneiro, tem o direito e a necessidade de aprendê-lo tão melhor quanto possível, mas tem igualmente o direito de saber a razão de ser do próprio procedimento técnico. Tem o direito de conhecer as origens históricas da tecnologia.

Percebendo essa inserção dos sujeitos na atividade sociocultural e com capacidade de análise crítica no contexto das relações com a força do trabalho e a formação social, traz-se a reflexão de que, embora a educação e qualificação profissional sejam excludentes quando não garantem a reconversão profissional, não se pode negá-las a esta parcela da população como forma de lutar pela construção de outro tipo de sociedade (KUENZER, 1998).

O projeto educacional da EJA articulado com a qualificação profissional é concebido na perspectiva de evidenciar competências associadas ao aprimoramento das habilidades e atitudes voltadas a ampliar a produtividade e a competitividade da indústria (SESI, 2019). Para Frigotto (2010), é difícil não perder a especificidade do sentido e significado de retorno à escola. Atrelado à esta dificuldade, em um contexto de sala de aula *in company*, o enfrentamento para manutenção do sentido e significado de retorno a escola para esses trabalhadores jovens e adultos, pode ser reduzido à mera perspectiva criadora de capacidade do trabalho.

Neste cenário, faz-se necessário ter destreza e olhar crítico sobre a prática educativa na EJA. A redução da educação a resolução de um problema técnico tende

a encontrar a forma mais adequada de currículo que atenda as exigências do mercado de trabalho, em uma “(...) miríade de ofertas de elevação de escolaridade/formação profissional/certificação, fortalecendo as estratégias de subalternidade no contexto da atual fase de desenvolvimento do capitalismo brasileiro” (RUMMERT, 2013, p. 724).

No Indicador *Escola e o Espaço de Trabalho*, os respondentes da pesquisa elencam que, com relação entre a EJA SESI e outra escola de EJA, não sabem apontar as diferenças, pois não conheciam a EJA antes de entrar no SESI/SC. Apenas um trabalhador respondeu que a diferença da Instituição SESI/SC é *o modo como as matérias são apresentadas, a diferença da carga horária e os professores explicam bem a matéria*. Quanto a metodologia da EJA Profissionalizante do SESI, segundo o Guia da EJA Profissionalizante (SESI, 2019) apresentada no Quadro 9, tem-se a seguinte composição:

QUADRO 9 – EJA Profissionalizante

Curso	Carga Horária da EJA - SESI	Carga Horária da Qualificação Profissional - SENAI	Metodologia	Certificação
EJA Profissionalizante com a Etapa de Reconhecimento de Saberes	1200h	160h a 220h	80% EaD 20% Presencial	Dupla certificação: Ensino Médio e Qualificação Profissional.

Fonte: SESI (2019).

O diferencial da carga horária, relatada pelos estudantes, ocorre pelo formato metodológico do Curso, que prevê 80% da carga horária desenvolvida a Distância (EaD). No Brasil, não há um consenso quanto a EaD na EJA, busca-se por um lado a flexibilização e a incorporação de saberes que tornem os trabalhadores capazes de contrapor cenários pré-estabelecidos em vários aspectos de sua vida ativa (FREIRE, 1997) e, por outro lado, entende-se que as mudanças sociais com o uso educacional das tecnologias contribuem para um acesso à educação com contornos que fomentam as necessidades do campo econômico.

Amplia-se a oferta, diminui-se a interação social inerente à escola. Há também de se reconhecer que a democracia digital não significa para o estudante da EJA o desenvolvimento social, mas sim, evidencia que o bloqueio de acesso a informações conduz ao *apartheid* digital, quando o grupo à margem não consegue acompanhar a complexidade inerente à tecnologia (DUPAS, 2005).

Em um elemento constitutivo, no Núcleo de Significação Ensino e Aprendizagem na EJA, foram levantados dois Indicadores. O primeiro trata da *Interação* e o segundo sobre *Conhecimentos e Saberes*, ambos sob a ótica do trabalhador estudante. No Indicador *Interação*, os estudantes discorrem sobre sua interação com as diferenças de faixas etárias em sala de aula, sobre as reprovações e sobre os professores que marcaram sua trajetória escolar.

Quanto à interação das faixas etárias no âmbito da sala de aula, os participantes apontam que se sentem bem com os colegas, somente a estudante Catarina (2022), de 25 anos, respondeu que se sente envergonhada (...) *sinto vergonha, por não ter conseguido ter terminado o estudo no tempo certo*.

Com esse dizer, Catarina (2022) situa que para o público da EJA, se reencontrar na escola como estudante adulto abarca uma série de sentimentos, emoções e ações. Romper os desafios de vida e assumir uma rotina escolar em seu cotidiano, requer um processo de tomada de decisão complexo na vida dos estudantes jovens e adultos, na medida em que a sociedade implícita e/ou explicitamente têm identificada e constituída a 'idade ideal' para vivenciar o processo escolar. Para Laffin (2012b, p. 214), a concepção da EJA não pode ser vista como uma prática educativa que se dá fora da "idade própria para aprender, como se existisse uma idade própria para tal".

A necessidade de estar bem consigo, de ter o conhecimento e a certificação escolar, mostra como a autorreflexão do que é o conhecimento e seus processos de aquisição, se encontram em uma visão instrumental e utilitarista, no sentido de que, "(...) o elemento do pensar mesmo, o elemento da manifestação de vida do pensamento, a linguagem é de natureza sensorial" (MARX, 1998, p.178). As salas de aula da EJA trazem consigo as marcas da desigualdade e o sentimento de culpabilização dos estudantes.

Ao tratar da *Trajetoária Escolar*, todos os participantes elencaram histórias de reprovação, sendo que dois deles relataram que reprovaram mais que duas vezes. Catarina (2022) reprovou 3 vezes, na 5ª série (6º ano) reprovou em todas as disciplinas, além de que reprovou outras duas vezes na 8ª série (9º ano), um ano na disciplina de Geografia e o outro ano na disciplina de Matemática. Vitor (2022) reprovou três vezes no Ensino Médio, duas vezes na 1ª série e uma vez na 2ª série, nas disciplinas de Física e Matemática. Sobre as dificuldades no âmbito escolar que

resultaram em reprovações, Vigotski (1993, p. 245), enfatiza que “(...) aquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe a fazer o que é capaz de realizar por si mesma”.

Para esses participantes, a EJA deveria assumir um caráter social da inclusão e acolher em seus programas os sujeitos que vivenciaram o processo de exclusão com histórico de abandono escolar precoce e/ou reprovação. No entanto, os desafios sociais a serem enfrentados pelos estudantes que tiveram sua trajetória escolar interrompida ao retornarem à escola não podem contar somente com sua força de vontade, eles precisam de políticas públicas que lhes garantam qualidade de ensino e lhes possibilitem aprendizagens que os permita ter uma visão libertadora destinada a superar qualquer coisa que impeça sua permanência na escola e o seu crescimento social. A superação do medo, timidez, baixa estima, encontram na escola a possibilidade de transformação em suas relações sociais, todavia, embora ensinar exige esperança, esta se encontra em um sentido de que é “difícil, mas é possível mudar” (FREIRE, 2000, p.98).

Sendo a EJA um direito, a decisão de voltar a estudar não é “(...) uma escolha nada fácil. Talvez mais um engano. Ao voltar às aulas, à noite, após o trabalho, não terão recepções como quando eram crianças (...)” (ARROYO, 2005, p. 41). As falas apresentadas dão pistas sobre a crise vivenciada pelo sistema escolar no Brasil e do que balizou a implantação do RDS no SESI. São significativos os debates acerca do abandono e da reprovação em nível de Ensino Médio, neste viés,

[...] ao se observar (...) o desempenho dos alunos do Ensino Médio, em comparação com os demais níveis, isto é, de alunos da 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental, constata-se que são os secundaristas que apresentam a maior distância entre a média nacional e padrão mínimo (...). (NOKAZI, 2008, p. 15).

A escola excludente deixa marcas e a escola com vínculos ideológicos gera marcas. Estas marcas ficam evidenciadas quando os participantes respondem que nenhum professor marcou sua trajetória escolar. Um único estudante afirmou que teve sua trajetória marcada por um professor de Geografia, e ele afirma que *o professor era bem legal, mas também muito disciplinado e rígido* (VITOR, 2022).

A respeito do reconhecimento dos professores, não há dúvidas que o professor pode alcançar estes estudantes, marcados pela exclusão, resignificando a escola. A contrapartida desta prática ocorre através do diálogo que potencializa as

possibilidades de conhecimento e desenvolvimento de apreensão do que é ensinado e pode ser apreendido.

A formação de consciência dos docentes, e de sua importância na trajetória escolar de cada estudante, deve buscar uma mediação cada vez mais significativa sobre como os sujeitos aprendem, respeitando a individualização da aprendizagem e seus direitos sociais, na realidade sociocultural em que ele está inserido.

Quanto aos *Conhecimentos e Saberes*, sobre à prática dos docentes e a compreensão dos conteúdos, os respondentes elencaram que na maioria das vezes entendem as explicações dos professores. Ao se considerar a especificidade da EJA, a formação docente para modalidade, mesmo sendo garantida pela LDBEN 9394 (BRASIL, 1996) em seus Artigos 61 e 62 e reforçada pelo Parecer nº 11/00, ainda é muito negligenciada no campo da universidade, não sendo um tema prioritário na grade curricular das licenciaturas, enquanto na produção e divulgação científica os espaços estão sendo conquistados com muita luta, sobretudo dos fóruns de EJA, para legitimação da pesquisa frente ao governo e suas políticas.

Atento às proposições políticas e aos impasses ideológicos que a área tem enfrentado, a invisibilidade da EJA é reforçada em todas as suas instâncias e atinge todos os seus sujeitos. Para dar conta da diversidade da EJA, torna-se necessário situar o trabalho docente e os movimentos históricos da luta dos profissionais da educação para serem reconhecidos socialmente. Com base nas palavras de Tardif e Lessard (2005), o trabalho docente é compreendido como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade que o educador se dedica ao seu objeto de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana.

Por esse olhar, as práticas educativas devem ser tratadas de forma profunda e crítica, por serem algo de relevância e grande impacto, entendendo que o fazer pedagógico voltado a EJA, "(...) só tem jeito, na medida em nos determinamos forjá-los. Nenhum jeito aparece por acaso" (FREIRE, 2005, p.39). É essa prática pedagógica que irá se destacar na vida de um docente. Ela vai muito além do ensino, pois inclui *status* de diálogo, reflexão, qualificação, horas de aula no tempo e espaço escolar, trabalhos, parcerias e expectativas discentes e docentes, em um processo indissociável a "(...) necessidade de aprender e a presença de 'saber' no mundo" (CHARLOT, 2000, p. 34).

No que se refere aos Pré-indicadores sobre a *Avaliação*, dois trabalhadores estudantes responderam ter notas acima da média, sendo que a maior dificuldade de aprendizagem é na disciplina de Matemática e, em contrapartida, a considerada de mais fácil compreensão é a Área de Ciências da Natureza. Ao falar sobre avaliação, é preciso compreender, de antemão, uma tensão presente no processo contínuo de disputas na EJA.

Para EJA a dicotomia entre os interesses do capital e a educação reflete no diferencial da carga horária das disciplinas, invariavelmente, ofertadas no modelo aligeirado, em que os docentes realizam de forma subjetiva, de acordo com seu olhar, à potencialidade dos estudantes e os objetos de aprendizagem que serão desenvolvidos. Esta tensão se indicia em uma redução de conteúdos, abreviando o currículo de forma empobrecida, tendo a oferta da EJA “(...) realizada de forma desigual e combinada, pois não garante o acesso igualitário às bases do conhecimento científico e tecnológicos” (VENTURA; LESSA; SOUZA, 2017, p.75). Neste viés, a oferta da modalidade não considera o público e não responde às reais necessidades de participação deste sujeito, no mundo social, político e econômico.

Este diagnóstico lança luz à prática docente e ao ato de avaliar que ocorrem nas salas de aula da EJA. A incorporação de diferentes modalidades de ensino no processo de formação docente coexiste na incorporação de educandos que ficaram tempo à margem do processo educativo, que precisam de um ensino centrado na formação crítica, na emancipação cidadã, ante a concepção que versa na mera transmissão de conhecimentos, como ainda ocorre (SILVA, 2018).

No aspecto de avaliação específico das dificuldades elencadas pelos estudantes com a disciplina de Matemática, D’Ambrósio (2009, p. 7) discorre que a Matemática é “(...) uma estratégia desenvolvida pela espécie humana ao longo da história para explicar, para entender, para manejar e conviver com a realidade sensível, perceptível, e com o seu imaginário, naturalmente dentro de um contexto natural e cultural”. Por esse olhar, as contribuições do autor trazem a reflexão de que a educação matemática deve romper com o sistema educacional vigente, “(...) o novo papel do professor será o de gerenciar, de facilitar o processo de aprendizagem e, naturalmente, de interagir com o aluno na produção e crítica de novos conhecimentos (...)” (D’AMBRÓSIO, 2009, p. 80).

Talvez resida aqui, baseado numa relação de causa e efeito, trazendo os

aspectos que aproveitam as experiências adquiridas na vida do estudante, o incentivo ao surgimento de novas ideias articuladas a outras áreas do conhecimento, encontrando soluções e percebendo a disciplina de Matemática a partir dessas experiências, com situações-problema relacionadas com os ambientes de trabalho e social, que promovam uma aprendizagem significativa. Propondo reflexões sobre a prática docente, D'Ambrósio considera que:

Particularmente em matemática, parece que há uma fixação na ideia de haver necessidade de um conhecimento hierarquizado, em que cada degrau é galgado numa certa fase da vida, com atenção exclusiva durante horas de aula, como um canal de televisão que se sintoniza para as disciplinas e se desliga acabada a aula. Como se fossem duas realidades disjuntas, a da aula e a de fora da aula. (2009, p. 83).

Ainda sobre o processo de avaliação e considerando a Área de Ciências da Natureza apontada pelos estudantes como a que apresenta 'facilidade' na compreensão, Catelli (2022, p. 184) apresenta que no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA 2021, a aprovação média em Ciências da Natureza é de 97% dos candidatos, enquanto em Ciências Humanas a aprovação é de 93%, em Linguagens 78% e em Matemática, 54% foram aprovados.

Para Catelli (2022, p. 13), "(...) as ciências da natureza fazem parte de um conjunto dinâmico que é o conhecimento humano e, particularmente, dos processos químicos, físicos e biológicos, que são objetivos de interesse dos indivíduos ao iniciar a sua exploração do mundo". Pensando nisso, o ensino de Ciências da Natureza pode estreitar e estimular, vivências e experiências a partir do contexto em que o estudante jovem e adulto está inserido, melhorando a compreensão dos objetos de conhecimento. Esta compreensão pode conectar os sujeitos com sua realidade sociocultural ao invés de reforçar na sala de aula da EJA, a autoimagem que expressa sentimentos de fragilidade, insegurança, desvalorização pessoal e profissional, uma bagagem enraizada na falha e no medo dos novos desafios que se impõe.

Neste íterim, as particularidades no processo de ensino e aprendizagem na EJA precisam constituir os currículos da modalidade, abarcando conhecimentos, metodologias e métodos de avaliação, que considerem o conhecimento de mundo, as relações sociais e a diversidade cultural constituídos na história dos estudantes, para que eles se reconheçam como sujeitos dos seus saberes.

4.2 OS PARÂMETROS DO RECONHECIMENTO DE SABERES AVALIADO SOB ÓTICA DOS TRABALHADORES ESTUDANTES

A ausência de compromisso dos governos com a EJA não respeita o direito constitucional da população e o dever do Estado de ofertar Ensino Fundamental e Médio para todos, independentemente da idade. Neste fato, muitas ofertas compõem um arsenal de ações recorrentes, precárias, geridas por instituições privadas, que aliviam por conta gotas a negação do direito ao conhecimento.

Na centralidade do protagonismo do empresariado, o Serviço Social da Indústria,

[...] em âmbito nacional e estadual, alinha-se às proposições do Mapa Estratégico da Indústria 2015-2022 que coloca a educação como base da competitividade da indústria e do desenvolvimento sustentável do País. Nessa perspectiva, a missão educacional do SESI em Santa Catarina, dentre outros objetivos, prioriza a elevação da escolaridade básica do trabalhador da indústria, por meio da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A presente proposta de cursos de EJA voltados especialmente para jovens e adultos trabalhadores se orienta por eixos temáticos de questões contemporâneas de maior relevância, com estrutura curricular por áreas do conhecimento, mediante o reconhecimento de saberes anteriormente adquiridos e avaliação da aprendizagem no processo. (SESI, 2019. p. 2).

Neste cenário, na proposta de educação do SESI há uma clareza nos objetivos estratégicos para alcance da ampliação de competitividade das indústrias. Porém, não há a mesma clareza quando são considerados os trabalhadores estudantes, suas necessidades de sobrevivência, quanto a “(...) opções concretas de formação profissional para a aquisição de novas habilidades e conhecimentos, para valorização de sua força de trabalho” (FRANCO, 2008, p. 102).

Sob esta ótica, surge a importância de compreender o caminho traçado na construção do processo do Reconhecimento de Saberes, pelo olhar do trabalhador estudante. Buscou-se o modelo CIPP proposto por Stufflebeam (2003) que designa a avaliação como um processo que fornece informações para a tomada de decisões. Assim, dada a volatilidade da realidade em que o RDS está ocorrendo, frente ao planejamento do que se espera promover, “(...) não podemos esquecer de que a realidade é melhorada não por se fazer muito, mas por se planejar uma ação significativa que propicie de forma ótima a mudança e a melhoria dessa realidade” (SERRANO, 2008, p.13).

Neste sentido, a avaliação no modelo CIPP sugere momentos que apelam à reflexão, de modo que seja possível reconhecer “(...) os avanços, os retrocessos e os desvios no processo de consolidação (...)” (SERRANO, 2008, p.81). Este modelo de avaliação procura promover o desenvolvimento, dando subsídios ao pesquisador para a coleta e análise das informações recolhidas de forma contínua e sistemática.

O formulário de avaliação Stufflebeam (2003) (ANEXO 2) é estruturado em quatro blocos e analisa o Programa RDS a partir de um modelo que propõe a relação de cada componente avaliado com um tipo específico de dimensão: 1º Bloco: Avaliação do Contexto – Dimensão Objetivos, 2º Bloco: Avaliação de Insumo – Dimensão Planos, 3º Bloco: Avaliação do Processo – Dimensão Resultados e 4º Bloco: Avaliação do Produto – Dimensão ações. Ainda, o formulário é composto por questões fechadas, questões de análise por grau de importância e questões abertas, distribuídas conforme mostra o Quadro 10.

QUADRO 10 – Questões do formulário por bloco e dimensões

Bloco 1 CONTEXTO Dimensão Objetivos Questões/Descrição	Bloco 2 INSUMO Dimensão Planos Questões/descrição	Bloco 3 PROCESSO Dimensão Resultados Questões/descrição	Bloco 4 PRODUTO Dimensão Ações Questões/descrição
4 questões fechadas	5 questões por grau de importância por posicionamento e 9 questões fechadas	3 questões fechadas com justificativa	3 questões fechadas e 1 questão aberta

Fonte: Cavalcante (2014).

4.2.1 Bloco 1- Avaliação do Contexto do RDS do SESI - Educação

Nesta pesquisa, os dados coletados pelo Formulário de Stufflebeam (2003) foram tabulados em uma planilha no *Microsoft Excel* e analisados segundo o fluxo do modelo CIPP (CAVALCANTE, 2014). No Quadro 11 estão apresentados os resultados do 1º Bloco, sua dimensão e as questões que o compõem.

QUADRO 11 - Avaliação do contexto do RDS no SESI-Educação

Bloco	Questões - Fechadas
1º Bloco Avaliação do Contexto Dimensão Objetivos	1. Em Joinville há uma necessidade de certificação escolar em nível de Ensino Médio?
	2. Você conhece as propostas do RDS?
	3. A Instituição dispõe de: laboratório, matéria-prima e equipamentos para realização da avaliação?
	4. Na sua opinião o que dificulta ou inviabiliza a implantação do RDS?

Fonte: Cavalcante (2014).

Analisando as respostas à Questão 1, que tratou sobre o Contexto - Dimensão objetivos, no *Lócus* de Joinville-SC, oito participantes reconhecem a necessidade de certificação de Ensino Médio na cidade, enquanto um dos estudantes não soube opinar. Quando questionados sobre o Conhecimento da Proposta RDS, na Questão 2, sete deles manifestaram não conhecer a proposta RDS que eles estão cursando, já outros dois conhecem.

O RDS é a primeira etapa da EJA Profissionalizante, segundo a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) Art. 37, "(...) a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional (...)". Para Zabala e Arnau (2010), o sistema escolar deve preparar as pessoas para inovação, mudança, aprender a aprender, trabalho em equipe, pensamento e ação. Isto inclui os aspectos profissionais pois,

[...] trata-se de uma educação também para o trabalho, mas sem perder a visão global da pessoa como ser crítico diante das desigualdades e do comprometimento com a transformação social econômica em direção a uma sociedade na qual não apenas se garantisse o direito ao trabalho, como ainda este fosse desenvolvido em função do desenvolvimento das pessoas e não apenas dos interesses de mercado. (ZABALA; ARNAL, 2010, p. 82).

Nesse sentido, procura-se problematizar o tema, considerando a necessidade de superação do impacto da influência neoliberal na Educação Básica e Qualificação Profissional, em um viés que coadune com o desenvolvimento integral e cidadão dos estudantes. O conjunto de políticas públicas fragmentadas para EJA, mascaram e validam iniciativas aligeiradas de formação e escolarização (RUMMERT, 2008), tendo os interesses econômicos se sobressaindo e apequenando a educação da classe trabalhadora.

Quanto à Questão 3, que trata sobre a estrutura da Escola do SESI/SC, todos os respondentes sinalizaram saber que a escola tem os equipamentos de tecnologia

necessários para realização do RDS. Já quanto aos laboratórios e matéria-prima para as aulas, quatro participantes conhecem, enquanto cinco deles não sabem o que a instituição possui.

A escola do SESI/SC tem seu funcionamento em um espaço cedido pela Indústria TUPY. Possui uma estrutura com dois laboratórios de informática, um laboratório de ciências da natureza, um laboratório de matemática, uma biblioteca e um sala de aula. Esse espaço escolar *in company* já foi composto por seis salas de aula, mas atualmente cinco salas de aula são utilizadas pela Indústria TUPY para cursos de formações técnicas, conforme demandas internas da empresa.

A diminuição do espaço físico para oferta da EJA ocorre por diferentes motivos em todo o Brasil. Dentre eles, ressalta-se o fato de que a busca por vagas na modalidade também diminuiu. Segundo o CENSO 2021, a EJA Nível Médio, cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e integrada ao Ensino Médio em 2020, tiveram um número de 1.936.094 matrículas, uma queda de 2,3% no período. A queda de matrículas é um fenômeno que está em pauta nas discussões dos Fóruns de EJA para compreensão dos motivos.

O contexto pandêmico por conta da COVID-19, as dificuldades com o ensino remoto e especialmente a invisibilidade da EJA na agenda de prioridades para políticas públicas, conduz a modalidade para uma visão compensatória, utilitarista, emergencial e descontínua, sendo construída sob a predominância de políticas frágeis que são reflexos do desinvestimento e ações ativas para fechamento das turmas da EJA em todo país (VENTURA, 2011).

Em resposta à Questão 4, que diz respeito a implantação do RDS, os participantes foram unânimes em afirmar que a principal dificuldade ou inviabilidade da referida implantação se deve ao não cumprimento dos termos de parceria entre escola e indústria. O descumprimento dos termos em parcerias é recorrente na EJA, e trazem impactos ao percurso educacional, como ocorreu com a oferta do PROEJA-FIC na Paraíba. Cavalcante (2014) trouxe, em seus resultados, as dificuldades do referido programa em relação aos recursos financeiros, infraestrutura e parcerias firmadas *a priori* entre instituições e que não foram cumpridas, o que impossibilitou aos estudantes dar continuidade aos seus estudos e, desta forma, o programa não contribuiu de forma efetiva para elevação da escolaridade básica.

Corroborando com essa reflexão sobre os resultados de Cavalcante (2014) e a convergência os resultados desta pesquisa, a pesquisadora partilha uma experiência que ocorreu no ano de 2017, com uma turma de EJA Profissionalizante com parceria entre SESI/SC e a uma Indústria de compressores na cidade de Joinville/SC. No início da parceria, em termos definidos, a indústria incentivou os trabalhadores a realizarem a dupla formação, com o interesse de que eles desenvolvessem competências necessárias para determinado setor da referida indústria, então, ela ofertou, além da promessa de oportunidade de ascensão no trabalho, transporte, lanche e material escolar.

De forma divergente, durante o processo de formação citado, a indústria parceira incluiu os trabalhadores estudantes em escalas de horas extras que coincidiam com os horários de aulas na EJA. Não bastando, também demitiu trabalhadores estudantes, que sem os recursos de incentivo e com necessidades inerentes à sua busca pela manutenção da vida, não puderam concluir seus estudos. Com este cenário, somente 30% dos estudantes conseguiram concluir a Educação Básica e a Qualificação Profissional e nenhuma nova turma de EJA Profissionalizante foi aberta para alcançar os trabalhadores que não conseguiram concluir a elevação de escolaridade e qualificação.

Na Dimensão Objetivo que está vinculada à Avaliação de Contexto, para Stufflebeam (2003), é mensurado pontos fracos e fortes, necessidades e oportunidades, relacionando com maior ênfase nas decisões de planejamento. Entende-se que conforme as respostas das quatro questões que compõem o Bloco 01, os estudantes sabem da relevância do Programa para a cidade, mas não conhecem a proposta do RDS, que segundo o SESI (2019), tem como objetivo reconhecer e certificar as competências, a partir de uma Matriz de Referência Curricular e as competências desenvolvidas nas experiências de vida dos estudantes.

Para o alcance deste objetivo, os trabalhadores estudantes precisam ter a compreensão sobre a metodologia RDS, para que de fato consigam mobilizar os conhecimentos adquiridos nas experiências de vida, por meio formal, não-formal e informal que possuem, e saibam que podem apresentar certificações de treinamentos, depoimentos sobre suas participações sociais, e que todos esses aspectos contribuem para o alcance de sua certificação.

4.2.2 Bloco 2 – Avaliação de Insumos no RDS do SESI Educação

No Quadro 12 são apresentadas as questões que compõem o 2º Bloco, correspondendo a Dimensão de Planos, que a partir das respostas dos educandos trabalhadores foi feita a Análise de Insumos do RDS do SESI Educação.

QUADRO 12 - Avaliação dos insumos do RDS do SESI-Educação

Bloco	Questões - Cinco questões de escolha por grau de importância ¹¹ e nove fechadas
2º Bloco Avaliação do Insumo Dimensão Planos	1. A sua família é composta por quantas pessoas?
	2. Quem é o principal responsável pelo sustento da família?
	3. Qual o tipo de residência de sua família?
	4. Quantas pessoas atualmente trabalham na sua família de carteira assinada ou são efetivadas por concurso público?
	5. A renda mensal em média de sua família atualmente?
	6. Recebe ajuda do Programa Social do Governo Federal?
	7. Qual é o seu nível de escolaridade?
	8. Os objetivos do RDS são adequados à realidade do público-alvo (trabalhadores)? *
	9. A proposta de certificação do RDS está claramente definida? *
	10. O conteúdo e saberes adquiridos a serem avaliados pela equipe do RDS são relevantes para resolver problemas práticos do trabalho? *
	11. Os equipamentos existentes na instituição são suficientes para realização da avaliação <i>online</i> ? *
	12. A equipe técnica do programa possui conhecimentos práticos satisfatórios, estando assim, aptos a realizar a avaliação dos saberes dos alunos? *
	13. Você possui conhecimento de como é organizada a avaliação do RDS para validação e certificação de saberes?
	14. Você possui conhecimento dos regulamentos ou leis de base do RDS relacionados com a certificação que você recebe?

Fonte: Cavalcante (2014).

Analisando o 2º Bloco que avalia os Insumos no RDS, a partir do Modelo de Avaliação Stufflebeam, busca-se compreender as intervenções que possibilitam a elaboração de estratégias para alcançar os objetivos delimitados pelo Programa, delineando de forma constitutiva, quantitativa e/ou qualitativamente os recursos humanos ou materiais aplicados no programa (ANDRIOLA, 2010).

A Avaliação de Insumos no RDS tem o cunho humano como principal estratégia, no que tange aspectos relacionados à materiais, metodologias e o uso das ferramentas no ambiente virtual de aprendizagem. Como Dimensão Plano, Vianna (2010, p.106) contextualiza que insumos "(...) resulta na especificação de materiais, procedimentos, cronograma de realização, condições materiais, pessoal, orçamento,

¹¹ As cinco questões apontadas por grau de importância no Quadro 12 estão apresentadas com asterisco (*).

enfim, oferece todos os elementos necessários à concretização dos objetivos”, servindo para dar formas às propostas.

Desse modo, na Questão 1, fazendo referência ao cunho humano três (3) respondentes revelaram que sua composição familiar é composta por mais de quatro (4) pessoas; três (3) deles responderam ter sua composição familiar com quatro (4) pessoas; um (1) estudante trabalhador respondeu que a composição familiar é de três (3) pessoas; e, finalmente, dois (2) respondentes afirmaram que vivem com outras duas (2) pessoas. Na Questão 2, o total de cinco (5) trabalhadores responderam que residem em casas próprias e quatro (4) residem em casas alugadas.

Na Questão 3, quando perguntados sobre os principais responsáveis pelo sustento da família, seis (6) deles se colocam como principais responsáveis pelo sustento da família, enquanto para três (3) trabalhadores estudantes o sustento é responsabilidade principalmente dos seus pais e mães.

A Questão 4 diz respeito a situação trabalhista das pessoas que compõem a família dos estudantes. Três (3) respondentes colocaram que em sua família mais de três (3) pessoas trabalham formalmente, com carteira assinada ou são concursadas, sendo então funcionários públicos. Para os outros seis (6) respondentes de uma (1) a três (3) pessoas da família trabalham formalmente.

Em um cenário salarial, a Questão 5 é apresentada na Tabela 5 elencando a média salarial da família dos participantes.

TABELA 4 – Renda dos participantes

Renda	Número de estudantes participantes
Até R\$1.100	2
De R\$1.100 até R\$2.200	2
De R\$2.200 até R\$5.000	4
Acima de R\$5.000	1

Fonte: As autoras (2023).

Quanto a média salarial da família, um (1) dos participantes possui renda acima de R\$ 5000,00; já para quatro (4) deles a média está entre R\$2200,00 até R\$ 5000,00. Para dois (2) dos respondentes a média salarial familiar está entre

R\$1.100,00 até R\$2.200,00 e, por fim, para outros dois (2) participantes do estudo a renda salarial é de até R\$ 1.100,00.

Esses dados incidem e corroboram com a realidade definida na Questão 6, onde somente um (1) dos estudantes participou de Programas Sociais do Governo Federal. Para entender esse aspecto humano dos respondentes, é salutar retomar seus lugares de fala. Os participantes são trabalhadores jovens de uma indústria multinacional, a maioria reside com os pais em moradia própria, com média salarial resultante de trabalhos formais. É importante evidenciar que este aspecto humano está entrelaçado ao trabalho assalariado. Sobre isso, Castel (1996, p. 150) afirma que

Uma sociedade salarial é uma sociedade na qual a maioria dos sujeitos sociais recebe não somente sua renda, mas também seu estatuto, seu reconhecimento, sua proteção social. A sociedade salarial promoveu neste sentido, um tipo completamente novo de segurança: uma segurança relacionada ao trabalho, e não somente à propriedade (...).

Nesse contexto, a realidade retratada pelos respondentes diverge do contexto vivido por grande parcela da população da EJA em outras regiões do Brasil. Cavalcante (2014), em sua pesquisa realizada no estado da Paraíba, em um curso de EJA Profissionalizante desenvolvido através do Programa CERTIFIC, traz em seus resultados que nos três *campi* pesquisados (Salinas, Cabedelo e Acaraú), o número de trabalhadores estudantes que recebem ajuda de Programas Sociais do Governo Federal são acima de 80% do público participante.

Esta desigualdade social apresentada no campo da EJA é geograficamente marcada e explica os indicadores de migração levantados pelos dados coletados. Discutindo este cenário, Arroyo (2017, p. 22) enfatiza que é necessário olhar-se no espelho das trajetórias dos jovens e adultos que retornam à escola, este sujeito "(...) não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rostos, com histórias, com cor, com trajetórias sócio étnico-raciais, do campo, da periferia".

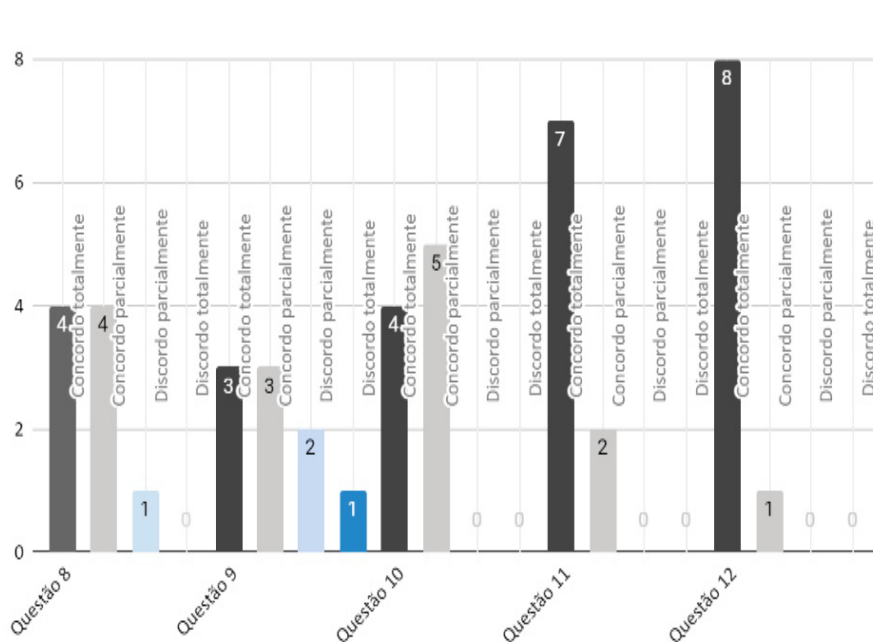
Quanto ao nível de escolaridade dos participantes, a Questão 7 traz como respostas que 89% deles têm o Ensino Médio incompleto. Chamou a atenção que um (1) estudante informou que possui o Ensino Médio completo. Há casos de estudantes que perderam ou não receberam seu histórico escolar por terem cursado o ensino em instituições escolares de regiões remotas, que apresentam fragilidade na estrutura para manutenção da organização do ensino, ou ainda, estudantes que são vítimas de

instituições irregulares, que fazem uso de propaganda enganosa ao forjar suposta validade de sua documentação.

Em se tratando de Insumos, para Cavalcante (2014, p.80), é salutar enfatizar que “(...) foram listados aspectos importantes como objetivos, propostas de certificação, conteúdo e equipamentos no qual são avaliados por grau de importância” divididos em cinco itens nos quais foram sistematizados.

Quanto às questões por grau de importância, a partir da 8ª até a 12ª pergunta do Formulário de Avaliação Stufflebeam, Cavalcante (2014) utilizou-se de um modelo do tipo Escala com quatro opções de respostas: concordo totalmente, concordo parcialmente, discordo parcialmente e discordo totalmente. Com o objetivo de compreender qual a visão dos trabalhadores sobre o ensino da EJA no RDS apresenta-se no Gráfico 3 as opções apontadas pelos trabalhadores para cada uma das perguntas.

GRÁFICO 3 - Respostas dos trabalhadores por grau de importância



Legenda:

Questão 8. Os objetivos do RDS são adequados à realidade do público-alvo (trabalhadores)?

Questão 9. A proposta de certificação do RDS está claramente definida?

Questão 10. O conteúdo e saberes adquiridos a ser avaliado pela equipe do RDS são relevantes para resolver problemas práticos do trabalho?

Questão 11. Os equipamentos existentes na instituição são suficientes para realização da avaliação *online*?

Questão 12. A equipe técnica do programa possui conhecimentos práticos satisfatórios, estando assim, aptos a realizar a avaliação dos saberes dos alunos?

Fonte: As autoras (2023).

Na Questão 8, que trata da adequação dos objetivos do RDS à realidade do público-alvo, trabalhadores estudantes, observa-se que quatro (4) estudantes concordam totalmente, colocando que eles são adequados às suas realidades, e outros quatro (4) concordam parcialmente, mas em contraposição um (1) discorda

parcialmente. Desta forma, é possível afirmar, que “(...) entre a formação e o exercício profissional há uma relação imprecisa e não uma relação linear de causa e efeito” (CANÁRIO, 2006, p. 59).

Na Questão 9, que trata do conhecimento dos trabalhadores sobre a proposta de certificação do RDS, se ela está claramente definida, três (3) responderam que concordam totalmente, tendo clareza sobre ela. Já outros três (3) deles concordam parcialmente, em contraposição um (1) trabalhador estudante discorda totalmente e dois (2) deles discordam parcialmente sobre a clareza da proposta de certificação no RDS. Neste ínterim, considerando os sujeitos participantes da pesquisa, entende-se “(...) quanto aos trabalhadores e às suas necessidades de sobrevivência, parece haver menor clareza quanto às opções concretas de formação profissional” (FRANCO, 1998, p. 102).

A Questão 10 abordou a relevância dos conteúdos e saberes adquiridos e avaliados pela equipe do RDS na resolução de problemas práticos do trabalho na indústria. Quatro (4) trabalhadores estudantes indicaram que concordam totalmente com a relevância dos saberes avaliados no RDS, enquanto cinco (5) deles concordam parcialmente quanto a relevância na resolução de problemas práticos. Tais considerações remetem à Charlot (2000) quando este alerta que o ser-humano dissocia sua compreensão de mundo e construção dos seus saberes em um movimento que faz parte da própria história do sujeito. O autor reitera que é na prática do trabalho, na resolução de problemas, que os saberes e competências vão se constituindo, e sendo mobilizados conforme a necessidade para determinada situação.

A Questão 11 perguntou se há no SESI um número suficiente de computadores para realização da avaliação do RDS. Sete (7) dos estudantes participantes contribuíram com a pesquisa sinalizando que concordam totalmente que há equipamentos suficientes para realização do RDS, e os demais dois (2) estudantes concordam parcialmente sobre os recursos disponibilizados. Conforme PPP do SESI/SC (2019), é no portal SESI Educação o ambiente em que os educandos acessam para digitar sua história, inserir fotos e/ou documentos que possam confirmar sua experiência de vida, bem como preencher os formulários avaliativos. Este processo é necessário para validação, reconhecimento e certificação de competências e saberes, dentro da metodologia aplicada pelo SESI/SC.

Na questão 12, que infere sobre a aptidão e os conhecimentos práticos da equipe técnica para realização da avaliação do RDS, oito (8) dos trabalhadores estudantes concordam totalmente que os docentes especialistas apresentam aptidão para o processo de avaliação de reconhecimento de saberes, já um (1) deles concorda parcialmente sobre o conhecimento dos especialistas. Para Arroyo (2006, p. 18), “(...) o perfil do educador de EJA e sua formação encontram-se ainda em construção”. Verifica-se pela literatura que houve avanços em relação à formação dos docentes que atuam no Ensino Médio da EJA, porém, ainda existem mazelas que necessitam de ressignificações e mudanças.

É no estabelecimento de relações entre estudantes e docentes que o diálogo e o vínculo, se constituem para que seja possível mediar a autorreflexão dos estudantes sobre suas trajetórias e experiências de trabalho e demais contextos sociais. Para Schwartz (2008, p.42), ao se ter como público trabalhadores, cabe aos docentes “(...) abordar o trabalho também como uma matéria estrangeira onde se constroem saberes específicos, ligações coletivas, onde se põem a prova valores sociais e políticos na confrontação da atividade de trabalho (...)”.

Sobre como é organizado o RDS, cinco (5) dos participantes apontam que não sabem como será o processo de validação e certificação dos seus saberes e os outros quatro (4) trabalhadores informam saber sobre a organização do RDS. Segundo o documento complementar II SESI (2016), a primeira etapa do RDS é do ‘acolhimento’, que é realizado no ato da matrícula do trabalhador. Conforme previsto no Guia da EJA Profissionalizante (SESI, 2016, p.14), é o momento em que o trabalhador é mobilizado a participar da proposta da instituição. Com duas (2) horas de duração o acolhimento tem a seguinte organização:

O coordenador pedagógico (supervisor) deverá apresentar ao aluno o processo de reconhecimento de saberes (habilidades e competências) e seu cronograma do RDS conforme modelo corporativo. O coordenador pedagógico ou professor deverá informar os dados de acesso ao Portal SESI Educação. Essa fase poderá ser realizada individualmente ou, preferencialmente, em grupo; O coordenador pedagógico ou o professor estimulará o aluno a explicitar suas expectativas e esclarecerá suas dúvidas sobre o processo; convidar a Coordenação e professores da Educação Básica (SESI) e da Qualificação Profissional (SENAI) para uma breve apresentação do curso da EJA Profissionalizante. (SESI, 2016, p.14).

Buscar a aproximação com os estudantes, bem como deixar claro como se dará o processo educativo e avaliativo para que ele veja sentido nos conteúdos

abordados, requer uma metodologia que seja um instrumento do educando, e não somente do educador ou da instituição, e que identifique “(...) o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo de aprender” (FREIRE, 1997, p. 41).

Dos estudantes da EJA Profissionalizante participantes da pesquisa, cinco (5) relatam conhecer a legislação que rege o programa e os outros quatro (4) trabalhadores reforçam não ter conhecimento em relação ao Regulamento e a Lei que autoriza o RDS do SESI/SC. Sobre esta tensão delineada pelos estudantes, naquilo que regulamenta sua oportunidade de elevação de escolaridade, implicando em seus direitos como cidadãos, Freire (2000, p. 95) corrobora dizendo que “(...) na formação não dicotomiza a capacidade técnico científica do educando dos conhecimentos necessários ao exercício de sua cidadania”.

Quanto a Dimensão Planos inserida da Avaliação de Insumos, pode-se dizer que, para esses estudantes, o Reconhecimento de Saberes é uma possibilidade de conclusão da Educação Básica e Qualificação profissional para que possam alcançar novas oportunidades, Arroyo (2007, p.8) assinala que, “(...) esses mesmos jovens que acodem a EJA ainda sonham que através da educação terão outro futuro. Mas o problema é que eles podem também estar enganados, ou ser enganados pela escola e levados a esquecer que a ideia do futuro se perdeu e que o agora, o presente incerto, substitui o futuro”. A conclusão da Educação Básica e a Qualificação profissional não garante a estes estudantes uma melhoria na qualidade de vida. Estudar e preparar-se para sobreviver são coisas diferentes, e esta dicotomia obriga a mudar os discursos em relação à educação e ao trabalho (ARROYO, 2007).

4.2.3 Bloco 3 – Avaliação do Processo no RDS do SESI Educação

A Avaliação do Processo contribui para execução do programa na Dimensão dos Resultados, voltando-se a subsidiar os responsáveis com informações que possibilitam e favorecem a tomada de decisões, visando, dessa forma, encontrar alternativas que busquem melhorar o programa (VIANNA, 2010).

No Quadro 13 estão apresentadas as questões que compõem o 3º Bloco, correspondendo a Dimensão dos Resultados. A partir das respostas dos educandos trabalhadores, foram feitas as Análises do Processo do RDS no SESI-Educação.

QUADRO 13 – Avaliação do processo frente aos resultados do RDS

Bloco	Questões fechadas com justificativa
3º Bloco Avaliação do Processo Dimensão Resultados	1 - Você tem conhecimento de quais habilidades práticas os trabalhadores precisam atingir para receber o certificado?
	2 - Os trabalhadores que não apresentam a escolaridade mínima exigida pelo programa podem participar do RDS?
	3 – Existem problemas relacionados à forma de como estão sendo avaliados os saberes dos trabalhadores pelo RDS?

Fonte: Cavalcante (2014).

Considerando a Questão 1, no que tange compreender o conhecimento dos estudantes frente às suas habilidades para que recebam a certificação do Ensino Médio na EJA Profissionalizante, seis (6) dos respondentes indicam que não sabem dizer quais são as habilidades necessárias; outros três (3) participantes sabem quais são elas, (...) tem que atingir a média para conseguir o certificado, justifica Catarina (2022).

Balizado pela justificativa da trabalhadora estudante Catarina (2022), ressalta-se que a redução do processo educacional apresenta indicadores numéricos, não é uma especificidade da EJA. Para Laffin (2011), a mediação pedagógica não deve ter como pressuposto os moldes utilitaristas, imediatistas; é indispensável entender que a busca do conhecimento deve partir de um processo de aprendizagem, de princípios reais de vida do estudante.

Na modalidade, a preocupação apenas com o resultado da avaliação pode prejudicar o estudante da EJA que por si só já carrega o estigma de atrasado, reprovado. Essa mudança de olhar, é reforçada por Freire (1998, p. 128) quando traz que ensinar exige saber escutar, pois é escutando os estudantes que aprendemos a falar com eles, “(...) o educador que escuta aprende a lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”.

Na Questão 2, sobre a possibilidade de realizar o RDS sem a escolaridade mínima exigida, seis (6) dos trabalhadores estudantes afirmam não ser possível, mas três (3) deles afirmam que é possível realizar o processo sem a escolaridade mínima exigida. Pedro (2022) justifica sua resposta enfatizando que é possível realizar o RDS sem a escolaridade mínima (...) porque RDS significa reconhecimento de saberes, então o indivíduo mostra o que ele sabe (...). Sua fala é corroborada por Benedito (2022) quando diz que (...) *além de concluir o Ensino Médio ajuda dentro da empresa.*

Para cursar o RDS na EJA Profissionalizante do Ensino Médio, o estudante tem como requisito ter concluído o Ensino Fundamental (SESI, 2019). O requisito de escolaridade mínima em um processo de Reconhecimento de Saberes contradiz o próprio processo, e esta realidade implica nas “(...) desconfianças e algum menosprezo pelos saberes que foram adquiridos fora do seu âmbito e que são estranhos à sua lógica de formalização” (ALCOFORADO, 2008, p. 163). A realidade confrontada apresenta-se como sendo uma das dificuldades na manutenção do discurso que reside na institucionalização do saber, na representação social do saber veiculado principalmente nas escolas sob uma lógica hierarquizada do saber. Na busca por transpor esta institucionalização do saber, cabe à escola valorizar os diferentes saberes, de tal forma que não “(...) vá deixando para trás a cultura comum, do povo, baseada na experiência” (THOMPSON, 2002, p.31).

Ao serem questionados, na Questão 3, sobre o formato como os saberes são avaliados pelo RDS, todos os participantes responderam não existir nenhum problema. Conforme Guia da EJA profissionalizante (SESI, 2016), a avaliação no Reconhecimento de Saberes ocorre nas seguintes etapas,

[...] no processo de análise dos formulários, para confirmar algumas competências, realizada pelos educadores da área, com peso de 60%; nas avaliações disponíveis na plataforma SESI com peso de 40%. Parecer final do professor em que se identificam as competências a serem complementadas durante o curso. (SESI, 2016, p.37).

Após o parecer final dos docentes, é realizado o Plano Pessoal de Intervenção que implica na certificação da Educação Básica, ou na entrada do educando no processo de estudos definidos para o curso, a partir das competências/habilidades certificadas. Este saber escolar “(...) tem uma autonomia relativa ao processo de trabalho do qual se origina, o papel do Ensino Médio deveria ser o de recuperar a relação entre o conhecimento e a prática de trabalho” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 38). Essa entrada na EJA Profissionalizantes baliza a definição das aulas que serão frequentadas pelos estudantes, atividades e projetos que serão desenvolvidos, nas modalidades presencial ou a distância e de forma individual ou coletiva (SESI, 2019).

No final desse 3º Bloco, considerando a Dimensão Resultados e de acordo com as respostas dos participantes, as indagações acerca de possuírem ou não

conhecimento sobre o processo de RDS e suas possibilidades, emergem indícios de que o desconhecimento dos trabalhadores incorre por falhas no processo de comunicação, previsto no Programa RDS na etapa de acolhimento. Estas falhas podem dificultar o desenvolvimento das ações de avaliação, provocando dificuldades no processo de realização da proposta e alcance dos seus objetivos.

4.2.4 Bloco 4 – Avaliação do Produto no RDS do SESI Educação

Vianna (2010, p. 108) afirma que a Avaliação do Produto na Dimensão das Ações pauta-se em etapas definidas para que se estabeleça uma relação entre a medição e a interpretação dos resultados diagnósticos, “(...) é uma avaliação destinada a servir a reciclagem das decisões”. Para tanto, o Bloco 4 promove uma reflexão sobre os resultados diagnosticados, com vistas a proporcionar um aperfeiçoamento do RDS e favorecer a tomada de decisões pela instituição ofertante.

No Quadro 14, apresenta-se o 4º Bloco que trata da Avaliação do Produto, com vista a identificar possíveis problemas decorrentes no processo de implantação do RDS, na dimensão das Ações do SESI Educação, com base nas respostas dos educandos.

QUADRO 14 – Avaliação do produto frente as ações no RDS do SESI

Bloco	Questões – 04 questões fechadas – 01 com justificativa
4º Bloco Avaliação do produto Dimensão Ações	1. Você sabe se existe um acompanhamento do MEC na execução do programa?
	2. Você tem conhecimento de quais as ferramentas de avaliação o programa utiliza para avaliar os saberes dos trabalhadores?
	3. Você sabe de qual frequência o programa é avaliado na sua localidade?
	4. Como você avalia a experiência no RDS para os trabalhadores envolvidos? (Positiva ou negativa? Qual a sua importância?)

Fonte: Cavalcante (2014).

Em relação a Questão 1, que trata sobre o acompanhamento do MEC, oito (8) dos participantes não sabem informar se há esse acompanhamento ao programa aprovado inicialmente como experiência pedagógica e um (1) trabalhador estudante afirma saber sobre o acompanhamento do MEC. Segundo a atualização no Parecer CNE/CEB nº 1/2019 (BRASIL, 2019) é responsabilidade da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC),

Apoiar o grupo de trabalho que elaborará metodologia de monitoramento e avaliação do Projeto de Cursos para EJA SESI, em regime de experiência pedagógica; Acompanhar, *in loco*, a implementação da experiência pedagógica em Departamentos Regionais do SESI; Analisar relatórios do projeto, enviados pelo SESI/DN, e emitir parecer acerca de sua fidelidade a metodologia proposta; Formular relatórios avaliativos dos resultados do projeto, bem como proposição de melhorias; Participar de reuniões com o SESI/DN para discussão e formulação de ações de aperfeiçoamento do processo. (BRASIL, 2019, p.2).

Na Questão 2 perguntou-se ao trabalhador se possuía conhecimento de quais ferramentas de avaliação o programa utiliza para avaliar os seus saberes. Há uma divergência nas respostas, cinco (5) trabalhadores estudantes não sabem sobre as ferramentas de avaliação do programa e os outros quatro (4) respondentes afirmam saber. Se for considerado o perfil jovem dos participantes, eles apresentam maior facilidade no uso de tecnologia. Porém, entre saber sobre os instrumentos tecnológicos utilizados para a avaliação e saber utilizá-los para o alcance de sua certificação, existe aí uma grande diferença, pois “(...) transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 1996, p. 33). Para o autor, a compreensão conceituada e a compreensão técnica apresentam uma distinção entre ser capaz de realizar uma tarefa com sucesso e entender o que foi executado.

Na Questão 3 sobre o conhecimento dos estudantes em relação a avaliação da execução do programa, sete (7) deles não sabem a frequência com que ocorre a avaliação e outros dois (2) afirmam saber. Tratando-se de projetos educacionais implementados na modalidade da EJA, a avaliação sobre a execução e qualidade pelos órgãos públicos responsáveis na busca pela garantia efetiva de direitos dos trabalhadores estudantes, requer um olhar voltado a superação do “(...) assistencialismo compensatório e promoção da inclusão social” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 39).

Na Questão 4 quando se refere a como os trabalhadores avaliam sua experiência no RDS, se é positiva ou negativa, cinco (5) dos participantes não sabem opinar. Os dados revelam que três (3) trabalhadores estudantes consideram positiva a experiência no RDS, como observado nos relatos de Catarina, Vitor e José (2022), quando consideram importante a EJA do SESI, (...) *para que possamos concluir os*

estudos e ter mais oportunidades, (...) bem positiva, pois nos ajuda a terminar os estudos, o RDS é positivo para melhor construir uma sociedade.

Neste viés, fica evidenciado que a busca pela certificação escolar incorre na possibilidade de obtenção de novos conhecimentos, ascensão no trabalho, novas oportunidades e *status* social. Frente à este cenário, os trabalhadores estudantes estabelecem uma nova relação com o saber escolar (CHARLOT, 2000), depositando suas esperanças na garantia de um futuro social menos incerto.

Na Dimensão das Ações, materializam-se nas falas dos participantes indícios de que a experiência dos estudantes é refletida por suas expectativas de finalizar os estudos e poder ter melhores oportunidades de trabalho. Para Arroyo (2005, p. 42), “(...) os jovens e adultos que voltam ao estudo, sempre carregam expectativas e incertezas à flor da pele”, são essas particularidades dos estudantes de EJA que constituem uma riqueza para o fazer educativo. Ainda, segundo o autor, nas diferenças e no diálogo, os Jovens e Adultos carregam as condições de pensar sua educação. No RDS e em toda modalidade EJA, a história de vida dos trabalhadores estudantes traz elementos que precisam ser considerados para uma prática aberta ao diálogo, de tal forma que o ensino seja humanizado e propicie sua tomada de consciência.

4.3 – VOZES DOCENTES: ESCOLA E TEMPO DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO NA EJA

O RDS vinculado a EJA Profissionalizante, requer dos docentes especialistas “(...) atitudes e criação de ambiente próprio, constituindo-se em ato afetivo, emocional de dignidade humana, de inclusão social” (SESI, 2016, p. 14). Para apresentar as trajetórias de formação e atuação docente dos especialistas que realizam o Reconhecimento de Saberes no SESI/Joinville, foi aplicado um questionário através de um *Google Forms* no formato *online* para os quatro docentes que compõem o grupo de especialistas. O questionário, disponível no Apêndice 4, foi dividido em quatro Campos Investigativos:

- 1º Campo Investigativo: Identificação;
- 2º Campo Investigativo: Formação e atuação dos Docentes EJA SESI

RDS;

- 3º Campo Investigativo: Concepção Docente sobre o Currículo da EJA SESI RDS;
- 4º Campo Investigativo: O trabalhador estudante da EJA sob o olhar docente.

Três (3) docentes com idades de 34, 37 e 47 anos responderam ao questionário, sendo um deles do gênero masculino e outras duas do gênero feminino. Todos os docentes participantes são residentes próximos à instituição SESI/SC, onde trabalham na cidade de Joinville/SC. O Quadro 15 apresenta a formação do grupo de docentes especialistas investigados.

QUADRO 15 – Formação dos docentes especialistas

Participante	Graduação	Área da Graduação	Ano de conclusão
Alfredo	Geografia	Ciências Humanas e suas Tecnologias	2014
Nicole	Física	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	2008
Mariana	Língua Portuguesa	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	2003

Fonte: As autoras (2023).

Ao serem questionados se houve alguma disciplina voltada a EJA durante a graduação, os três (3) docentes responderam que não tiveram nenhuma disciplina voltada à modalidade EJA em sua formação inicial. Para Laffin (2012b, p.12), a formação inicial docente é o “(...) requisito mínimo da profissionalidade do docente”, sendo uma exigência, mas também uma necessidade, para que seja possível diminuir a distância existente entre a teoria e a prática no processo de formação inicial e a atuação do educador. Soares e Simões (2005, p. 35) lembram que “(...) o campo da EJA não construiu, ainda, o consenso de que possui uma especificidade que requer um profissional preparado para o exercício da função”.

Após traçado o perfil dos docentes especialistas no 1º Campo de Investigação, foram analisadas suas formações e suas atuações na modalidade de Educação Básica EJA, de tal forma que suas vozes constituíssem sentidos e significados (AGUIAR; OZELLA, 2006), conforme apresentado no Quadro 16.

QUADRO 16 – Formação e atuação dos docentes da EJA

Pré-Indicadores	Indicadores	Núcleos de significação
<p>- Quanto a formação continuada, os docentes são Mestres. Para atuar na EJA e no RDS, dois docentes informaram que tiveram a capacitação, enquanto um deles não teve formação.</p> <p>- Quanto aos turnos de atuação docente e atuação específica na EJA.</p> <p>- Quanto aos motivos para atuar na EJA, os docentes colocam: a experiência no início de carreira com a modalidade EJA, a oportunidade de transformar vidas e a oportunidade de retornar à sala de aula.</p>	<p><i>Formação e Atuação na EJA</i></p>	<p><i>Trajetórias docentes na EJA</i></p>

Fonte: As autoras (2023).

Em relação à formação continuada, dois (2) participantes possuem mestrado, concluídos nos anos de 2012 e 2013, enquanto um (1) dos professores participantes possui uma especialização finalizada em 2019, suas formações não são na área da EJA. Quanto à formação continuada para o campo da EJA, um dos docentes participantes responde que, (...) *todos os processos que passei foram dentro do SESI, em geral muito ricos em conteúdos e bem direcionados* (ALFREDO, 2022). Outro coloca que: *Antes de iniciar meu trabalho na EJA não havia participado de nenhuma formação. Iniciei em outra escola trabalhar na EJA e quando comecei no SESI já tinha alguma experiência, mas essa experiência era proveniente da prática pedagógica. No entanto, o SESI, nos fornece capacitações continuadas* (NICOLE, 2022).

Nos depoimentos dos docentes, percebe-se que a formação continuada assume, para esses professores,

[...] um espaço relevante na constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos. Pode-se inferir que essa relevância atribuída à formação continuada se constitui na tensão entre formas precarizadas de formação, o que se configurou para a maioria pela formação superior. (LAFFIN, 2012b, p. 218).

Quanto à formação inicial e continuada ofertada pelo SESI o Projeto Político Pedagógico destaca que:

Os momentos de formação inicial dos professores ocorrem na primeira semana após a sua contratação e anterior ao início das aulas. Todos os documentos, bem como as informações, regras, modalidades, metodologia, recursos, manuais etc., são repassados aos professores na primeira semana de sua contratação. Há momentos semanais de planejamento e discussões sobre as ações realizadas ao menos uma vez por semana em cada unidade

operacional. Além disso, há dois encontros obrigatórios por ano que ocorrem geralmente em fevereiro e julho, chamado de semana pedagógica de 12h, onde os supervisores junto com a equipe da Gerência planejam as temáticas da formação. (SESI, 2019, p. 85).

A formação continuada transcende o aperfeiçoamento da prática pedagógica, ela implica diretamente no processo de formação crítica e reflexiva de sua prática, elevando o autoconhecimento do sujeito. Na prática pedagógica, Freire (1983, p. 97 afirma que o “(...) diálogo é o encontro dos homens para ser mais, ou ainda (...) o diálogo é esse encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-los, não se esgotando, portanto, na sua relação eu-tu”.

Quando questionados sobre o tempo de atuação na EJA, Alfredo (2022) atua há 05 anos, Nicole (2022) está há 10 anos como docente da modalidade e Mariana (2022) é docente na EJA há 07 anos. O tempo de atuação na modalidade reitera a importância das diferentes interações estabelecidas na prática dos processos de trabalho entendidos como momentos colaborativos de estudo, de produção de práticas e de formação continuada.

Como elemento constitutivo da atuação docente, indica-se “(...) as possibilidades de trocas – sejam elas de informações, de experiências, de materiais e de estudos, que caracterizam o espaço da colaboração como um espaço de sociabilidade, mostrando que essas trocas são fundadas, sobretudo, no ‘fazer’, no ‘porque fazer’ e no ‘saber fazer’” (LAFFIN, 2012b, p.219). Por outro lado, o tempo de experiência dos docentes não é necessariamente formador de bons docentes, mas a reflexão sobre essa experiência é que faz a diferença (NÓVOA, 1998), à medida que este docente se relaciona com os estudantes de EJA que tiveram processos educativos interrompidos, ou que não puderam acessar a escola.

Quanto aos turnos de atuação docente e atuação específica na EJA, Alfredo e Nicole (2022) relatam que trabalham nos três turnos. A carga horária semanal de trabalho dos docentes varia entre 35h/a a 77h/a. A justificativa dos docentes por uma ampla e árdua jornada de trabalho é a condição objetiva devido aos baixos salários da categoria e a necessidade de sobrevivência. Nas palavras de Arroyo (2017), a intensificação do trabalho impacta em toda rotina deste docente.

[0] porque somos professores. Somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente. [...] Os tempos da escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não nos damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida profissional. É o outro em nós. (p.27).

Frente à existência de situações de intensificação do trabalho docente, traz-se o histórico de que na implantação do processo do RDS no ano de 2017 em Joinville, os professores especialistas tinham garantido pelo SESI/SC, 30 horas aula semanais para dedicação exclusiva ao processo de RDS. Atualmente, conforme resposta da Mariana (2022), que é especialista do RDS desde sua gênese, no SESI/SC não há mais carga horária exclusiva para RDS e os docentes especialistas precisam assumir, outras turmas de EJA, se desejarem manter ou completar sua carga horária.

O 3º Campo Investigativo trata da Concepção do Docente sobre o Currículo da EJA\RDS, apresentado no Quadro 17.

QUADRO 17 – Concepção do docente sobre o currículo da EJA no RDS

Pré-Indicadores	Indicadores	Núcleos de significação
<ul style="list-style-type: none"> - Quanto à concepção de Currículo para o RDS, os docentes compreendem que o currículo é voltado ao perfil dos trabalhadores estudantes. - Quanto a visão do docente sobre a articulação do PPP voltado à área do conhecimento no RDS, os docentes apontam que o Reconhecimento de Saberes é uma oportunidade aos trabalhadores. - Quanto ao plano de trabalho docente para o RDS, para dois docentes há um plano de trabalho para o RDS e para o terceiro docente, não há plano de trabalho para o RDS. - Quanto à metodologia e a articulação, os docentes apontam que o Programa é pronto, a articulação é complexa e se usa exemplos práticos para auxiliar os estudantes. - Quanto às dificuldades diante das diversidades, os docentes enfatizam que a desigualdade social, a idade e o cansaço, são fatores que impactam nas dificuldades. 	<p><i>Organização do Trabalho Pedagógico com RDS</i></p>	<p><i>Concepção do docente sobre o Currículo do EJA\RDS</i></p>

Fonte: As autoras (2023).

Ao considerar a Concepção do docente sobre o Currículo do SESI no trabalho com RDS, eles compreendem que o currículo é voltado ao perfil dos trabalhadores estudantes, colocando que:

Compreendo que são próprias para a realidade do ensino e aprendizagem de jovens e adultos, pois direciona a realidade de conhecimento para o perfil do adulto trabalhador - Contudo, isto não está claro na "listagem" de competências e habilidades de cada área do conhecimento, mas sim na prática docente da equipe envolvida no processo. (ALFREDO, 2022).

(...) A maior parte do currículo está voltado à conteúdos que fazem parte do cotidiano dos alunos, seja nas relações comerciais, no trabalho, nas formas de se obter informação, e isso é importante já que a intenção do projeto é avaliar o conhecimento que o aluno adquiriu ao longo da vida sobre determinados conteúdos relacionados ao nível de ensino que se está desejando reconhecer. (NICOLE, 2022).

(...) A etapa do RDS leva em consideração que o adulto é capaz de aprender e se desenvolver a vida inteira sem, necessariamente, precisar do ensino regular para isso, já que a aquisição do conhecimento ocorre de várias formas, inclusive na nossa vida profissional. (MARIANA, 2022).

No âmbito da EJA e considerando os dizeres dos docentes participantes, desvela-se a necessidade da modalidade em ter um currículo próprio que auxilie na transposição das lacunas existentes em currículos fechados, ultrapassando o paradigma de que ele é "(...) compreendido e implementado como remédio. Prescrito por alguns e administrado a todos os alunos, a fim de transmitir conhecimento uniformemente, sem conhecer as diferenças estampadas entre os alunos" (CAVALCANTE, 2009, p.14). O autor reforça a tensão sobre a necessidade de se conhecer efetivamente o sujeito real de direito à educação, como um sujeito sociocultural constituído por percurso próprio de inserção no mundo.

Ao considerar as variáveis que ocorrem em um processo de Reconhecimento de Saberes, construção curricular para o RDS deve buscar cumprir os direitos daqueles que viveram um percurso escolar interrompido pautando-se nas trajetórias e saberes experienciais dos estudantes, sobretudo por tratar-se de trabalhadores, os saberes do trabalho. Traduzindo um movimento objetivo de democratização dos planejamentos e de valorização deste trabalhador estudante. Sob esta ótica, afirma-se que,

[...] não se pode pensar um currículo em abstrato, mas em relação ao aluno trabalhador, sujeito deste saber, imerso em situações de trabalho, que aí constrói e reconstrói sua existência e seus saberes, que traz consigo ao chegar à escola. Ele só atribuirá sentido ao que a escola tem a lhe ensinar na medida em que isso for inteligível. E só o será se estiver em conexão com os saberes que já construiu. É fundamental, pois, uma vinculação estreita entre a teoria e a prática. Esses são os pressupostos que estão na base de qualquer currículo que se quer integrado. (FRANZOI; SANTOS, 2008, p.69).

Com relação à visão dos docentes especialistas frente a articulação do PPP SESI/SC voltado ao RDS, os docentes apontam que o Reconhecimento de Saberes é uma oportunidade aos trabalhadores.

Creio que ele é uma oportunidade, uma chance para os trabalhadores (as) que por vários motivos passaram pela evasão escolar em algum estágio da vida. [...] quando conseguem validar alguma área do conhecimento, ou até mesmo toda uma etapa do ensino, estes se sentem felizes e revigorados por "encurtar" ou recuperar um tempo de sua jornada de estudos, sendo que a partir do diploma de educação básica poderão galgar outros horizontes. (ALFREDO, 2022).

(...) Como um projeto em que os objetos do conhecimento podem ser direcionados à prática de situações cotidianas do aluno. (NICOLE, 2022).

(...) Procuro desenvolver meu trabalho pedagógico em sala de aula a partir dos conhecimentos explorados no RDS e a partir daquilo que na avaliação da etapa de RDS percebo que fará maior sentido a realidade dos alunos. (MARIANA, 2022).

Um currículo pensado ao trabalhador estudante percorre suas especificidades, de tal forma que seja possível estabelecer relações entre a educação e o trabalho. Sendo que,

[...] o direito ao trabalho é inerente à condição humana, é um direito humano. Reconhecer o direito ao trabalho e aos saberes sobre o trabalho terá de ser um ponto de partida para indagar os currículos. Ter como referência ética o direito dos educandos ao trabalho e o direito aos conhecimentos e saberes dos mundos do trabalho irá além do referente mercantil, do aprendizado de competências. (ARROYO, 2007, p.27).

Perceber essa inserção dos sujeitos na atividade sociocultural colabora na compreensão da inquietude que indica que o currículo deve contemplar a articulação de diferentes saberes, e que esses saberes transcendem conteúdo. Eles alcançam valores socioculturais e consciência política, de tal forma que possibilitam aos trabalhadores estudantes o desenvolvimento de conhecimentos significativos em situações particulares de existência (LAFFIN, 2012b).

Quanto ao plano de trabalho docente, a especialista em RDS, professora Mariana (2022) relata que (...) *não há plano de trabalho específico para o RDS*, seu posicionamento diverge dos seus pares de trabalho, pois respectivamente para Alfredo (2022) e Nicole (2022) há um plano de trabalho para o RDS e eles elaboram da seguinte forma:

[...] Minha elaboração passa pela sondagem do perfil da turma avaliada, da revisão dos formulários, da organização do processo de correção em uma planilha devidamente elaborada com cada análise e do cuidado com as habilidades certificadas (sempre reviso em cada correção).

(...) Na etapa RDS apenas ajudamos os alunos a interpretar as questões, tentando fazer com que ele observe as questões apresentadas na sua rotina e em situações práticas do seu cotidiano.

Desse modo, os dizeres dos docentes remetem para a necessidade de uma docência que considere as particularidades do ensino de jovens e adultos, o que para Freire (1997) percorre uma trajetória em que os educadores precisam criar possibilidades concretas para que a produção do conhecimento se torne uma realidade. Ou seja, a EJA requer que o planejamento docente abarque conteúdos e metodologias diversificadas que estimulem os estudantes a serem sujeitos participativos durante o seu processo de ensino aprendizagem (SILVA; ARAÚJO, 2016), potencializando seus conhecimentos em busca da sua emancipação.

Na EJA Profissionalizante, a articulação entre a Educação Básica e a Educação Profissional eleva a complexidade do planejamento, uma vez que os saberes escolares são relativos às disciplinas da área técnica e às de formação básica. Desta forma, "(...) o foco central deste trabalho é o conhecimento escolar e suas interrelações com o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano (...) essa interpretação concebe a existência de diferentes saberes embasados em diferentes racionalidades" (LOPES, 1999, p. 13), de tal forma que os estudantes articulem seus saberes e conscientemente vejam sentido no que estão aprendendo, seja na Educação Básica ou Profissional.

Frente a esta articulação, os docentes especialistas apontam em suas falas que o processo de RDS é pronto, com formulários específicos que compõe a metodologia no âmbito de verificação das habilidades, e a articulação ocorre na mediação, através de exemplos práticos usados para auxiliar os estudantes. Nicole (2022) coloca que utiliza *situações práticas exemplificar a presença dos conteúdos estudados*. Para Mariana (2022), como o RDS é um projeto que chega pronto, *procuramos auxiliar os alunos no caminho a ser seguido no preenchimento desses formulários e depois buscar a partir das questões exploradas no RDS linkar com o trabalho pedagógico de sala de aula*. Já Alfredo (2022) explicita a articulação entre Educação Básica e Qualificação Profissional.

Este é um processo bem complexo e depende de cada habilidade avaliada, por exemplo: H22 - Relacionar cidadania e democracia na organização da sociedade - Neste caso no decorrer dos formulários os estudantes precisam demonstrar que em suas experiências de vida compreender as noções de democracia, voto e participação popular seja esta de forma individual ou coletiva - os relatos em geral demonstram se participa, ou participaram de associações de moradores, ongs, sindicatos, etc. Muitas vezes, ações individuais de combate ao preconceito (das mais diferentes formas), ou de preservação ambiental também contam - Portanto, não basta muitas vezes uma única resposta, pois os estudantes com esta habilidade acabam relatando estas situações em diferentes momentos dos formulários, especialmente no **formulário** geral F3 e no **formulário** específico F8 especialmente nas C3 e C6 - embora as temáticas possam aparecer em outros momentos. Em relação a H05 - Analisar, em situações-problema, o papel das origens geográficas das populações e de diferentes formas de deslocamento espacial como elementos da formação das identidades --- Compreendo que essa habilidade faz parte da realidade de grande parte de nossos estudantes EJA, pois a grande maioria é migrante ou imigrante e saiu de sua cidade, estado, ou país pelas mais diversas situações - porém para validar esta habilidade é necessário que estas informações constam nas respostas e geralmente aparecem no F1 e na C1, C2 e C3 do F8. (ALFREDO, 2022, grifo nosso).

Nessa dimensão percebida nos dizeres dos docentes, os trabalhadores estudantes são instigados a mobilizar seus conhecimentos prévios, partindo de situações práticas. Para Alcoforado (2014, p. 66),

[...] ao trazer os alunos para o centro do processo educativo, e, ao defender uma aprendizagem indissociavelmente ligada à vida, (...) o Professor assumisse como mediador entre os alunos e os conteúdos, devendo considerar, também, os fins a que deviam conduzir essas aquisições.

É nessa dinâmica que o professor pode levar os trabalhadores estudantes a atingirem a reflexão sobre seus conhecimentos possibilitando melhores conexões entre o cotidiano deles e os conteúdos do Ensino Médio, de tal forma que estejam intrinsecamente ligadas a uma "(...) realidade sociocultural em permanente reconstrução" (ALCOFORADO, 2014, p. 67). Os docentes, ao se referirem às dificuldades de trabalhar pedagogicamente com os trabalhadores estudantes diante das diversidades, informam que,

A maior dificuldade está nas características de nossos estudantes que desanimam por uma série de fatores, que são os mesmos que geram a alta evasão escolar na modalidade. Outro fator importante é meu **Formulário** F8, pois ele é o último da etapa RDS e observamos nitidamente a diminuição na produção dos alunos, pois entram "empolgados" nos formulários gerais e na sequência pegam áreas com formulários extensos como os de Linguagens e Matemática. Sendo assim, quando chegam na última semana estão cansados e muitos nem sequer preenchem o F8, ou reduzem e muito suas

produções textuais o que dificulta a análise de seus conhecimentos. (ALFREDO, 2022, grifo nosso).

Em relação a idade, é possível perceber que há diferenças entre o uso da tecnologia e aprendizado ao longo da vida. Geralmente pessoas com mais idade apresentam mais conhecimento, mas em muitas situações são mais inseguros para descrever o que sabem. Além disso, muitos apresentam dificuldades em relação ao uso da tecnologia. Já em relação ao gênero e religião, para a minha área não vejo muita influência, mas em relação a cultura e social, depende da localidade de onde o aluno realizou seus estudos, é possível perceber uma grande discrepância em relação ao nível de desenvolvimento, na escrita, na interpretação. (NICOLE, 2022).

Como na etapa do RDS os alunos trabalham mais de forma autônoma e individual, não há tantos problemas ao lidar com essa diversidade, já que não há discussões em sala de aula com o grupo todo nem trabalhos cooperativos entre os alunos. Contudo, é perceptível que nossos grupos de alunos são formados, majoritariamente, por homens, talvez porque a maioria deles seja trabalhador da empresa Tupy. Nos formulários os alunos expõem a vida pessoal deles e por ali percebemos a realidade de muitos e as questões de desigualdade que viveram a partir de suas diversidades de gênero, sociais etc. Esse conhecimento nos auxilia mais para podermos abarcar essas questões dentro do ensino regular, etapa posterior ao RDS. (MARIANA, 2022).

Conforme os relatos dos docentes, os trabalhadores estudantes da modalidade apresentam cansaço físico após um dia de árduo de trabalho. Esta rotina aliada a fatores como: conteúdos extensos dos formulários do RDS, desconhecimento dos recursos tecnológicos necessários à metodologia e a desigualdade social, ampliam as dificuldades no percurso de ensino e aprendizagem, que podem acarretar numa nova expulsão da escola.

Nessa dicotomia, “(...) falta pensar a EJA nas demandas de aprendizagem desses sujeitos específicos” (IRELAND, 2009, p.22), falta considerar a realidade dos trabalhadores estudantes, falta um sistema educacional democrático, falta ouvi-los, falta respeitá-los como sujeitos de direito. O percurso educacional voltado à EJA requer que se transcenda o discurso que aponta para o fracasso do estudante, mas não assume sua exclusão ou o fracasso da escola, criando, como afirmado por Arroyo (2006), uma concepção de EJA elitista, com o objetivo de ocultar ou camuflar a realidade.

O 4º Campo Investigativo trata do Trabalhador Estudante da EJA sob o olhar Docente, apresentado no Quadro 18.

QUADRO 18 - O Trabalhador Estudante da EJA sob o olhar Docente

Pré-Indicadores	Indicadores	Núcleos de significação
<ul style="list-style-type: none"> - Quanto ao sentimento sobre o olhar da instituição SESI/SC, dois dos professores afirmaram sentir a valorização, já o terceiro professor declara que, hoje, já não percebe isso. - Quanto a visão da instituição sobre os trabalhadores estudantes, os docentes relatam que a instituição tem cuidado com os estudantes para que não haja evasão. - Quando a descrição do perfil do estudante e seu processo de aprendizagem no RDS os docentes relatam que a maioria são homens, que querem melhorar seus salários e realizar o sonho da formação. 	<p><i>Valorização, Evasão e Processo de Aprendizagem focados nos Indicadores do RDS</i></p>	<p><i>A EJA é vista como espaço e tempo compensatórios e não como Direito do Trabalhador Estudante</i></p>

Fonte: As autoras (2023).

Quanto ao sentimento dos participantes sobre o olhar da Instituição SESI/SC ao docente da EJA, Alfredo (2022) e Nicole (2022) afirmam se sentir valorizados, pela coordenação direta e pela Instituição SESI/SC, respectivamente. Por outro lado, Mariana (2022) não percebe esta valorização atualmente: *No início do processo havia um olhar diferenciado, buscando um maior treinamento desses professores, trabalhando com a sensibilidade em relação ao público com o qual iria lidar, hoje já não percebo mais isso.*

Neste aspecto, mesmo a EJA Profissionalizante sendo um projeto estratégico do SESI/SC (2019), a descontinuidade da valorização do docente é destacada por Mariana (2022). Conforme Nóvoa (2015), a desvalorização do docente leva à sua desmotivação, que tem como consequência, o abandono, a insatisfação e a indisposição para o enfrentamento dos desafios da carreira docente.

Segundo dados da Comissão Externa de Acompanhamento dos Trabalhos do Ministério da Educação (MEC, 2021), os recursos destinados a EJA caíram 70% no ano de 2020 e 67% no ano de 2021. Estes dados impactam no fenômeno de queda das matrículas na modalidade e no retrocesso de docentes atuantes na modalidade. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE), no ano de 2021, 29.787 professores deixaram de dar aulas para EJA no Brasil, o que reforça a desvalorização histórica do docente dessa modalidade de educação, a partir de uma lógica de marginalização. Nesta desvalorização histórica, incluem-se todos os seus sujeitos: estudantes, docentes e pesquisadores.

Quanto à visão da instituição SESI/SC, sobre os trabalhadores estudantes, os docentes relatam que a instituição estabelece um cuidado com os estudantes para

que não haja evasão e que entendem que eles precisam de oportunidade e estímulo para finalizar o RDS. Em seus dizeres, relatam que,

Dentro do SESI há um grande cuidado com os processos de ensino e aprendizagem, também temos todo um acompanhamento por parte de professores e equipe EJA para controle e diminuição da evasão escolar que segue do RDS até às aulas normais. Buscamos passar os processos da maneira mais clara possível para as turmas e sanar as dúvidas individuais, mas principalmente um cuidado muito ético em relação às avaliações. (ALFREDO, 2022).

(...) Como pessoas que precisam de uma oportunidade e estímulo para finalizar uma etapa importante de suas vidas, e não ocorrer a evasão. (NICOLE, 2022).

(...) As pessoas que precisam de uma oportunidade e estímulo para finalizar uma etapa importante de suas vidas, a educação, já que por algum motivo, não tiveram esta oportunidade anteriormente. (MARIANA, 2022).

Na fala dos docentes, evidencia-se que a percepção da Instituição SESI/SC frente aos trabalhadores estudantes, suas necessidades e seus projetos de vida, são reduzidos a indicadores e estímulos para evitar a evasão escolar. Levando-se em consideração o movimento característico da EJA, busca-se compreender, à luz de Araújo (2017), a designação do termo abandono escolar que traz em seu cerne a necessidade de todas as instâncias da EJA assumirem as suas responsabilidades no processo educativo, ao contrário do termo evasão.

O termo evasão é considerado, segundo Araújo (2017), como um ato solitário, que responsabiliza o estudante e os motivos externos pelo seu afastamento. Essa representação da realidade do educando nada mais é do que uma classificação daqueles estudantes que estão temporariamente ausentes de sua sala de aula.

Ao tratar sobre o perfil dos estudantes da EJA e seu processo de aprendizagem no Reconhecimento de Saberes, os docentes relatam que a maioria dos trabalhadores estudantes são homens, que querem melhorar seus salários e realizar o sonho da formação. Desta forma, os educandos são,

Homens (maioria) e mulheres que por uma série de situações tiveram que deixar a escola, mas que em geral estão envolvidos com a necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar desde a infância. Estes jovens e adultos querem melhorar seus salários e realizar o sonho da formação regular o que afeta diretamente seu status social e autoestima. (ALFREDO, 2022).

(...) que chegam a EJA com muitos sonhos, mas também com inseguranças de não conseguir seguir seus estudos. Porém, muitos não conseguem concluir, por motivos diversos e que muitas vezes está ligado ao fato de a educação ainda não ser prioridade em suas vidas. (NICOLE, 2022).

(...) Temos uma maioria de estudantes migrantes de outros Estados do país ou ainda vindos de outro país. (MARIANA, 2022).

Quanto ao gênero masculino ser maioria nesta turma de RDS, esta característica foi tratada na qualificação do perfil dos trabalhadores estudantes participantes da pesquisa. Estes estudantes, pelas vozes dos docentes que os acompanham, possuem sonhos e inseguranças, são sujeitos coletivos reais e faz-se necessário considerá-los para “(...) construir uma política de escolarização para aqueles a quem isso foi negado até o presente (...)” (FRIGOTTO, 2004, p.57). Nesta direção, a sociedade ainda vê a EJA como um ensino de segunda categoria, levando este estudante adulto a introjetar a ideia de uma conjuntura social excludente, imprimindo na sua vida o sentimento de que é incapaz, é desvalorizado e desrespeitado, por suas trajetórias de vida e escolar, repercutindo em problemas de baixa valorização pessoal. Para Freire (2005), o desafio incitado EJA, direciona-se, *à priori*, em emancipar este sujeito a fim de libertá-lo do estado oprimido que lhe fora condicionado naquele primeiro momento na educação tradicional.

Com cunho emancipatório, a EJA deve considerar e acolher a história de cada um dos seus sujeitos: estudantes e docentes. Como salienta Freire (1988, p.30), “precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização”. Tais considerações, remetem a reconstrução de um percurso escolar libertador, na perspectiva crítico-reflexiva, que viabilize confiança e relações positivas entre os sujeitos da EJA. Além disso, essa reconstrução deve alimentar as práticas de liberdade dos estudantes no contexto dentro e fora da escola, em diferentes espaços da seara da EJA.

4.4 CERTIFICAÇÃO DE SABERES: EXPECTATIVAS E ASPIRAÇÕES DOS TRABALHADORES ESTUDANTES

No processo de RDS do SESI, a abordagem utilizada para fins do registro de evidências da história dos estudantes é o Portfólio, que, segundo a instituição, é concebido como uma narrativa de natureza biográfica, como construção social da história de vida que visa possibilitar a coleta e o agrupamento de comprovações sobre

as competências dos trabalhadores, sendo a oportunidade que o estudante tem de materializar e tomar consciência através do autoconhecimento e da autorreflexão as competências que é portador (SESI, 2016).

Para Alcoforado (2008, p. 198), o Portfólio deve compreender os seguintes elementos:

Perfil pessoal, contendo as motivações, interesses, valores, desejos, potencial, maneiras de ser etc. Perfil de educação, formação, incluindo todos os saberes formalizados, reconhecidos ou não; Perfil de todas as competências adquiridas em qualquer espaço ou tempo da vida; Perfil de oportunidades, considerando todos os níveis dos diferentes contextos socioeconômicos.

Neste sentido, considera-se o Portfólio como procedimento avaliativo que se coaduna a uma visão de avaliação de processo, cumulativa e formativa, ou seja, acontece durante o próprio processo de aprendizagem (VILLAS BOAS, 2005).

Assim, através do Portfólio do RDS e da avaliação realizada com a Matriz de Referência, esta seção buscou compreender sobre os delineamentos que evocam a autorreflexão dos trabalhadores estudantes entre o que foi escrito, o que foi dito e o que foi alcançado, na construção de sentidos e significados conscientes sobre sua condição de conhecimento necessários à certificação do Ensino Médio na EJA. Nesta relação com o trabalhador estudante, a condição de adulto não significa que o processo de retomada escolar será mais tranquilo, “(...) o adulto não é uma figura delimitada com precisão, não é um outro significativo unívoco. Seu mundo não é necessariamente o melhor, o mais atraente e o mais justo. Seu poder é no mínimo discutível, quando não repudiável” (SACRISTÁN, 2005, p. 52-53).

Para Thompson (1981, p. 51) a “(...) a experiência compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento”. É neste sentido de história da vida que ao narrar seus percursos, os sujeitos tomam consciência de si e de suas aprendizagens, passando a desempenhar, simultaneamente, o papel de atores e de investigadores de suas próprias vidas, reforçando o caráter reflexivo possibilitado pelo método de reflexão sobre si (JOSSO, 2010).

Foram analisados os Formulários Gerais do Portfólio que estão na Plataforma SESI Educação e nominados História de Vida que se inscrevem na possibilidade do adulto compreender o modo como ocorreu sua formação em uma dimensão natural

do ser humano. Esses documentos *online* apresentam propostas as quais, segundo o SESI (2019), os adultos são convidados a revelarem-se e a falarem de si. Estas propostas são: relatar suas preferências de Ocupação nos Tempos Livres; sobre suas Participações Sociais; suas principais atividades Profissionais e Aprendizagem; sobre seus Percursos Formativos Escolares; seus Percursos Formativos de outras Formações; Acontecimentos e Aprendizagens em suas vidas; suas Relações e Aprendizagens (ANEXOS 4 a 10).

Em busca da interpretação dos dados obtidos nas Histórias de Vida a análise das vozes dos trabalhadores estudantes constituíram sentidos e significados nos Pré-Indicadores, que a pesquisadora categorizou em quatro Indicadores: Experiência Social, Experiência Escolar, Experiência no Trabalho e Experiência no processo Reconhecimento de Saberes. Essa síntese está fundamentada nos estudos de Aguiar e Ozella, (2006, 2013). O Quadro 19 apresenta a referida síntese.

QUADRO 19 – História de vida dos Trabalhadores Estudantes do RDS no Portfólio

Pré-Indicadores	Indicadores	Núcleos de significação
<ul style="list-style-type: none"> - Os participantes revelaram os impactos da infância, o nível escolar dos pais, a saúde mental e o percurso de migração, como elementos que constituem o seu ser social. Um trabalhador estudante reflete sobre a ocorrência de um ato infracional em sua adolescência. - Os participantes reforçam seus históricos de reprovação, seus motivos para a retomada do percurso escolar e como não finalizar a Educação Básica na “idade certa” causa vergonha. A jornada de trabalho e escola, também foi refletida pelos trabalhadores estudantes. - Os participantes revelam a necessidade de inserção precoce no trabalho, bem como as situações de trabalho formal e informal, que a vida exigiu deles. 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Experiência Social</i> <i>Experiência Escolar</i> <i>Experiência no Trabalho</i> 	Reconhecimento de saberes do educando da EJA da Escola e do Trabalho
<ul style="list-style-type: none"> -Quanto ao processo de RDS, os trabalhadores estudantes descrevem como um processo no qual a mediação dos docentes especialistas ajudou bastante. -Relatam o desejo de continuar estudando. -Apenas um estudante alcançou as competências necessárias à Área de Matemática para o nível almejado – Ensino Médio. 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Experiências no Processo de Reconhecimento de Saberes</i> 	

Fonte: As autoras (2023).

Levando-se em consideração o âmbito pessoal, profissional e social e o perfil jovem dos trabalhadores estudantes, não foi possível alcançar a análise da detenção

de amplo conhecimento desenvolvido pela experiência profissional. Em contrapartida, o trabalhador estudante, apresenta uma larga trajetória de vida, que envolve o trabalho, a família, além de outras dimensões da vida.

A experiência no mundo do trabalho vai se constituindo e fazendo com que se pertença a um coletivo e que inicie o processo de socialização, que fará com o trabalhador estudante se veja e seja visto como pertencendo à classe trabalhadora. Isso é um processo lento e gradual de fragmentos narrativos, marcados em momentos históricos de tempo e espaço. Quando esse trabalhador estudante retorna à escola, já está marcado por essa experiência de vida que “(...) surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (...) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e a seu mundo”. (THOMPSON, 1981, p. 16).

Sendo o processo de RDS realizado em seis (6) encontros presenciais de 5h, os estudantes participantes, tiveram assiduidade na participação dos encontros presenciais no RDS, sem a incidência de faltas. Somente o estudante Pedro (2022) teve duas faltas durante os encontros do RDS, o que não trouxe prejuízos ao desenvolvimento do processo.

Sobre a *Experiência Social*, aqui elencada como “(...) atividade psicossomática que pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio de recurso a recordações-referências” (JOSSO, 2004, p. 39), buscou-se identificar, nas vozes dos trabalhadores estudantes, contribuições para evidência da tomada de consciência das suas competências no aspecto de integração com memórias sociais, culturais, políticas, econômicas, em termos de reprodução sociofamiliar.

Suas falas revelam as lutas, as marcas e as dores que os constituem. Para o estudante trabalhador Vitor (2022): *Minha vida foi muito difícil, meu pai faleceu quando eu tinha apenas 5 anos de idade e aí a vida da minha família começou a desmoronar. Fui por um caminho que não era da escola e acabei sendo preso aos 17 anos. Assim, minha mãe é um exemplo, terminou os estudos e é enfermeira.* Já Catarina (2022) coloca que: *Perdi minha mãe com 8 anos, fiquei encarregada de cuidar de tudo e de todos, passei por muitas dificuldades, e ainda passo. Faço tratamento para depressão e não é fácil minha luta.*

No deslocamento do foco da instituição educacional para o indivíduo, considerando o *Período da Infância*, os dizeres de Vitor (2022) revelam sinais de um impacto marcado em sua infância com a ausência do pai na constituição de sua base social. Para Alarcão e Gaspar (2007), a família é geralmente considerada como um lugar privilegiado para elaboração e aprendizagens de dimensões significativas da interação, fundamental para o desenvolvimento do ser humano. Neste contexto, ao tratar sobre o *Ato Infracional*, encontra-se nas memórias narradas por Vitor (2022), como o falecimento do pai trouxe problemas estruturais de toda ordem, que contribuíram para que ele aos 17 anos cometesse tal ato que culminou em sua detenção¹².

Quanto ao *Nível Escolar dos Pais*, ainda no contexto familiar de Vitor (2022), observa-se como exemplo a trajetória de sua mãe, que em meio aos transtornos vividos, conseguiu finalizar o Curso Técnico na área de Enfermagem. Na retomada de sua trajetória escolar, Vitor (2022) traz marcas a serem superadas na busca da ascensão social e profissional e exemplos a serem seguidos. Nesta dinâmica social, Oliveira (1996, p. 37) aponta que o retorno à escola “(...) significa um marco decisivo no restabelecimento dos seus vínculos com o conhecimento escolar, libertando-os do estigma e dos sentimentos de inferioridade”.

Na fala de Vitor (2022) entende-se a importância do verbo esperar, pois “(...) sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas sem o embate, a esperança, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança (...)” (FREIRE, 2000, p. 11).

Ainda sobre esperança, nos dizeres de Catarina (2022), sobre a *Saúde Mental*, sua experiência social é marcada pela depressão¹³. É inegável a importância do bem-estar físico e mental para o pleno desenvolvimento de atividades cotidianas, no âmbito individual ou coletivo de todo ser humano. A Organização Mundial de Saúde

¹² Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei n.º 8.069/1990 estabelece uma série de medidas que devem ser aplicadas quando um adolescente, com idade entre 12 e 18 anos, comete um ato infracional, situação análoga ao crime (BRASIL, 1990).

¹³ A depressão é caracterizada como um transtorno de humor multifatorial incluindo aspectos afetivos, motivacionais, cognitivos e neurovegetativos. Diversos fatores de risco podem aumentar a predisposição à doença, devendo ser considerados em sua avaliação e tratamento (SANTOS; NAKAMURA; MARTIN, 2007).

(OMS) estima que as doenças neuropsiquiátricas atinjam uma em cada quatro pessoas no mundo, sendo que somente 10% dos casos são diagnosticados e tratados. Trazendo os transtornos mentais e sua influência no percurso do desenvolvimento de competências, destaca-se que os aspectos psicológicos demonstram impactos na aprendizagem, quando dificultam o modo racional e lógico, bem como a concentração na realização das atividades sociais e laborais. (LIPP, 2000).

Na especificidade da *Migração*, tendo o grupo de participantes como base, é perceptível a evidência da presença significativa de migrantes em um movimento pela busca de melhores oportunidades. As falas revelam sentimento de pertença a um espaço e a cultura desse espaço, como diz José (2022): *Minha família é toda de onde eu era, de Mato Grosso do Sul*. João (2022) afirma: *Eu vim de Curuçá, lá do estado do Pará. Lá era difícil ter emprego e aqui eu até consigo ajudar minha família que ainda mora lá*. Pedro (2022) relatou que: *Eu sou de Cascavel, interior do Paraná. Vim para Joinville SC com meus pais, duas irmãs e um irmão e eu tinha 1 ano de idade quando vim para Joinville*. Neste viés, Vendramini (2017, p. 436), destaca que,

[...] as barreiras impostas na tentativa de conciliação entre trabalho e educação, somadas ao deslocamento espacial imposto às famílias de trabalhadores, as quais percorrem diferentes cidades e estados, levam à interrupção da trajetória educacional de jovens e adultos de forma recorrente, pois a escola permanece em segundo plano frente à necessidade concreta de priorizar a busca por uma vida digna, com comida no prato e um teto para morar.

Para o autor algumas hipóteses podem explicar esse fato, entre elas, a baixa escolaridade da população migrante. É nesse contexto que se encontra a importância do vínculo do migrante com a escola. Seja este vínculo no caráter social de integração, na troca de experiências e no acolhimento a uma nova realidade, ou ainda, no âmbito econômico, pois, na medida em que se busca a ampliação da escolarização, pode-se também ascender com oportunidades no campo do trabalho. Neste sentido,

[...] a compreensão das relações entre migração, escolarização e mundo do trabalho ocorre de maneira integrada ao entendimento das contradições do modo de produção capitalista, traçando um panorama entre dados concretos e elementos da vida cotidiana, de forma a identificar o movimento que configura o processo. (VENDRAMINI, 2017, p. 9).

O lugar que os trabalhadores estudantes migrantes procuram é aquele que permite a produção da sobrevivência, mas não necessariamente a fixação, a constituição de família, o acesso a direitos sociais e trabalhistas permanentes e a liberdade de circulação (SOEK; HARACEMIV; STOLTZ, 2009).

Sobre a *Experiência Escolar*, as narrativas abordam a construção da formação, aqui referendado o contexto escolar de formação. Neste sentido, Josso (2010) em uma de suas contribuições, discorre que a construção da formação é como um “caminhar para si” no processo de conhecimento da existencialidade. Para a autora, este momento permite caracterizar os processos de formação, conhecimento e aprendizagem, representados por passagens da vida que se separam, dividem, articulam e se ligam.

Na amostra pesquisada, as trajetórias dos trabalhadores estudantes do RDS do SESI que buscam a certificação do nível de Ensino Médio, trazem nas experiências escolares marcas por históricos de reprovações, sentimentos de vergonha, jornadas exaustivas de trabalho e estudo e a expectativa de alcance de melhores oportunidades. Para Catarina (2022), ela se sente,

[...] envergonhada de não conseguir estudar e terminar na idade certa. Mesmo cansada e geralmente sem dormir, porque trabalho no terceiro turno e de dia fico com a minha filha, ela tem um problema de saúde e não pode ir para o Colégio, então durante a noite quando estou trabalhando ela fica com a minha irmã, que é professora. Eu tenho fé que com o estudo que estou fazendo acredito que terei melhores oportunidades para trabalhar.

Considerando o *Histórico de Reprovações*, todos os participantes elencaram histórias de reprovação. Porém, Catarina (2022) reprovou três vezes, sendo uma das reprovações no 5º ano, além de outras duas vezes no 8º ano, uma vez por conta da disciplina de Geografia e outra por conta da Matemática. Vitor (2022) reprovou três vezes no Ensino Médio, sendo duas vezes na 1ª série e uma vez na 2ª série.

Sobre esta realidade, é importante destacar um problema que continua aberto nas discussões da modalidade, que são os jovens e adultos e seus “movimentos pendulares de acesso e abandono em diferentes etapas da Educação Básica” (ALVARENGA, 2016, p. 100).

Ao considerar a *Motivação de Retomada dos Estudos* para a recuperação dos saberes das “experiências feitos” (FREIRE, 1992) desses trabalhadores estudantes na busca por oportunidades, Bruno (2022) em seus dizeres direciona seus motivos

para a oportunidade de poder dar melhores condições de vida ao seu pai que trabalha como pedreiro e concluiu seus estudos até o 4º ano. A ida à escola para muitos jovens é um projeto de vida, uma busca pelo crescimento pessoal na tentativa de superar condições precárias de vida, muitas vezes condicionada ao desemprego ou subemprego que mal garantem a sobrevivência. Para Arroyo (2007, p. 29), desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: “(...) pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais (...)”.

Considerando a premissa da existência de uma *Idade Certa para Estudar*, Catarina (2022) em seu relato autobiográfico retrata sua vergonha por não conseguir estudar e finalizar a Educação Básica na idade certa. Este afastamento da escola implica em sentimentos como vergonha e culpabilização, uma inferioridade que é reforçada socialmente, à medida que não se considera que “(...) a idade adulta também é entendida como fase de desenvolvimento e aprendizagem” (LAFFIN, 2012b, p.14). Os trabalhadores demonstram sua esperança com a possibilidade de elevação de escolaridade, mas aliado a este sentimento revelam a preocupação de não conseguir concluir a escolaridade devido à sua rotina árdua de trabalho e demais demandas que constituem seu dia a dia.

São vários os fatores que determinam o não cumprimento da Educação Básica no tempo determinado pela legislação, dentre eles, pode-se elencar: as dificuldades familiares, econômicas e culturais, principalmente com as relações de trabalho; baixa renda que implica na necessidade de trabalhar para sustentar suas famílias, e, neste cenário a escolarização é deixada em segundo plano.

Tratando do retorno à escola, considerando a jornada de trabalho, Catarina (2022) coloca que a volta à escola envolveu uma dinâmica que abarca sua rotina exaustiva de mãe, de trabalhadora e, agora, de estudante. A volta à rotina escolar por parte das mulheres apresenta “(...) objetivos individuais e distintos, desta forma, os êxitos também serão distintos e individuais” (GONÇALVES, 2014, p.11). Por exemplo, para Catarina (2022), ter a certificação visada traz a expectativa de melhores oportunidades para o trabalho.

Na busca por tessituras entre as memórias da estudante e seu contexto atual, encontra-se a necessidade de refletir criticamente sobre a engendrada estrutura da ordem patriarcal, presente em todos os âmbitos da sociedade. Considerando que

cada sala é única em seu contexto sociocultural, "(...) marcada pela diversidade de grupos e classes sociais, visões de mundo, valores, crenças e padrões de comportamentos, etc.(...)" (BANNEL, 2001, p.122), é indispensável ressaltar, que a atual sala de aula do RDS/SESI é constituída predominantemente por trabalhadores estudantes do gênero masculino.

Partindo desta constatação, Rieger e Jesus (2011, p. 168) inferem que uma "característica frequente das mulheres que ingressam numa sala de EJA é sua baixa autoestima (...) revelando uma autoimagem fragilizada expressando sentimento de insegurança e desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem". Assim, superando a atitude de simples ajustamento ou acomodação à situação desvelada, a escola possui um compromisso desafiador de uma Pedagogia Libertadora, para que, de acordo com Freire (1997), em um movimento de reflexão e ação, ocorra o desenvolvimento da autonomia e da construção de consciência por esta trabalhadora estudante.

Na perspectiva que concretiza a educação da classe trabalhadora, não se pode negar a estreita relação existente entre o trabalho (em uma perspectiva ontológica) e a educação. Em um cenário de contradições, marcado pela reprodução da desigualdade do conhecimento, buscou-se nas *Experiências do Trabalho*, compreender como ocorre a autorreflexão do trabalhador estudante, frente aos diferentes *lôcus* de mobilização de competências e desenvolvimento pessoal. Neste viés, Josso (2010) evoca o poder transformador das narrativas de vida centradas na formação, à luz dos diferentes papéis desempenhados na construção e na interpretação dos sujeitos que realizam a autobiografia.

Os participantes, em seus dizeres autorrefletem sobre seus percursos profissionais iniciadas com idade precoce no trabalho e suas situações de trabalho formal e informal. Catarina (2022) coloca que: *Precisei começar a trabalhar muito cedo para ajudar no sustento da minha família. Meu pai era caminhoneiro e ficava meses sem voltar para casa e eu e meus irmãos tínhamos que trabalhar para comer. Já Carlos (2022) reflete sobre sua trajetória profissional, relatando que Sempre gostei de ter meu próprio negócio e estava dando certo, conseguia me manter e manter minha família. (...) meu filho ficou doente, não consegui pagar o aluguel do ponto, veio a pandemia do Covid e eu tive que fechar. Abandonei a vida de empresário, assim né,*

a força e tô trabalhando e querendo terminar os estudos para voltar e ter muito dinheiro.

Se, por um lado, a experiência no trabalho é uma forma de promoção no desenvolvimento de potencialidade, à medida que (...) esses saberes produzidos nas atividades de trabalho não podem ser cercados, circunscritos, antecipados (SCHWARTZ, 2003, p. 26). Por outro lado, a inserção precoce no trabalho, promove um desafio para escola no sentido de garantir a permanência deste estudante no espaço escolar.

Catarina (2022), em um percurso de autoconhecimento, traz em sua narrativa, o contexto da ausência familiar que lhe obrigou a ser inserida muito cedo no mercado de trabalho. Para Arroyo (2017, p.69), “(...) se as tensas vivências de sobreviver nos limites são formadoras, as resistências por libertação são ainda mais formadoras.”

Neste contexto, faz-se necessário considerar que assim como ocorreu com Catarina (2022), o perfil dos estudantes da EJA apresenta famílias desfavorecidas economicamente, com pais com baixo nível de instrução escolar, que cada vez mais cedo colocam seus filhos para trabalhar, em uma perspectiva de melhorar o orçamento doméstico (SOEK; HARACEMIV; STOLTZ, 2009).

O início do trabalho de forma precoce impacta em outros aspectos sociais de desenvolvimento, como por exemplo, o abandono da escola, que incide em adversidades para manutenção do emprego ou busca de novas oportunidades, constituindo um círculo vicioso. Na busca pela garantia de direitos sociais básicos, Arroyo (2005, p. 28) reforça que “(...) a presença de milhões de jovens adultos, fazendo tanto sacrifício por sua educação, pode ser lida, como um sinal inequívoco de se reconhecem sujeitos de direito e exigem da sociedade e do Estado esse reconhecimento”.

Diante desta dicotomia, torna-se importante analisar a sutileza da exploração em que as relações sociais de produção se colocam nessa sociedade capitalista. O motivo que levou esses sujeitos a deixarem seus estudos é o mesmo que os condiciona na retomada aos estudos: a necessidade de sobrevivência, e nesta dupla significação, o trabalho torna-se ‘criador e destruidor da vida’ (FRIGOTTO, 2005).

Para Arroyo (2017, p. 47), parar de estudar não significa parar de se formar, de se humanizar, como também, “Não significa parar de pensar, de ler o mundo, de tentar entender-se nas relações sociais, políticas. O trabalho é a vivência mais forte

nesses processos de sua formação. Essas pessoas têm direito a esses reconhecimentos quando voltam à escola”.

Sobre o *Trabalho Formal*, sendo o contexto da pesquisa uma turma de RDS na EJA Profissionalizante que realiza suas aulas na Escola do SESI em um espaço *in company*, todos os participantes se encontram no universo do trabalho formal. Esta condição dos participantes não está alheia às mudanças que a produção econômica, através do trabalho, traz em seu cerne com novas exigências de qualificação. Para Frigotto (2005, p. 34), habilidades de conhecimento, de valores e atitudes são definidas pelo “(...) mercado de trabalho, com o objetivo de formar, em cada indivíduo, um banco de reservas de competência que lhe assegure empregabilidade”.

Em contrapartida, sendo o trabalho um espaço de promoção de potencialidades humanas, para Arroyo (2007, p. 27),

[...] o direito ao trabalho é inerente à condição humana, é um direito humano. Reconhecer o direito ao trabalho e aos saberes sobre o trabalho terá de ser um ponto de partida para indagar os currículos. Ter como referente ético o direito dos educandos ao trabalho e o direito aos conhecimentos e saberes dos mundos do trabalho irá além do referente mercantil, do aprendizado de competências.

Na busca pela manutenção da formalidade do seu trabalho, o trabalhador estudante se encontra em um exercício de cidadania crítica, com a necessidade de lidar com mudanças contínuas e incertezas constantes, nas quais o saber percorre um caminho na mobilização dinâmica de recursos disponíveis, desenvolvendo competências contínuas para preencher o espaço entre o trabalho que foi prescrito e o trabalho que foi realizado (DEJOURS, 1993).

No aspecto do *Trabalho Informal*¹⁴, para Arroyo (2017), o horizonte dos jovens e adultos incluídos na informalidade refletem a necessidade da sobrevivência imediata, num processo que nada mais é do que um resultado direto da crise que vivemos atualmente do trabalho sob o modo de produção capitalista. Para o

¹⁴ A informalidade, nessa análise, é composta pelos trabalhadores sem carteira assinada, por conta-própria e não-remunerados. O uso da expressão trabalho informal tem suas origens nos estudos realizados pela Organização Internacional do Trabalho - OIT. O termo trabalho informal surge ao longo dos anos, advindo de uma crise capitalista do trabalho formal, no qual se configura a relação do modo fordista, com a classe dominante e a classe dominada, ou melhor, dizendo, o patrão e os funcionários. Paralelamente a isto, começa então a surgir a ideia do trabalho desligado desse modelo, o qual o próprio produtor do produto, trata de forma direta todas as fases de produção e finalidade do que a ele lhe compete fazer. Segundo Sasaki (2009), o trabalho informal teve como referência um modo específico de participar do mercado de trabalho, é uma invenção moderna que ainda não encontrou uma conceituação consensual entre os estudiosos do tema.

trabalhador estudante Carlos (2022), o trabalho informal designado como atividade de empreendedorismo foi uma alternativa que, segundo Frigotto (2005), é uma iniciativa pessoal na geração de renda e trabalho.

Quanto à questão do emprego, Arroyo (2007) alerta que mesmo em situações de aumento da empregabilidade é necessário atenção à garantia de direitos trabalhistas. Esses trabalhadores estudantes incluídos na relação de classe e de submissão ao capital, se veem na dinâmica capitalista, de controle das funções do trabalho e do salário a elas atribuído.

Nesse contexto, as relações marcadas pelas transformações no trabalho, trazem incertezas que alcançam o trabalhador na constituição do seu projeto de vida, prevalecendo a concepção econômica, na qual desenvolver competências e habilidades podem oportunizar o ingresso ou a permanência no mercado de trabalho. Em meio a intensificação das lutas de classe, inerentes à sociedade capitalista, na busca de condições reais para sua existência, o trabalho informal torna-se um horizonte, um caminho alternativo para aqueles que não possuem a instrução necessária para uma melhor oportunidade. Assim, em vista destes trabalhadores, o fio de esperança é voltar a estudar,

[...] a educação popular, a EJA e os princípios e as concepções que as inspiraram na década de sessenta continuam tão atuais em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perderam a radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continuam radicalmente excludentes. (ARROYO, 2007, p.229)

Neste viés excludente, a falta de certificação escolar, no âmbito capitalista, é considerada como condição alçada pela precariedade nas condições de trabalho, propiciando ponto de partida para mobilizações empresariais que, para manutenção da hegemonia burguesa, configuram-se como uma força social com vistas a conciliar os fundamentos da economia de mercado com a justiça social, criando supostamente, um capitalismo de face humanizada (MARTINS, 2009).

Com essa centralidade, Freire (2004) nos alerta que,

[...] o dever ético assumido nas relações educacionais dialógicas, expressam respeito às diferenças, às posições antagônicas de forma que a diretividade não interfira na capacidade criadora dos envolvidos no processo, tomando consciência de que: a questão fundamental é política. Tem que ver com que conteúdos ensinados, a quem, a favor de quem, de quem, contra quê, contra quem e como ensinar. (FREIRE, 2004, p.45).

Quanto à *Tomada de Consciência* pelo trabalhador estudante, para Josso (2004), cada história é trabalhada visando perceber os momentos de articulação, entre as escolhas, as orientações gerais da vida, as atitudes e aprendizagens nos acontecimentos que foram escolhidos ou impostos a estes sujeitos.

Neste percurso, o *Reconhecimento de Saberes* é pautado pela instituição ofertante em documentos que apresentam certa discrepância entre o que está descrito no documento do MEC de aprovação da EJA Profissionalizante SESI (BRASIL, 2019), o que está previsto no PPP (SESI, 2019) e o que elenca os Documentos Complementares II (SESI, 2016).

No Parecer CNE/CEB n. 1/2019 (BRASIL, 2019, p.3), o RDS é “(...) voltado ao mundo do trabalho visando desenvolver as situações e habilidades dos trabalhadores de forma contextualizada”. Em contrapartida, o PPP (SESI, 2019, p.31) coloca o RDS em um lugar de “(...) classificação, reclassificação e aceleração de estudos”. Nos documentos complementares II (SESI, 2016) o RDS é considerado,

Mais que mero instrumento de reconhecimento e validação de competências para certificação escolar, o que se propõe é a promoção de um efetivo processo de inclusão cidadã do adulto trabalhador, pelo desenvolvimento da consciência de si, de sua dignidade e de seu papel na construção da sociedade na qual sonha viver e amar. (p.9, grifo nosso).

Frente a essas contradições, busca-se a reflexão quanto a oferta, os parâmetros de avaliação e os objetivos do RDS para os trabalhadores estudantes. Para Ventura, Lessa e Souza (2017, p. 137) “(...) essas informações são importantes para compreendermos as concepções hegemônicas que determinam a perspectiva pedagógica do programa, assim como as implicações a esse modelo de qualificação na conformação dos jovens e adultos trabalhadores”.

Os trabalhadores estudantes Pedro e Benedito (2022) narram suas expectativas, o que foi alcançado e suas aspirações, frente ao processo de RDS, na busca pela certificação do Ensino Médio, afirmando que (...) *para mim o RDS foi tranquilo de fazer, mas não validei nenhuma competência, vou continuar estudando e quero fazer um técnico e (...) as professoras e o professor ajudaram a gente no RDS quando a gente não entendia. Davam exemplos e aí a gente conseguia pensar. Quero fazer o curso de eletromecânica*. Os trabalhadores estudantes desvelam o interesse pela continuidade dos estudos, na busca pela sua qualificação como trabalhador, o

que, para Freire (1992, p. 69), é “(...) um direito que o povo tem de conhecer melhor o que já conhece em razão de sua prática (...) e de conhecer o que ainda não conhece”.

Assim como Pedro e Benedito (2022), dos nove estudantes participantes desta pesquisa, oito deles não tiveram as competências necessárias reconhecidas, validadas e certificadas, em nenhuma das quatro áreas do conhecimento do Ensino Médio. Desta forma, tiveram seus itinerários de formação inseridos ao percurso da EJA Profissionalizante com a duração de 12 meses letivos.

Sobre esta constatação, Freire (2000, p. 85) discute sobre a importância de todos os saberes que constituem a história do trabalhador estudante, do que eles trazem para escola e como devem ser considerados,

Não devemos jamais subestimar ou negar os saberes de experiência feitos, com que os educandos chegam à escola ou centros de educação informal (...) subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista (...).

Para Alcoforado (2008), à luz de um exercício de ampla revisão conceitual sobre a trajetória de construção do entendimento sobre o que é competência em um processo de avaliação de saberes da ação, o autor disserta que as competências são construções discursivas da ação, com vistas ao reconhecimento pessoal e social, com o objetivo de alcançar a equivalência em um percurso que o conduza a certificação.

Aliada a esta discussão, o processo RDS que é realizado em ambiente *online* é um processo desconhecido e complexo para o trabalhador estudante, que tem na mediação dos docentes especialistas o apoio e “(...) o valor educativo do diálogo e da participação, para reconhecer-se como sujeito de saber” (RIBEIRO *et al.*, 2001, p.13), entendendo que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1983, p.66).

Nessa valorização dos saberes em seus dinâmicos aspectos, constituídos a partir de contextos específicos e diversos, o trabalhador estudante traz, em sua bagagem, conhecimentos intrínsecos da sua relação com o mundo, para o desenvolvimento e/ou formalização de outros saberes ainda desconhecidos (FREIRE, 1970). Considerando a fala dos participantes, a mediação dos docentes especialistas no RDS infere na possibilidade de promover a partir de exemplos cotidianos da vida

do trabalhador, a mobilização e a autorreflexão entre as experiências vividas e a potencial competência que possa ser reconhecida.

Ao considerar o discurso dos estudantes como um elogio à mediação recebida durante o percurso do RDS, faz-se necessário elevar a atenção quando estes trabalhadores se colocam fundamentalmente em situação de aprendiz, em detrimento ao seu processo de constituição de saber, essa tensão pode ser expressa "(...) no próprio meio de instrução: a linguagem" (THOMPSON, 2002, p. 33). Eles percebem que não dominam os termos utilizados pelos profissionais especialistas para explicar a realidade do trabalho deles. Para os estudantes da EJA, ao vivenciarem, pelo viés da exclusão social, o agravamento das formas de segregação - cultural, espacial, étnica, bem como, das desigualdades econômicas -, experimentam, a cada dia, o abalo de seu sentimento de pertencimento social, o bloqueio de perspectivas de futuro social (FREIRE, 2000).

Para Brunel (2004, p. 76), sobre este fenômeno, mesmo os trabalhadores estudantes tendo sua trajetória escolar marcada pela exclusão, a "escola continua ocupando um espaço importante na vida deles e continua sendo uma referência positiva e fazendo parte dos seus projetos". Ao se sentirem incluídos, a expectativa do trabalhador estudante em alcançar a certificação escolar, emerge à vontade ou necessidade de retomada de qualificação com vistas ao crescimento profissional e maior ascensão social.

Para reflexão, embora as expectativas pela certificação e continuidade dos estudos corroborem na busca pela autonomia e motivação para aprender a aprender, na singularidade ao conceber a educação como processo voltado para o resgate da "(...) humanidade roubada" (FREIRE, 2000), faz-se necessário entender que o contexto hegemônico das ofertas para EJA continua marcado pelas necessidades de atendimento às demandas do sistema produtivo, ou seja, "(...) isto significa tornar a produção mais competitiva, subordinadas à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação da segmentação e da exclusão" (FRIGOTTO, 1995, p. 145).

Na perspectiva de formação o RDS, que conforme a instituição formadora, busca a recuperação e valorização da competência profissional do trabalhador (SESI, 2019), o estudante trabalhador do RDS Bruno (2022), com 20 anos de idade e experiência profissional de dois anos, alcançou a validação, reconhecimento e certificação total da Área de Matemática. Considerando a avaliação por área do

conhecimento balizada na Matriz de Referência, o participante Bruno (2022) alcançou o seguinte resultado descrito no Quadro 20:

QUADRO 20 - Avaliação de competências do RDS do Trabalhador Estudante

Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias			Área de Matemática e suas Tecnologias			Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias			Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias		
Form. Específico 60%	Avaliação 40%	Média	Form. Específico 60%	Avaliação 40%	Média	Form. Específico 60%	Avaliação 40%	Média	Form. Específico 60%	Avaliação 40%	Média
1,33	7,00	3,60	76,5	80,00	77,90	0,00	6,00	2,40	23,61	80,00	46,17

Fonte: SESI (2022).

Na prática, este estudante será direcionado à EJA Profissionalizante sem precisar cursar a Área de Matemática, a qual foi reconhecida no RDS. Embora para o SESI (2016), no RDS a etapa do balanço de competências vise a validação de saberes desenvolvidos nas experiências da vida, os resultados elencados no Quadro 20 trazem inquietações que não conseguiram ser compreendidas. Levando-se em consideração os documentos que a pesquisadora teve acesso e os dados obtidos pelos instrumentos de pesquisa evidenciou-se a ausência do percentual atribuído para certificação, a partir dos formulários (ANEXOS 04 a 10) que compõem os percursos de vida, trajetórias de formação não escolares e escolares, saberes em contextos profissionais, relações sociais, na composição do Portfólio. Uma outra inquietação é que mesmo o estudante Bruno (2022) tendo alcançado a média nas avaliações das áreas de Linguagens e Ciências Humanas, não obteve a certificação, por não ter alcançado a média nos formulários específicos das respectivas áreas.

É importante considerar os saberes dos trabalhadores estudantes buscando “(...) romper o autoritarismo dos saberes dominantes, ou seja, não considerar como únicos saberes válidos e desmascarar o processo que faz deles os melhores saberes (...)” (LOPES, 1999, p. 79). Esta constatação, reitera a necessidade de metodologias avaliativas que preconizem os diferentes saberes, “ (...) em um diálogo entre o saber empírico dos trabalhadores e o saber escolarizado, inclusive aqueles que não podem ser sistematizados em ambiente distinto da sua produção e uso” (ALCOFORADO, 2008, p.162).

As conversas, os discursos, as trocas de opiniões na socialização dos saberes, torna a linguagem uma das importantes etapas no processo do RDS, pois é a partir dela que ocorre a autorreflexão que será explicitada nos formulários de

avaliação. Neste sentido, “(...) a linguagem oral e a imagem, com menos intensidade, são recursos fundamentais utilizados pelos seres humanos na transmissão do conhecimento e da experiência, como é lógico muito antes do que fosse a palavra escrita” (SACRISTÁN, 2005, p. 172).

Sobre este aspecto a expressão, sobretudo pelas classes populares em contato com uma coletividade, em um contexto letrado com saberes formais, pode ser colocada em xeque (SACRISTÁN, 2005), caso não haja uma condução específica de mediação. Partindo deste postulado, os saberes escolares encontram, na capacidade de discurso sistematizado dos saberes da experiência, a possibilidade de cumprimento dos parâmetros de avaliação do RDS, resultando na relação entre o ensinar e o aprender,

[...] ensinar pode ajudar aqueles que aprendem a construir esta articulação, desenvolvendo nela as capacidades cognitivas, é necessário examinar o lugar do saber na prática, antes de indicar como a importância conferida a esta relação que pode estar na base de uma nova maneira de ensinar. (MALGLAIVE, 1995, p. 37).

Neste percurso, o estudante Bruno (2022) traz que (...) *no RDS as vezes eu ia na internet para ver o que significava uma palavra. Consegui passar em matemática, mas nas outras disciplinas não (...)*. É salutar ressaltar, que a condição de jovem com 20 anos de idade, que utiliza a internet como recurso de pesquisa, auxiliou Bruno (2022) no percurso de compreensão das questões referendadas na avaliação do RDS.

Nesta trajetória, não adentrando no campo da EJA EaD, mas considerando de forma específica a metodologia RDS realizada exclusivamente em plataforma *online*, inevitavelmente se propõe uma análise sobre a pertinência da ferramenta utilizada para o processo. Sendo o trabalhador estudante da EJA, em sua maioria, pertencentes a grupos que vivem “(...) simultaneamente, em situação de exploração econômico-social e de discriminação cultural-valorativa” (RODRIGUES, 2012, p.58), é comum que façam parte do grupo com maiores dificuldades de acesso e uso de tecnologias digitais. Neste aspecto, o instrumento utilizado para o RDS precisa transbordar, considerar as variáveis e incluir a diversidade de perfil existente, viabilizando a todos o alcance do direito para efetiva busca da validação, reconhecimento e certificação de saberes.

O simbolismo presente na aprendizagem e domínio dos recursos tecnológicos é grande. É uma autoafirmação sobre o lugar de sujeito de saber, de saber mais que os colegas, o que contribuí para autoestima e o fazer diferente dos demais. Acessar a internet e realizar buscas são importantes em diversos cenários, evidentemente em um processo de avaliação que é realizado *online*, essa competência precisa ser considerada, assim como precisa ser considerada para manutenção de postos de trabalho. Para Castells (2000), cada dia mais, os espaços se informatizam e esta realidade está presente fortemente no mundo do trabalho para várias funções.

O Reconhecimento de Saberes na busca pelo sentido e significado a partir das realidades e necessidades dos trabalhadores estudantes, pode vislumbrar fazer destes sujeitos de direito, uma fonte na qual ele bebe, autorreflete e constrói seus conhecimentos,

[...] a partir dos saberes, conhecimentos, interrogações e significados que aprenderam em suas histórias de vida será um ponto de partida para uma pedagogia que se pautar pelo diálogo entre os saberes escolares e os saberes sociais. Esse diálogo exigirá um trato sistemático desses saberes e significados, alargando-os e propiciando o acesso aos saberes, conhecimentos, significados e a cultura acumulados pela sociedade (...). (ARROYO, 2005, p. 35).

Com risco de alguma simplificação, reconhecer os saberes desses sujeitos é romper com a visão de que existe quem sabe e quem não sabe. Desta forma, para o trabalhador estudante, é necessário, segundo suas narrativas, o interesse, a motivação e a necessidade para retomada e permanência em processos de formação. Frente aos dizeres dos trabalhadores estudantes e considerando suas distintas histórias de vida, muito ricas em saberes e experiências, entende-se a diversidade de perfis, e com eles a necessária implementação de efetivas possibilidades de elevação da escolaridade com o reconhecimento e a certificação de saberes.

Contudo, esse entrelaçar de passado, presente e futuro da História de Vida destes sujeitos de direito, deve permitir a tomada de consciência para que fique evidente o encontro de saberes. É este o movimento de autorreflexão e conscientização que possibilitará inserir, segundo Freire (1987), o sujeito no processo histórico em busca da sua afirmação, e é esta afirmação que proporciona escolhas de caminhos e perspectivas.

CONSIDERAÇÕES ATÉ O PRESENTE MOMENTO

De onde vêm as histórias? Elas não estão escondidas como um tesouro na gruta de Aladim ou num baú que permaneceu no fundo do mar. Estão perto, ao alcance de sua mão. Você vai descobrir que as pessoas mais simples têm algo surpreendente a nos contar.
Ecléa Bosi, (2003).

Na constituição da pesquisa, o movimento cíclico pertencente ao desbravamento quando em contato com referenciais teóricos, interpretações, dizeres, olhares, sentidos, contextos, reitera que mesmo não postulando as mesmas ideologias, temos a presença do outro na estruturação do pensamento, da linguagem e da escrita, em uma perspectiva histórico-cultural. Na epígrafe, a importância das Histórias de Vida, desvela-se na inspiração de Ecléa Bosi (2003), quando diz que elas estão “(...) ao alcance de sua mão (...)” e é neste empreendimento que os trabalhadores estudantes se voltam para si e tomam consciência sobre os seus diferentes saberes em distintas trajetórias que objetivam o reconhecimento de seus saberes adquiridos nas experiências de vida e trabalho.

Na pesquisa realizada junto aos trabalhadores estudantes no processo de Reconhecimento de Saberes para o nível do Ensino Médio da EJA Profissionalizante, teve, na descrição da caminhada realizada entre os anos de 2019 a 2023, acontecimentos significativos, e alguns deles precisam ser registrados: a retomada da convivência social após pandemia da Covid-19 e a mudança na execução do RDS pelo SESI.

Os momentos de tensão ocorreram quando o contexto pandêmico de COVID-19 que ocorreu nos anos 2020 e 2021 culminou no necessário afastamento social, que no contexto educacional teve as aulas presenciais canceladas e posteriormente não permitiu o acesso da pesquisadora nos encontros presenciais do processo de Reconhecimento de Saberes. Foi necessário aguardar a autorização dos órgãos competentes de saúde, para iniciar a coleta de dados, sendo que, esta situação inesperada vivida mundialmente resultou no atraso da coleta dos dados e ajustes no percurso metodológico desta pesquisa.

Neste momento de conclusão do trabalho de pesquisa, os caminhos que foram se constituindo, por vezes em encruzilhadas, as vezes em curvas fechadas demais e outras vezes em estradas sinuosas, precisaram ser percorridos para que se

atingisse o objetivo que é compartilhado através deste discurso, composto por comentários sobre a caminhada realizada, desde o início do doutoramento.

Embora com o sentimento de estar apenas no início, a caminhada trilhada até aqui recorre em situações de escolhas. A oportunidade de escolha de um trajeto que fizesse sentido com o percurso do lugar de fala da pesquisadora com sua atuação nas discussões da modalidade de EJA. Desde o início desta trajetória buscou-se produzir conhecimento a respeito do processo de RDS e assim poder atribuir contribuições que fossem pertinentes às distintas ofertas de projetos educacionais para modalidade. Neste ciclo, o percurso em busca do conhecimento teve dois momentos: “um é o momento em que conhecemos o conhecimento existente, produzido; o outro, em que produzimos o novo conhecimento (...)” (FREIRE, 1992, p. 192).

Nessa caminhada situa-se a relação com os sujeitos da pesquisa e seu local de estudo, a Escola de Jovens e Adultos do SESI na cidade de Joinville. A seguir, reflete-se sobre os achados no referencial teórico, que além de sustentar os estudos sobre o Reconhecimento de Saberes dos trabalhadores estudantes, deu pistas sobre a hegemonia na implantação de projetos educacionais para a modalidade.

A turma de EJA no RDS era composta por 32 estudantes, todos eles trabalhadores da Indústria Tupy, local onde a escola tem seu funcionamento. Foi evidenciado um movimento de ausência nos encontros presenciais, que ocorreram conforme o calendário previsto e, em nenhum dos seis encontros do RDS, todos os estudantes estavam presentes, sendo que a média de participação foi de 18 presenças.

Durante a coleta de dados, em um primeiro momento, dos 10 trabalhadores estudantes que assinaram o TCLE, três deles devolveram preenchidos os questionários e formulários. Em uma nova busca, seis outros questionários e formulários foram respondidos, resultando em nove participantes para pesquisa. No âmbito dos participantes docentes especialistas, um questionário no Google *Forms* foi enviado *online* a eles, e dentre os quatro especialistas, três deles responderam ao questionário.

Desde o momento que foi apresentada a pesquisa para os estudantes e de uma forma mais particular na coleta dos acesites para participação, os diálogos que ocorreram nos encontros, entre os participantes e a pesquisadora, delinearam riqueza de informações. De forma quase epistemológica, os questionamentos e a

possibilidade de troca sobre as histórias de vida que estavam sendo transformadas em discurso se constituíram em campo fértil para compreensão dos relatos de seus feitos, de suas dificuldades e de suas aspirações.

Após situar os participantes da pesquisa, retoma-se o caminhar pelo momento vivido na Banca de Qualificação, em que foram feitos importantes apontamentos, que em minucioso alinhamento com a orientadora, muitos foram incorporados na pesquisa, com redefinição de rota e continuidade na caminhada. Confirmou-se como objeto da pesquisa o tema do processo de Reconhecimento de Saberes dos saberes dos trabalhadores estudantes, sob seu olhar e seus dizeres. Com este objeto de pesquisa, o redimensionamento do problema e do objetivo geral, alcançou o entrelaçamento que iluminou o percurso.

Nesta composição, o título da pesquisa passou a ser Escola e Trabalho: reconhecendo, validando e certificando experiências da vida. Este movimento implica mostrar que a escola e o trabalho, constituem um espaço de reflexão e ação, que dizem respeito ao desenvolvimento humano, inscritos no âmbito das relações típicas de uma sociedade profundamente desigual ao se tratar de trabalhadores sem escolaridade.

Nas orientações e redefinições com a orientadora, quando inicialmente buscava-se a compreensão dos parâmetros de avaliação utilizados pelo RDS, deu-se lugar e centralidade às trajetórias dos trabalhadores estudantes, objetivando compreender: como os trabalhadores estudantes refletem sobre seus saberes, a partir dos seus percursos pessoal, profissional e educacional, para fins de validação, reconhecimento e certificação no Ensino Médio.

Os objetivos específicos foram, ao longo do processo, sendo os trilhos que aliados às perguntas norteadoras, buscaram o horizonte, com a seguinte formulação: caracterizar o perfil socioeducacional e as trajetórias profissionais dos estudantes trabalhadores; analisar o processo de RDS, a partir da avaliação dos trabalhadores; compreender as mediações dos especialistas nas relações didático-pedagógicas com os estudantes no RDS e, por fim, avaliar, nas vozes dos trabalhadores estudantes, a representação da Certificação de Saberes frente às expectativas e aspirações de vida.

A pesquisa trouxe três questões norteadoras. A primeira questão buscou saber qual a expectativa da certificação para o estudante trabalhador da indústria, que tem conhecimento do ofício, porém, não tendo conhecimento escolar, não tem

reconhecimento profissional. Sobre esta questão é encontrada ampla discussão e vasto material de pesquisa, conforme abordado na seção que discorre sobre o trabalho, seus saberes teóricos e práticos, que subsidia a análise das trajetórias dos trabalhadores com a forma de pensar o conhecimento, que se estabelecem em lugares desiguais para uns e outros, de acordo com aquilo que sabem.

A segunda questão buscou entender quais as influências das demandas do mercado de trabalho na proposta do Reconhecimento de Saberes. Esta questão trouxe subsídios para reflexão crítica frente a oferta do processo RDS, que nos documentos oficiais reitera o objetivo da sua implantação na busca pelo aumento da competitividade da indústria. Desta forma, o programa encontra-se na centralidade no protagonismo industrial. A redução da educação a resolução de um problema técnico, com vistas a atender uma demanda que emerge do mercado de trabalho, tende a encontrar a forma mais adequada de currículo que atenda tal demanda, em uma “(...) miríade de ofertas de elevação de escolaridade, formação profissional, certificação, fortalecendo as estratégias de subalternidade no contexto da atual fase de desenvolvimento do capitalismo brasileiro” (RUMMERT, 2013, p. 724).

A terceira questão norteadora estava pautada em encontrar quais os motivos que levam o estudante trabalhador a dar continuidade à escolarização, na busca da certificação escolar pelo Reconhecimento de Saberes. Segundo os dizeres dos trabalhadores estudantes, pode-se concluir que o principal motivo do retorno à escola é a ascensão profissional para melhorar suas condições de vida e a aquisição de conhecimentos. Suas motivações levam a afirmar que, para eles, a escola não se limita a preparação para o mercado de trabalho e, desta forma, precisa repensar seu papel, de tal forma que ultrapasse a visão reducionista de reprodução para força de trabalho.

As discussões dos Fóruns de EJA apontam que não se consolidou a cultura do direito a educação em qualquer idade e, neste sentido os horizontes estreitos não coadunam com as mudanças socioeconômicas e com as projeções de expectativas educacionais. Nesta condição, constatou-se um diálogo profícuo destes trabalhadores ao apontarem o vislumbre de sentidos e significados na retomada ao espaço escolar, haja vista que este retorno a escola tende a ser reduzido à mera perspectiva criadora da capacidade do trabalho (FRIGOTTO, 2010).

Esta questão foi fundamental para análise das histórias de vida, que

juntamente com os referenciais teóricos, possibilitou contextualizar as expectativas e a realidade destes trabalhadores estudantes. Em suas histórias de vida, há uma centralidade no trabalho, traçando memórias relacionadas, a eles ou seus familiares, estarem ou não trabalhando. Para estes sujeitos, não cabe o questionamento sobre a importância do trabalho para manutenção de suas vidas, mas sim, de forma objetiva e concreta, a necessidade do trabalho foi o fator determinante que antecipou a sua vida adulta, e com isso o afastamento da escola. Ao conhecer os trabalhadores estudantes de “chão de fábrica” e mobilizá-los para continuidade dos estudos, é de suma importância considerar qual o papel do trabalho na vida destes sujeitos. O trabalho deve ser compreendido numa dimensão ontológica, “(...) enquanto *práxis* humanas, (...) que objetiva a criação das condições de existência” (KUENZER, 2008, p. 55).

Olhando as trajetórias socioeducacionais e profissionais dos trabalhadores estudantes, sabe-se o tipo de trabalho que aqueles com baixa escolaridade podem assumir em nossa sociedade. Àqueles que não possuem certificação escolar e qualificações profissionais são inseridos em postos de trabalho precários, provisórios e fragmentados (VENTURA, 2011), o que impacta na movimentação de ciclos, cujo epicentro é a busca de melhores condições de vida.

A pesquisa traz a marca de movimentos também nas trajetórias escolares desses sujeitos. Todos eles viveram experiências de abandono, reprovações, expulsões e desinteresse, em relação a sua experiência escolar, alguns no Ensino Fundamental e a maioria no Ensino Médio. Com a retomada do percurso escolar “(...) há uma esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas, nas ruas, no corpo de cada uma e de cada um de nós (...) a esperança é necessidade ontológica (...)” (FREIRE, 2000, p.10), todavia essa esperança, como forma de projeto educacional voltado a EJA, deve reconhecer este sujeito como protagonista de seu desenvolvimento, assentando uma escuta ativa e intervenções necessárias, em um verdadeiro trabalho cognitivo de autoconhecimento voltado para uma visão libertadora destinada a superar qualquer coisa que impeça sua permanência na escola e o seu crescimento social.

Os trabalhadores sinalizaram não conhecer a EJA antes de sua matrícula no RDS. Esta realidade é amplamente alertada por Di Pierro (2008), quando enfatiza a falta de atitude convocatória do poder público e da necessidade de recensear a

população escolar. Há um silêncio ensurdecedor ao se tratar de EJA. Nesse quesito, a não existência de uma cultura de educação a qualquer tempo, impacta de certa forma para que eles se conformem com a condição de sujeitos sem direito à educação.

Buscando analisar o processo de RDS instituído por uma instituição parastatal, é importante situar que o Estado vem, em boa medida, se desobrigando de suas responsabilidades em relação ao conjunto das necessidades sociais e, particularmente, dos estudantes, mais agudamente dos trabalhadores estudantes, na difícil equação escola e trabalho. O processo de RDS pauta-se, pela instituição ofertante, em teses de inclusão social via elevação de escolaridade articulada à qualificação profissional. Esta oferta poderia ser uma vitória de todos aqueles que lutaram e lutam para garantia do direito destes trabalhadores, desde que seu conceito pragmático fosse constituído por uma educação cuja “finalidade é formar, em diferentes níveis e posições, os futuros dirigentes da vida econômica, cultural e ideopolítica da sociedade” (VENTURA; LESSA; SOUZA, 2017, p. 115).

Sob esta ótica, através do modelo CIPP proposto por Stufflebeam (2003) avaliou-se o processo do RDS, na busca por informações frente a sua realidade de execução e de planejamento. Os estudantes demonstraram em suas respostas que há necessidade de certificação escolar em nível de Ensino Médio na cidade de Joinville/SC e que a instituição ofertante possui estrutura física e humana para execução do RDS. Por outro lado, eles trazem que a inviabilização do projeto poderá ocorrer devido ao descumprimento dos termos de parceria entre escola e indústria. A visão de possível impasse dos termos de parceria recorre, entre outros motivos, pela instabilidade na manutenção dos seus postos de trabalho e de alterações nas escalas e turnos de trabalho que seguem a necessidade demandada pela indústria que eles estão trabalhando.

Sendo o contexto da Educação de Jovens e Adultos marcado por contradições entre as relações sociais e de produção, esta necessidade de escolarização, sinalizada pelos respondentes e a instabilidade de condições para sua permanência, infere no discurso máximo de que a indústria necessita de trabalhadores qualificados para enfrentamento das mudanças do mundo do trabalho, mas a responsabilidade por esta busca é exclusiva do trabalhador. Esta dualidade corrobora para implantação de um conjunto de políticas públicas fragmentadas para EJA, mascarando e validando iniciativas aligeiradas de formação e escolarização (RUMMERT, 2008), pautadas nos

interesses econômicos que se sobressaem e apequenam a educação da classe trabalhadora.

Entre os sujeitos da pesquisa, não há uma unanimidade sobre a clareza e relevância dos objetivos do RDS, sua adequação para o público trabalhador e sua relação para resolução de problemas práticos do trabalho, todavia eles são unânimes ao avaliar como positiva a experiência no RDS. Sobre este olhar, fica evidenciado que o ingresso no RDS é marcado pelas mais diversas expectativas dos estudantes, mas eles não possuem conhecimento sobre o percurso que irão trilhar nesta etapa.

Desta forma, estes trabalhadores pela complexidade do processo e pelo desconhecimento, não estabelecem conexões sobre os saberes, delimitando os espaços de desenvolvimento, quando situam em diferentes lugares os diferentes saberes. De um lado eles colocam o trabalho e sua vida com seus conhecimentos e, de outro lado, a escola, com seus conhecimentos que podem lhes proporcionar melhores condições de vida, *status* e oportunidades de segurança.

Na busca pela compreensão das mediações dos docentes especialistas nas relações didático-pedagógicas com os estudantes no RDS, encontrou-se, nos dizeres dos docentes, a materialização do perfil do docente de EJA. Todos eles não possuem formação inicial para modalidade e, por não terem a valorização salarial, se submetem à uma rotina intensa de trabalho entre distintas modalidades de ensino.

Neste aspecto, é salutar destacar que o processo RDS passou por mudanças em sua execução desde a sua implementação na cidade de Joinville no ano de 2017, na qual os docentes especialistas eram alocados com 30h/a semanais exclusivamente destinadas a atuação no Reconhecimento de Saberes. Os docentes relatam que atualmente não há previsão de carga horária exclusiva ao processo, sendo necessário assumir outras turmas de EJA, se desejarem manter ou completar a carga horária que lhes dê condições de subsistência.

Ao tratar da sua visão sobre o currículo do RDS, os docentes dissertam que há uma articulação com o mundo do trabalho prevista no Projeto Político Pedagógico da instituição. Todavia, na prática, os docentes relatam que esta articulação ocorre, ou não, dependendo da ação dos docentes em sala de aula, no desenvolvimento de seus encaminhamentos e suas mediações.

Da mesma forma ocorre com o planejamento e a articulação entre a Educação Básica e Qualificação Profissional, no qual eles sinalizam que o RDS possui uma

estrutura pronta, com formulários específicos, sem possibilidade de alterações e que é na mediação através de sua *práxis* com o uso de exemplos práticos que instigam os trabalhadores estudantes a estabelecerem conexões entre os conhecimentos do trabalho e o que se espera na Matriz de Referência Curricular do RDS para o Ensino Médio. Pode-se refletir que aqui talvez esteja ancorada a falta de clareza que os estudantes relatam sobre o processo de RDS, que é constituído a partir de um currículo, mas é realizado e empreendido pela subjetividade presente na prática de ensino de cada docente especialista.

Uma escola de Educação Básica articulada com Qualificação Profissional deve construir o currículo e o planejamento pedagógico, a partir da concepção de trabalho como um princípio educativo. Entretanto, para se chegar no objetivo de elevação de escolaridade e qualificação profissional, a metodologia precisa buscar identificar nos trabalhadores estudantes a existência de diferentes saberes que atribuídos de sentidos e significados propiciem a autorreflexão sobre o que se sabe e possíveis bases de desenvolvimento. Para Alcoforado (2014, p. 66), "(...) ao trazer os alunos para o centro do processo educativo, e, ao defender uma aprendizagem indissociavelmente ligada à vida, (...) o Professor assume-se como mediador entre os alunos e os conteúdos, devendo considerar, também, os fins a que deviam conduzir essas aquisições."

Os especialistas trazem em suas falas uma discordância sobre o olhar da Instituição SESI/SC voltado a eles. Enquanto dois docentes afirmam de sentir valorizados pela coordenação direta e pela Instituição, o terceiro docente, que atua no RDS desde a sua gênese, levanta uma percepção diferente, na qual relata que não percebe atualmente que é valorizado pela instituição. Este é um ponto recorrente em projetos educacionais voltados à modalidade. Eles são implementados para alcance de metas específicas do mundo do trabalho, para momentos específicos que a economia está passando e, invariavelmente, acabam perdendo seu valor durante sua execução, a tal ponto que a descontinuidade é o único caminho. Quanto ao sentimento de desvalorização, sentido e narrado pela docente, Nóvoa (2015) diz que esta condição leva o docente à sua desmotivação, que tem como consequência o abandono, a insatisfação e a indisposição para o enfrentamento dos desafios da carreira docente.

Este movimento de desvalorização é também encontrado nas falas dos docentes ao se referirem ao olhar institucional ao trabalhador estudante. Para eles o olhar institucional é voltado ao “cuidado”, para que o estudante não se evada. Esta ‘presbiopia’ da instituição ofertante do RDS desdenha que estes trabalhadores estudantes são sujeitos fundamentais no processo de RDS, que trazem consigo necessidades e sonhos voltados aos seus projetos de vida e, por serem sujeitos de direito, não podem ser reduzidos a indicadores e estímulos para evitar o abandono escolar.

A retomada do percurso escolar na EJA implica em entender o recorrente diálogo no qual a escola acaba sendo preterida quando este sujeito é submetido a necessidades imediatas. Isto reforça a responsabilidade da escola à medida que ela viabiliza que esta retomada escolar se torne, de fato, o que estes trabalhadores buscam, em todas as suas instâncias. Quer por oportunidades de trabalho, quer por aquisição de novos conhecimentos, quer por valorização social, não importa em qual instância, a escola deve estar aberta a todas as dimensões acionadas pela entrada desses trabalhadores estudantes e para sua permanência.

Esses trabalhadores, aproximando-se de entender-se como também estudantes, narraram suas histórias de vida em diferentes contextos, delineando suas expectativas e aspirações que vislumbravam com a representação da certificação de saberes. A integração de memórias sociais, culturais, políticas e econômicas volta-se para compreensão dos delineamentos capazes de evocar a reflexão, a rememoração, a seleção e a (re)elaboração da experiência.

Nesta construção de sentidos e significados conscientes sobre sua condição de conhecimento necessários à certificação do Ensino Médio na EJA, os trabalhadores estudantes, em sua maioria jovens, trazem marcas constituintes da sua História de Vida. Quanto às suas experiências sociais, seus percursos assemelham-se ao perfil dos estudantes da EJA, que trazem especificidades que representam sua condição social em suas narrativas, que desvelam infâncias marcadas pela precariedade, violência, abandono e inserção precoce no trabalho, tais marcas empreendem processos de medo, culpabilização e baixa estima.

Ainda neste contexto, em suas relações sociais o nível escolar dos pais traz para alguns deles o exemplo a ser seguido, quando elencam o orgulho de, pelo estudo, seus pais terem alcançado condições de sobrevivência. Já para outros o nível

escolar dos pais é mais um aspecto de motivação para que eles através dos estudos e oportunidades de trabalho, possam oferecer melhores condições de vida para àqueles que, segundo eles, por não terem tido oportunidade de estudo encontram-se sem perspectiva e vivendo situações de trabalho precário para manutenção da vida.

No grupo de participantes é perceptível a presença significativa de migrantes em um movimento pela busca de melhores oportunidades de trabalho, suas falas revelam o sentimento de pertença a um espaço e a cultura desse espaço. Sendo Joinville uma cidade polo industrial, caracteriza-se como lugar onde os trabalhadores estudantes migrantes procuram para produção da sobrevivência, mas não necessariamente para a fixação e para a constituição de família (SOEK; HARACEMIV; STOLTZ, 2009).

Sobre a Experiência Escolar, as narrativas abordaram a construção da formação, caracterizadas por processos de conhecimento e aprendizagem, representados por passagens da vida que se interligam em jornadas exaustivas de trabalho, estudo e a expectativa de alcance de melhores oportunidades. Em um cenário marcado por processos interrompidos, os trabalhadores não reconhecem suas competências escolares desenvolvidas, narrando especificamente suas dificuldades e limitações frente aos saberes escolarizados.

Mesmo os estudantes sendo jovens e não apresentando ampla experiência de trabalho, trazem em suas trajetórias elementos constituintes de saber. A prática do trabalho produziu saberes-experiência que os permitiu vencer obstáculos, mas ainda assim, buscam sua valorização através da certificação escolar.

Historicamente os segmentos sociais sem formação escolar ocupam postos de trabalho mal remunerados e instáveis, que impactam na constante busca por novas experiências. Como afirma Frigotto (2009, p. 8), "(...) o modelo neoliberal constrói a lógica do indivíduo isolado que luta por seu lugar a qualquer preço". Assim, esses sujeitos jovens vivem experiências diversas de descontinuidade de ocupação, aspecto que dificulta a sua inserção em trabalhos com melhor remuneração e estabilidade.

Os trabalhadores estudantes revelam orgulho dos seus saberes da ação, relatam suas responsabilidades nos postos que ocupam, porém, não foi possível encontrar em suas falas a consciência em considerar seus saberes como evidência de competências para o processo de RDS. Sob este aspecto, eles se incluem e se mantêm em um lugar de aprendiz, tanto no trabalho como na escola.

Constatou-se que os trabalhadores estudantes da EJA, embora utilizem tecnologia em seus postos de trabalho e no seu dia a dia, com o uso de redes sociais e aplicativos de comunicação, encontram-se afastados de outras formas de uso da tecnologia, como o computador. Sendo o RDS realizado no formato *online*, eles apresentaram limitações para acesso do portal utilizado na metodologia, bem como no exercício de digitação de seus discursos advindos de suas Histórias de Vida, resultando em descrições sucintas e muitas vezes resumidas com a digitação de 'sim ou não', ou ainda, na descrição da sua função sem atribuir as ações que são necessárias para este fazer.

Marca-se aqui que as limitações tecnológicas contribuem para que esses sujeitos permaneçam assujeitados em empregos reservados às suas trajetórias de desescolarização, com postos de trabalho precários que trazem em seu cerne as exigências dominadas pelo mercado. Desta forma, estes trabalhadores estudantes são colocados em 'xeque' à medida que, com as transições do setor, não apresentam competências exigidas e são levados a encarar o medo de perder seu emprego ou perder seus direitos sociais. Estes trabalhadores trazem marcadamente o *status* epistemológico do não saber.

Com o resultado do RDS, ao se depararem com o não reconhecimento e certificação dos seus saberes, não refletem sobre a não valorização de seus percursos de desenvolvimento de competências, nem mesmo questionam o fato desse percurso ser praticamente esquecido no processo do RDS. Esta evidência é marcada quando um dos estudantes alcança média na avaliação de duas áreas do conhecimento, mas por não ter alcançado o mesmo resultado no que tange a relação de seus conhecimentos experienciais com as áreas de conhecimento da Matriz de Referência Curricular, não alcança a validação, o reconhecimento e a certificação de competência.

Acredita-se que toda a experiência é um material farto e altera profundamente os espaços escolares que recebe esse trabalhador estudante, que traz em sua constituição de sujeito de saberes, saberes populares, saberes de classe, saberes do trabalho.

Mesmo apresentando trajetórias compostas por situações de vida em que este trabalhador pode recorrer para demonstrar suas competências, os dispositivos do RDS precisam sustentar a operacionalização dos objetivos da Matriz de Referência

Curricular e as competências experienciais em contextos formais, não-formais e informais. Considerando a dificuldade de “[...] reconhecer-se para se fazer reconhecer” (AUBRET; MEYER,1994), aliada a complexidade de traduzir em linguagem os saberes da ação fora do *lócus* em que se constituem, a principal tarefa do RDS incide em trazer à tona a consciência deste trabalhador, na medida que estes saberes por serem difusos ao serem naturalizados tornam-se invisíveis para quem o desenvolve.

Evidencia-se nesta tese as contradições e as tensões que marcam o processo de Reconhecimento de Saberes. Acrescenta-se que a análise dos dados empíricos deu indícios de que o processo de Reconhecimento de Saberes é complexo, mas apresenta um potencial formativo para os trabalhadores estudantes. No viés político, sua finalidade é aumentar a competitividade da indústria através da elevação da escolaridade, ancorando o processo à instrumentalização de competências. Contudo, o RDS permite o desenvolvimento de um processo formativo que pode se traduzir em significados para a vida dos trabalhadores estudantes quando se eleva o potencial de transformação destes sujeitos.

A justificativa de dimensão formativa fundamenta-se no método de autorreconhecimento realizado na construção do Portfólio e na mediação didático pedagógica realizada pela equipe de Docentes Especialistas. Na construção do Portfólio o trabalhador estudante é confrontado com seus saberes constituídos em diferentes espaços, desencadeando um importante processo de formação que subsidia a transformação e o conhecimento de si. A mediação dos Docentes Especialistas estrutura a organização da prática realizada no RDS que é complexa e subjetiva, para que seja possível a superação de dificuldades.

Havendo estabelecido a relação dialógica, a mediação Docente buscou o reconhecimento dos diferentes saberes e a consciência do inacabamento nos trabalhadores estudantes. Esta mediação realizada pelos Docentes Especialistas é uma atribuição que baliza o RDS, pois é a partir dela que ocorre o diálogo necessário ao processo, e sobre esta atribuição entende-se ser necessário e se recomenda a ampliação do desenvolvimento da linguagem, seja ela oral ou escrita, com suas distintas funções em cada etapa do processo, para que se alcance nela aporte de uma ferramenta de autorreflexão que garanta a este trabalhador o que lhe é de direito.

Considera-se que o RDS como processo de conscientização tem potencial para continuar dando passos para constituir-se como um modelo engajado com a especificidade de transformação da ação e de promoção da autonomia individual e coletiva. Esta conscientização deve ser constituída em relações dialógicas, que requerem tempo, mudança, ponderação. Todo esforço teórico em novas pesquisas precisa ser acionado para que seja possível traduzir os saberes desses trabalhadores como essenciais para o processo do RDS, se traduzindo em um movimento objetivo de democratização de currículo, planejamento e prática educacional que garanta a emancipação.

A vista disso, a pesquisadora infere algumas considerações sobre a caminhada neste processo investigativo. O fato da pesquisadora ter feito parte da instituição ofertante do RDS, possibilitou acessos para o levantamento dos aspectos do Estudo de Caso a que ser propôs. Atenta aos seus limites, mas voltada a dar ouvidos à modalidade e aos seus sujeitos, buscou-se através desta pesquisa procurar o novo, não como qualquer novidade, mas que de alguma forma pudesse dar subsídios para melhor efetividade do RDS, sobretudo com a centralidade nas expectativas e necessidades do trabalhador sujeito da educação.

A temática de validação, reconhecimento e certificação dos saberes se posicionou através da ampliação do olhar da pesquisadora para si, à medida que se tratava de um projeto que ela conhecia e tinha participado de sua implantação, em um deslocamento que possibilitou reflexões sobre a hegemonia de projetos educacionais voltados a modalidade. E sobre o outro, sobre seu lugar de direito, sobre sua classe, sobre sua luta, sobre suas expectativas de vida.

Foi possível perceber os indícios de que o projeto de RDS não ocupa atualmente lugar estratégico para a instituição ofertante. Esta leitura confirma-se na nova versão do RDS, que foi instituída no mês de janeiro do ano de 2023, a qual não terá mais em sua condução a presença dos docentes especialistas, mas sim, uma equipe técnica que irá dar suporte tecnológico aos trabalhadores que serão incluídos nas novas ofertas de EJA Profissionalizante com RDS. Esta atualização no formato de oferta vai totalmente na contramão dos resultados recolhidos por esta investigação e nas orientações explicitadas para ajustes do percurso, nas quais a mediação docente tem papel essencial no acompanhamento do projeto que é desconhecido e difícil para os trabalhadores estudantes.

Com as Histórias de Vida selecionadas, as narrativas que foram discutidas a partir dos diálogos e das reflexões ancoradas na teoria, foi realizada esta caminhada intensa, apaixonada e cuidadosamente responsável. Possivelmente assim como os trabalhadores, a pesquisadora teve dificuldade de transformar em linguagem, em discurso, em texto acadêmico, o que foi vivido durante este processo. A escrita é um processo doloroso e difícil! Sobretudo uma escrita limpa, clara e objetiva. É admirável esta competência, que esta pesquisadora não tem, e por muitas vezes confunde, contradiz, mistura e torna truncado o que deveria ser fluido.

A academia, as orientações, as aulas, a banca de qualificação, os eventos, os fóruns de EJA, a participação em projetos de pesquisas, as leituras, os ritos e rigores científicos, todas estas experiências aliadas as experiências sociais, contribuíram para que os saberes desta pesquisadora fossem mobilizados para chegar até este momento e com isto, reafirmar com melhor competência, o compromisso com a Educação de Jovens e Adultos, com os trabalhadores e com os oprimidos deste país.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Apreens%C3%A3o-dos-sentidos%3A-aprimorando-a-proposta-dos-Aguiar-Ozella/bcff0fbd43d70ea57ceecf5a50af4d2231a240fc>. Acesso em 07 out. 2021.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/abstract/?lang=pt>. Acesso em 07 out. 2021.
- ALARCÃO, M.; GASPAR, M. F. Imprevisibilidade familiar. **VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia**. 2007 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/MZ3KmdzP8wVdsbfd3MfPzNq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2023.
- ALCOFORADO, L. M. **Reconhecimento, validação e Certificação de saberes experienciais: desafios para a formação continuada e as relações de trabalho**. Trabalho & Educação; Belo Horizonte, v.23, n.3, p. 13-30, set-dez, 2014. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/2197/1518>. Acesso em: 05 jul. 2019.
- ALCOFORADO, L. M. **Competências, cidadania e profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Coimbra. Coimbra, 2008. 460 p.
- ALHEIT, P., DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p. 177-197, jan./abr. 2006.
- ALVARENGA, M. S. de. A educação de jovens e adultos no PNE 2014- 2024: entre os ajustes econômicos e os direitos sociais na atual conjuntura de crises no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 33, p. 122-138, 2016. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/2434/1326>. Acesso em: 23 mar. 2023.
- ALVES, G. **O novo (e precário) mundo do trabalho**. Reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ANDRIOLA, W. B. Avaliação da Formação de Agentes Prisionais do Ceará em Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 9, n. 4, p. 79-92, 2010.
- ANÍBAL, A. Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida e à validação das aprendizagens informais e não formais: Recomendações e práticas.

Lisboa, 2013, **Centro de Investigação e Estudos de Sociologia** – Instituto Universitário de Lisboa. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/5003>. Acesso em 21 dez. 2020.

ANÍBAL. A. A singularidade do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: gênese, caracterização, situação atual e pistas para o futuro. **Centro de Investigação e Estudos de Sociologia**. [Relatório CIES e-WorkingPaper N.º 149 - Portugal], 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/5005>. Acesso em: 05 jul. 2020.

ARAGÃO, R.S.C.R, OLIVEIRA, A.L., A capacidade de aprendizagem ao longo da vida e o bem-estar dos adultos em processo de RVCC de Nível Secundário. **Educação e formação de adultos: políticas, práticas e investigação**, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011. Disponível em: <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/31246/1/10-A%20capacidade%20de%20aprendizagem.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

ARANHA, A. V. Relação entre o conhecimento escolar e o conhecimento produzido no trabalho: dilemas da educação do adulto trabalhador. **Trabalho e Educação**. Belo Horizonte: NETE/FaE/UFMG, n. 12, jan/jun, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8978>. Acesso em: 18 mar. 2023.

ARAÚJO, R. M. de L. in BOMFIM, M. I. **Educação de Jovens e adultos da classe trabalhadora brasileira**. Novos projetos e antigas disputas BOMFIM, M. I, RUMMERT, S. (organizadoras). 1 ed. Curitiba, PR; CRV, 2017.

ARAÚJO, R. M. de L. As novas qualidades pessoais requeridas pelo capital. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 5, jan./jun. 1999.

ARROYO. M. **Território nacional e mercado externo**: uma leitura do Brasil na virada do século XX [Internet]. 2001; <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-20042022-165056/>

ARROYO. M. Trabalho, educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (organizador). **Educação e crise no trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ, 2002 (coleção estudos culturais em educação).

ARROYO. M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

ARROYO, M. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ARROYO, M. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens e adultos populares? REVEJ@: **Revista de Educação de Jovens e adultos**, v. 1, n.

0, p. 1-10, ago. 2007. Disponível em: http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf. Acesso em: 04/02/2023.

ARROYO, M. **Miguel Gonzáles Arroyo**: educador em diálogo com nosso tempo. Autêntica. Belo Horizonte, 2011

ARROYO, M. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

AUBRET, J.; MEYER, N. La reconnaissance des acquis personnels et professionnels et l'enseignement supérieur, les enjeux. Paris: Université de Paris VIII, 1994.

BANNELL, R. I. A formação discursiva do professor e a (re) construção crítica do saber pedagógico. **Revista Movimento** da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense nº. 4 Niterói, 2001.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 9ª Ed. – Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. São Paulo: Saraiva; Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. **Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOMFIM, M. I. **Educação de Jovens e adultos da classe trabalhadora brasileira**. Novos projetos e antigas disputas. BOMFIM, M. I, RUMMERT, S (organizadoras). 1 ed. Curitiba, PR; CRV, 2017.

BOSI, E. Velhos amigos. São Paulo: Companhia das Letras, 2003

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**: Parecer CEB nº: 11/2000 – Relator (a) Conselheiro (a): Carlos Roberto Jamil Cury. Aprovado em 10/05/2000. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fcne%2Farquivos%2Fpdf%2FCEB012000.pdf&clen=13802&chunk=true>. Acesso em 15 out. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 12 dez. 2020.

BRASIL. **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6**: tema central e oficinas temáticas / Organizado por Nacif, P. G. S., Queiroz, A. C. de, Gomes, L. M., Rocha, R. G. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização,

Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcgiclfndmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.catedraunescoeja.com.br%2Fdocumento%2Feafbae3bac97da6d551367213a890d3d638876.pdf&cLen=4685636&chunk=true>. Acesso em 11 dez. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 11/2000. Dispõe sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**, 2000. Disponível em CEB11.doc (mec.gov.br). Acesso em 24 mai. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014, aprova o **Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024** e dá outras providências, 2010. Disponível em: Apresentação do PowerPoint (camara.leg.br). Acesso em 12/10/2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2013. Disponível em: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (mec.gov.br). Acesso em: 24 mai. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação** -. PNE. Disponível em: L13005 (planalto.gov.br). Acesso em 10 out. 2021.

BRASIL, **Relação Anual de Informações Sociais (RAIS)** – 2019. Disponível em: <http://www.rais.gov.br/sitio/index.jsf>. Acesso em 10 mai. 2020.

BRASIL. Censo Escolar 2021. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

BRUNEL, C. Jovens no ensino supletivo: reconstruindo trajetórias. 2001. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BROOKS, R. **Ética e pesquisa em Educação**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mbRXPgZdd67Fb6dwt8w8d4C/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRUNNER, J.J. Educação: Cenários de Futuro. **Novas Tecnologias e Sociedade da informação**. Rio de Janeiro: PREAL Brasil, 2000

CAVALCANTE, M.H. **Revista Mundo Jovem** em Jornal de Ideias, Ed. 47, Porto Alegre: PUCRS, 2009.

CAVALCANTE, E. A. **Reconhecimento de saberes e certificação profissional em tecnologia do pescado**: um estudo de caso do programa CERTIFIC no Nordeste. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2014. 125 p. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8577>. Acesso em: 05 jul. 2019.

- CAMARGO, N. M. de **Percepção dos professores do ensino médio a distância na educação de jovens e adultos**. Dissertação de Mestrado. 2018. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/57259>. Acesso em 15/10/2022
- CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNEP (FEU), 1999.
- CANÁRIO, R. **A escola tem futuro? Das promessas as incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CANÁRIO, R. **Educação de Adultos: um campo uma problemática**. Lisboa: NAEFA/EDUCA, 2000.
- CANÁRIO, R. O prazer de aprender. **Pátio Revista Pedagógica**. N. 39 Porto Alegre, 1996.
- CARROLL, L. Alice no país das maravilhas. Porto Alegre: L&PM, 1998
- CASTEL, R. As metamorfoses do trabalho. In: FIORI, J.L., *et al* (org). **Globalização: o fato e o mito**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2000.
- CATELLI, A. **Controladoria: uma abordagem da Gestão Econômica - GECON**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2022.
- CIAVATA, M. FRIGOTTO, G. **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa São Paulo**, 1996. 97, p. 47-63.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- COSTA, B. S.; COSTA, C.de M. C. **O CERTIFIC e a teoria do capital humano**, 2013. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/portal/wpcontent/uploads/2012/coloquio/anais/eixo1/BrunoSilvaCosta.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2019.
- COSTA, R. de C. D. **Rede CERTIFIC: percursos e percalços na formulação da política de reconhecimento e certificação de saberes dos trabalhadores**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015. 167 p. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/131023>. Acesso em: 05 jul. 2019.
- CUNHA, B. M. Violência contra a mulher, direito e patriarcado: perspectivas de combate à violência de gênero. XVI Jornada de iniciação científica de direito da

UFPR. Curitiba, 2014. Disponível em:
https://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/425-51197-29062018-084053.pdf Acesso em: 24 mar. 2023.

CRESWELL, J. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa. Revisão técnica: Dirceu Silva. Porto Alegre: Penso, 2014.

D'AMBROSIO, U. Educação matemática: da teoria à prática. 17ª ed. São Paulo: Papirus, 2009.

Declaração de Hamburgo de Educação de Adultos, 1997. Disponível em:
<http://www.cefetop.edu.br>. Acesso em: 24 mar. 2023.

DELVAL, J. **Aprender na vida e aprender na escola**. Tradução de: Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DI PIERRO, M. C. (Coord.). **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da experiência. São Paulo: UNESCO. 2008.

DEJOURS, C. **A Loucura do Trabalho**: Estudo de Psicopatologia do Trabalho. São Paulo: Cortez, 1993.

DEJOURS, C. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produção**, v. 14, n. 3, p. 27-34, 2004.

DUPAS, G. **Atores e poderes na nova ordem global**: assimetrias, instabilidades e imperativos de legitimação. 3ed. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FERNANDES, A. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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** [online]. 2011, vol.20, n.42, pp.71-89. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2238-20972011000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2020.

FISCHER, M. C. B.; FRANZOI, N. L. Lisboa Formação humana e educação profissional. **Diálogos possíveis, Educação, Sociedade & Culturas**, nº 29, 2009.

FLICK, U. **Uma introdução a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FORQUIN, J.C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.5, p. 28-49, 1992.

FRANZOI, N. L.; SANTOS, S. V. Mundo do Trabalho, leitura, escrita e oralidade: perspectivas da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio. In: PEREIRA, N.

M. *et al.* **Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio**. Porto Alegre: UFRGS; NIUE/UFRGS, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2000

FREIRE, P. **Política e educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Política e educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. **Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007

FREITAS, G. M. de O.; FERREIRA, M. C. A.; DA SILVA, F. de P. S.; MATTA, A. E. R. Educação de Jovens e Adultos a distância: avaliação do programa curricular do SESI Bahia. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 42, p. 298-325, 2020. DOI: 10.22481/praxiseduv16i42.7353. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7353>. Acesso em: 16 ago. 2021.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRANCO, M.C. Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. In: FRIGOTTO, G. (org). **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 9.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

GADOTTI, M. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo: Moderna, Fundação Santillana, 2014.

GADOTTI, M. **Educação popular e educação ao longo da vida**. Coletânea de Textos. Confinteia Brasil +6. Brasília: MEC/Secadi, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2018.

HEIDEGGER, M. La esencia del habla. In: De camino al habla. Barcelona: Ediciones del Serbal. 1987

HICKENBICK, C.; RAMOS, E. E. L.; MATTOS, M. C.C.M. Processo de reconhecimento e certificação de saberes escolares de trabalhadores: orientações teórico metodológicas. **Revista PerCursos**. Florianópolis, v.16, n.31, p.28 – 58, maio/agosto, 2015 Disponível em: http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724616312015028/pdf_30. Acesso em: 05 jul. 2019.

IRELAND, T. A EJA tem agora objetivos maiores que a alfabetização. **Revista Nova Escola**, Ed. 223, p.36-40, junho/2009.

JOSSO, M.C. Da formação do sujeito. Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010, p. 59-79.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo, Cortez, 2004

KOLLER, S. H. **Manual de produção científica** Porto Alegre: Penso, 2014.

KUENZER, A. Z. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos (**Mesa-redonda**). P. 19-40. In: INEP. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+para+educa%C3%A7%C3%A3o+profissional+e+tecnol%C3%B3gica/998485af-7fd3-4981-8be0-b4a834080d19?version=1.1>. Acesso em 07 out. 2020.

KUENZER, A. Z., **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, A.Z. **Competência como práxis, os dilemas da relação teoria e prática na educação de trabalhadores**. V. 20, n.3. Rio de Janeiro: Boletim Técnico, SENAC, 2004.

KUENZER, A.Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (org). **Educação e Crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LAFFIN, M. H. L. F. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC, 2006. Disponível em: A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos (ufsc.br). Acesso em 07 out. 2021.

LAFFIN, M. Trabalho, economia solidária e processos educativos. In: LAFFIN, M. **Educação de jovens e adultos, diversidade e o mundo do trabalho**. Ijuí: Editora Ijuí, 2012a.

LAFFIN, M. H. L. A Constituição da Docência na Educação de Jovens e Adultos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 210-228, Jan/Abr 2012b. ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 18 mar. 2023.

LAFFIN, M. H. L.; SANCEVERINO, A. R. Documentos Curriculares, Marcos Legais E Demandas Potenciais de Matrícula para a Educação de Jovens e Adultos. **Revista Multidisciplinar de Ensino, pesquisa, extensão e cultura do Instituto de Aplicação Rodrigues da Silveira** (cap UERJ) v.10, 2021.

LIMA, J. R. **O Significado do Reconhecimento dos Saberes de Pessoas Idosas: uma análise da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (CERTIFIC) do Instituto Federal do Piauí (IFPI)**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpi.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1466/DISSERA%c3%87%c3%83O%20FINAL%20JULIANA%20REIS.pdf?sequence=1>. Acesso em: 05 jul. 2019.

LIMA, N. V. **Reconhecimento de saberes do trabalho e certificação profissional: a experiência da Inglaterra**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-A3HF2L/1/disserta__o_final_natalia_lima.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

LIMA, N. V.; PETRUS, Â. M. F.; CUNHA, D. M. A produção de saberes no trabalho: qual o valor dos saberes investidos? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.15, n.31, p. 321-334, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1845/1405> Acesso em: 05/07/2019.

LIMA, N. V.; CUNHA, D. M. **Políticas de certificação profissional na Inglaterra: dispositivos de reconhecimento de saberes do trabalho**. 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/abet/article/view/24865/13625> Acesso em: 15/07/2019.

LIPP, M. E. N. **Crianças estressadas: causas, sintomas e soluções**. Campinas, Papirus, 2006.

LIPP, M.E.N. **Manual do inventário de sintomas de stress de Lipp (ISSL)**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACHADO, C. L. M.; FREITAS, G. M. O. Educação de Jovens e Adultos Profissionalizante a distância: um olhar sobre a metodologia e os resultados da oferta. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 24, p. 373–382, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5267>. Acesso em: 16 ago. 2021.

MALGLAIVE, G. **Ensinar adultos**. Porto: Porto, 1995

MANFREDI, S. M. Uma política de Certificação profissional orientada para a inclusão social. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 27-48, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/1427/1063>. Acesso em: 05 jul. 2019.

MARTINS, C. E. **Reconhecimento, validação e certificação de saberes**: um estudo crítico de políticas e práticas na Educação de Jovens e Adultos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018. 163 p. Acesso em: 05 jul. 2019.

MARTINS, A. S. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MARX, K. O manifesto comunista. In: REIS, D. *et al* (org). **O manifesto comunista 150 anos depois**: Karl Marx, Friedrich Engels. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

MARX, K. O capital. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MENELEU, N.J. Desemprego e luta de classes: as novas determinidades do conceito marxista de exército industrial de reserva In: TEIXEIRA, OLIVEIRA (org). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**. As novas indeterminações do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1996.

MINISTÉRIO DO TRABALHO. RAIS. Disponível em: <http://pdet.mte.gov.br/rais/rais-2018> Acesso em: 23 mar. 2023.

MODESTO, M.A. Estudante-Trabalhador ou Trabalhador-Estudante? Nuances da relação entre educação e trabalho na UFS. **VI Colóquio Internacional: educação e contemporaneidade**, 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10182/25/24.pdf> acesso em 20, março de 2023.

MORAES, C. S. V.; LOPES NETO, S. Educação, formação profissional e Certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de Certificação profissional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1435-1469, set./dez., 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/s7CwMCRSV934sNxkcBk hPsk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2020.

NARVAZ, M. G.; SANT'ANNA, S. M. L.; TESSELER, F. A. Gênero e Educação de Jovens e Adultos: a histórica exclusão das mulheres do saber-poder. **DIÁLOGO**,

Canoas, n. 23, ago. 2013. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/917/905>. Acesso em: 28 jan. 2023.

NOKAZI, I. (org). **Educação e Trabalho: trabalhar, aprender e saber**. Mercado das Letras, Cuiabá, MT: UFMT, 2008.

NORONHA, D; FERREIRA, S. Revisões da literatura. In: CAMPELLO, B. S; CENDÓN, B. V; KREMER, J. M. (Eds) **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000. p. 191-198.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 1998.

NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Porto Editora, 1997.

NUNES, L. M. Educação EJA: desafios encontrados para permanência e conclusão dos estudos de alunos da educação de jovens e adultos. Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos, 2021. Disponível em: <https://dspace.uniceplac.edu.br/handle/123456789/984> Acesso em: 24 mar. 2023.

OLIVEIRA, G. P. **Rede CERTIFIC E PROEJA FIC: A Formação Inicial e Continuada de Pescadores no Município de São Borja – RS**. Mestrado (Educação nas Ciências) – Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências, Univ. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2014. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/4970/Graciela%20Pavelacki%20Oliveira.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 jul. 2019.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 12, dez. 1999. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001730412>. Acesso em 12 jul. 2021.

OSORIO, A. R. Educação Permanente e Educação de Adultos. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

PAIVA, V. P. **História da educação popular no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Loyola. 2004.

PAULA, C. R. de; OLIVEIRA, M. C. de. **Educação de jovens e adultos: a educação ao longo da vida**. Curitiba: Ibpex, 2011.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma aprendizagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA A. **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto - PT: Porto Editora, 1999, p.73.

PETTICREW, M., ROBERTS, H. **Systematic reviews in the social sciences: A practical guide**. Oxford: Blackwell, 2006. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9780470754887>. Acesso em: 15 set. 2020.

PIAGET, J. **Fazer e compreender**. Melhoramentos/Edusp, 1978.

RAMOS, E. E. De L.; MATOS, M.C.C. Reconhecimento de saberes: um estudo sobre o estado da arte. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 5, p. 1711–1725, 2018. DOI: Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10853>. Acesso em: 25 jul. 2019.

RAMOS, M. N. **O Projeto Unitário de Ensino Médio** sob os princípios do Trabalho, da Ciência e da Cultura. Sessão especial na reunião anual da ANPED realizada em Poços de Caldas, no período de 07 a 11/10/2003, 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/PMSC/Downloads/Texto-ensino-medio-livro.pdf>. Acesso em: 07 out. 2020.

Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. – Brasília: **UNESCO**, 2010.

RIBEIRO, V. M. *et al.* **Educação para Jovens e Adultos: Ensino Fundamental: proposta curricular: 1º segmento**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

RIEGER, M. JESUS, I. A. Educação de Jovens e Adultos: o retorno das mulheres à escola. **Revista Eventos Pedagógicos**, v.2, n.2, p. 161–170, ago./Dez.2011. Disponível: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/412/242>. Acesso em: 26 fev. 2023.

ROCHA, S. O mercado de trabalho e a inserção produtiva dos jovens. In: **Análise da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD: 2005**. – Mercado de trabalho – Brasília: MTE, AI, 2007

RODRIGUES, G. B. **Reconhecimento, avaliação e certificação de aprendizagens e competências: experiências na educação profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2012. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/681>. Acesso em: 16 jul. 2019.

RUMERT, S. M. Jovens e Adultos: trabalhadores e a escola. A riqueza de uma relação a construir. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs). **A Experiência do Trabalho e a Educação Básica**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

RUMMERT, S. M. Educar, qualificar: caminhos e descaminhos da educação de jovens e adultos trabalhadores. **Perspectiva**, 31(2), 405–424, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n2p405>. Acesso em: 24 mar. 2023.

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

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, S. V. *et al.* **Reflexões sobre a prática e a teoria em Proeja**: Produções especializações PROEJA, RS. Porto Alegre: EVANGRAF, 2007.

SANTOS, J. F. Q., NAKAMURA, E., MARTIN, D. A compreensão da depressão na população pobre, uma ocorrência mais (fortemente) social do que uma doença (fracamente) clínica. **Mediações**, 12(1), 313-322. 2007.

SANTOS, H. M. dos; SOUSA, J. P. de; CARVALHO, L. B. de. Reconhecimento de saberes de Matemática proporcionado pela Educação a Distância: um estudo da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 7, 2 de março de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/reconhecimento-de-saberes-de-matematica-proporcionado-pela-educacao-a-distancia-um-estudo-da-educacao-de-jovense-adultos>. Acesso em: 16 ago. 2021.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. Bras. Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbfis/a/79nG9Vk3syHhnSgY7VsB6jG/?lang=pt>. Acesso em 16 ago. 2020

SAMPIERI, R. H., COLLADO, C.F., LUCIO, M.P.B. **Metodologia de Pesquisa**. Editora: Penso Artmed, São Paulo, 2013.

SASSAKI, R. K. Inclusão: Acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, p. 10-16, Ano XII, mar./abr. 2009

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Departamento Nacional. **Educação Básica SESI, Educação Profissional SENAI**: relatório de mapeamento e diagnóstico do Projeto EBEP, Educação Básica do SESI articulada com Educação Profissional do SENAI. Departamento Nacional. Brasília, 2011.

Serviço Social da Indústria. Departamento Nacional. **Metodologia de Reconhecimento de Saberes – MRS**: Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: documento complementar II: Processos e Instrumentos. Brasília: SESI/DN, 2016.

Serviço Social da Indústria. Departamento Regional. Educação Básica. **Projeto Político Pedagógico**. Florianópolis: SESI/DR, 2019.

SERRANO, G. **Elaboração de projectos sociais**. Casos práticos. Porto: Porto Editora, 2008.

SCHULTZ, T. W. O valor econômico da educação Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964.

SCHRAIBER L.B. Pesquisa qualitativa em saúde: reflexões metodológicas do relato oral e produção de narrativas em estudo sobre a profissão médica. **Rev. Saúde Pública**. 1995; 29(1):63-74. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/DkjmsVpcjKtHYdQm9qxPnwd/abstract/?lang=pt>. Acesso em 15/ out. 2020.

SCHWARTZ, Y. Disciplina epistêmica e disciplina ergológica. **Revista proposições UNICAMP**. Campinas, n. 37. 2002.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e saber. **Trabalho e Educação**. v.12, Belo Horizonte, MG, 2003.

SCHWARTZ, Y. **A experiência é formadora?** 2009 (texto digitado).

SOARES, L. J. G.; SIMÕES, F.M. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2005.

SOEK, A.M.; HARACEMIV, S.M. C.; STOLTZ, T. **Mediação pedagógica na Alfabetização de Jovens e Adultos**. 1º. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

STUFFLEBEAM, D. The CIPP Model for Evaluation: An update, a review of the model's development, a checklist to guide implementation. **Paper read at Oregon Program Evaluators Network Conference**, at Portland, Oregon. 2003.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: balho docente elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria, ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zatar. 1981

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**: a árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Coleção Oficinas da História).

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

THOMPSON, E. P. **Os românticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

TRIGO, M. Entrevista com Márcia Trigo. **Saber +**, 13, 2002.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação, 1ª edição, São Paulo, Atlas. 2011

VARGAS, H. M., PAULA, M.F.C. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/aval/a/VmmLwb3h8zbnsvnJRJKqDz/?lang=pt> Acesso em: 24 mar. 2023.

VENDRAMINI, C.R. Jovens migrantes diante do desafio de trabalhar e estudar. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 17, n. 3, jul-set 2017.

VENTURA, J. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. (orgs). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

VENTURA, J. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, p. 29-44, 2013.

VENTURA, J.; LESSA, L.L.; SOUZA; S.C.V. O PRONATEC e a (con)formação do trabalhador: a privatização profissional e o rebaixamento da formação humana. In: BOMFIM, M. I. **Educação de Jovens e adultos da classe trabalhadora brasileira**. Novos projetos e antigas disputas/ Maria Inês Bomfim, Sonia Rummert (organizadoras). 1 ed. Curitiba, PR; CRV, 2017.

VIANNA, H.M. Avaliação de Programas Educacionais: duas questões. Meta: **Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p.1-12, 2010. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/5>. Acesso em 15/10/2020

VIGOSTSKI, L.S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo. Martins Fontes, 1993.

VIGOSTSKI, L.S. **Psicologia da arte**. São Paulo. Martins Fontes, 1999.

VILLAS BOAS, B. M. F. **O portfólio no curso de pedagogia**: ampliando o diálogo entre professor e aluno, 2005 disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/6242>. Acesso em: 16 mar. 2023.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Artmed: Porto Alegre, 2010.

APÊNDICE 01 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Estudantes

Nós, Nivia Moreira de Camargo, doutoranda em Educação e Professora Dra. Sônia Maria Chaves Haracemiv, do Programa de Pós Graduação em Educação da Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Universidade Federal do Paraná, convidamos você, estudante da Educação de Jovens e Adultos do Serviço Social da Indústria de Joinville – Santa Catarina a participar de um estudo intitulado “A Escola no Espaço de Trabalho: Reconhecendo, Validando e Certificando Saberes Adquiridos na Experiência de Vida.”

Pontuamos que esta pesquisa é importante para compreensão da mediação didático pedagógica no Reconhecimento de Saberes. O objetivo desta pesquisa compreender como os trabalhadores estudantes refletem sobre seus saberes, a partir dos seus percursos pessoal, profissional e educacional, para fins de validação, reconhecimento e certificação no Ensino Médio. Caso você participe da pesquisa, será necessário preencher um instrumento de coleta de dados. Um questionário semiestruturado, que tem por objetivo compreender como os trabalhadores estudantes refletem sobre seus saberes, a partir dos seus percursos pessoal, profissional e educacional, para fins de validação, reconhecimento e certificação no Ensino Médio. A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

Eu, _____

li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Local, ____ de _____

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

APÊNDICE 02 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Docentes

Nós, Nivia Moreira de Camargo, doutoranda em Educação e Professora Dra. Sônia Maria Chaves Haracemiv, do Programa de Pós Graduação em Educação da Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Universidade Federal do Paraná, convidamos você, Docente atuante na Educação de Jovens e Adultos do Serviço Social da Indústria de Joinville – Santa Catarina a participar de um estudo intitulado “ A Escola e o Espaço de Trabalho: Reconhecendo, Validando e Certificando Saberes Adquiridos na Experiência de Vida.” Pontuamos que esta pesquisa é importante para compreensão da mediação didático pedagógica no Reconhecimento de Saberes. O objetivo desta pesquisa é compreender como os trabalhadores estudantes refletem sobre seus saberes, a partir dos seus percursos pessoal, profissional e educacional, para fins de validação, reconhecimento e certificação no Ensino Médio.

Caso você participe da pesquisa, será necessário preencher um instrumento de coleta de dados. Um questionário semiestruturado, que tem por objetivo analisar os processos de mediação docente no Reconhecimento de Saberes.

A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

Eu, _____

li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Local, ____ de _____

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

APÊNDICE 03 - Questionário para os Trabalhadores Estudantes

Prezado Estudante Trabalhador:

Este questionário faz parte de um estudo que estamos realizando a respeito do Reconhecimento de Saberes, quanto a sua concepção de estar estudando na EJA do SESI que articula Educação Básica de nível Médio e Formação Profissional. Contamos com sua colaboração para que possamos compreender melhor o perfil dos estudantes que trabalham em diferentes espaços industriais, bem como as trajetórias de escolarização e profissionalização.

Agradecemos sua participação.

1º CAMPO INVESTIGATIVO: Perfil socioeducacional do Estudante Trabalhador

Trabalha na Indústria

Idade: _____

Sexo: () masculino () feminino

Local de Nascimento: Município e Estado _____

Estado civil: _____

Você tem filhos? () Não () Sim. Quantos? _____

Reside num bairro:

() do próprio SESI () próximo do SESI () distante do SESI

Possui moradia própria? () Não () Sim

Reside com () familiares () sozinho () outro Qual? _____

Quantas pessoas residem com você?

R: _____

Grau de escolaridade do pai: _____

Grau de escolaridade da mãe: _____

Profissão ou Atividade de Trabalho dos familiares

PROFISSÃO OU ATIVIDADE DE TRABALHO			
Pessoas	Prestadora) de Serviço (autônomo)	Empregado (a) c/carteira assinada	Desempregado
Pai			
Mãe			
Filhos			
Outros			

2º CAMPO INVESTIGATIVO - Representação da Escola para o Estudante Trabalhador da EJA.

Quanto tempo ficou sem estudar _____

Quanto tempo estudando na EJA _____

Motivos para se matricular na EJA do SESI:

() Dar continuidade aos estudos.

() Adquirir conhecimentos e trabalhar.

() Para conciliar o horário do trabalho com a escola.

() Por orientação da própria indústria.

() Outros. Quais? _____

Qual (is) níveis de ensino você fez na modalidade EJA?

Como você se sente numa turma com colegas de diferentes faixas etárias?

Que diferença(s) você aponta entre a Escola EJA do SESI e outra escola de EJA noturna?

3º CAMPO INVESTIGATIVO: A visão do educando sobre o Ensino e Aprendizagem da EJA

Qual o perfil do professor que marcou sua vida escolar?

As explicações dos(as) professores(as) da EJA são suficientes para você entender o conteúdo das disciplinas trabalhadas?

() Sim, eu sempre entendo as explicações do professor

() Não, eu nunca entendo as explicações do professor

() Na maioria das vezes eu entendo as explicações do professor

() Poucas vezes eu entendo as explicações do professor

Na sua trajetória escolar reprovou de ano? () Não () Sim _____ vezes.

Qual (ais) matéria (s) na qual (ais) você foi reprovado:

Qual (ais) série (s) que você reprovou: _____

Suas notas da EJA geralmente são:

() Acima da média determinada pela escola

() Na média

Dentre as disciplinas da EJA que você já estudou, qual teve mais dificuldade de aprendizagem?

R. _____

Dentre as disciplinas da EJA que você já estudou, qual teve mais facilidade de aprender?

R. _____

APÊNDICE 04 - Questionário para os Docentes e Equipe Técnico-Pedagógico

Prezado(s) Docente(s):

Este questionário faz parte de um estudo que estamos realizando a respeito do Reconhecimento de Saberes, quanto a sua concepção de estar estudando na EJA do SESI que articula Educação Básica de nível Médio e Formação Profissional. Contamos com sua colaboração para que possamos compreender melhor o perfil dos docentes, a trajetória profissional e atuação no Programa de Reconhecimento de Saberes.

Agradecemos sua participação.

1º CAMPO INVESTIGATIVO: Identificação

Idade: _____
 Sexo: () Masculino () Feminino
 Local de Nascimento: _____
 Estado civil: _____
 Tem filhos? () Não () Sim, quantos? _____
 Reside num bairro:
 () do próprio SESI () próximo do SESI () distante do SESI
 Possui moradia própria? () Não () Sim
 Quantas pessoas residem com você?
 R: _____

2º CAMPO INVESTIGATIVO: Formação e Atuação dos Docentes da EJA

Graduação: () Bacharelado () Licenciatura () Tecnólogo
 Instituição: _____
 Ano de conclusão do Curso: _____
 Qual o tema do TCC? _____
 Possui outro(s) Curso de Graduação?
 () Não () Sim Qual(is)? _____
 Especialização em _____
 Instituição: _____
 Ano de conclusão do Curso de Especialização: _____
 Qual o tema da Monografia? _____
 Possui outro(s) Curso de Especialização?
 () Não () Sim Qual(is)? _____
 Mestrado em _____
 Instituição: _____
 Ano de conclusão do Curso de Mestrado: _____
 Qual o tema da Dissertação? _____
 Possui outro(s) Curso de Mestrado?
 () Não () Sim Qual(is)? _____
 Doutorado em _____
 Instituição: _____
 Ano de conclusão do Curso de Doutorado: _____
 Qual o tema da Tese? _____
 Quanto tempo possui de docência na EJA? _____ anos
 Participou de algum processo de formação para lecionar na EJA?
 () Não () Sim

Qual a sua opinião sobre esta formação?

Qual(is) o (s) turno (s) que atua? () manhã () tarde () noite

Qual período que mais gosta de lecionar? () manhã () tarde () noite

Quantas horas trabalha semanalmente? _____ horas

Trabalha em outra (s) Instituições de Ensino?

() Não () Sim Qual(is)? _____

Qual o seu vínculo empregatício com o SESI?

() QPM () PSS () Outro _____

Qual(is) o(s) motivo(s) que o(a) levou a atuar como professor(a) da EJA SESI?

R: _____

3º CAMPO INVESTIGATIVO: Concepção do docente sobre o Currículo da EJA SESI no RDS Organização do Trabalho Pedagógico

Qual é a sua concepção em relação ao Currículo da EJA SESI RDS?

R: _____

Como você vê o Projeto Pedagógico de EJA SESI RDS voltado ao trabalho pedagógico de sua disciplina?

R: _____

Como você elabora seu Plano de Trabalho Docente para atender a EJA SESI RDS?

R: _____

Como você consegue trabalhar a articulação dos saberes da Educação Básica e Formação Profissional na EJA SESI RDS?

R: _____

Qual metodologia você utiliza para trabalhar sua disciplina na EJA SESI RDS diferenciada de outra modalidade de ensino?

R: _____

As dificuldades que você encontra para trabalhar pedagogicamente com os trabalhadores estudantes da EJA SESI RDS diante das Diversidades:

- Idades _____
- Gênero _____
- Religião _____
- Cultural _____
- Social _____

4º CAMPO INVESTIGATIVO: O TRABALHADOR ESTUDANTE DA EJA SOB O OLHAR DOCENTE.

Como você sente o olhar da instituição SESI sobre os professores da EJA RDS?

R: _____

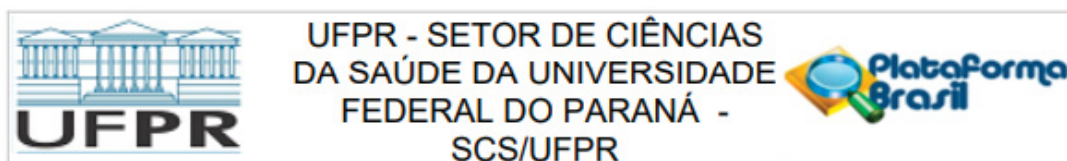
Como a instituição vê os trabalhadores estudantes da EJA SESI, na etapa de RDS?

R: _____

Como você descreveria o perfil dos trabalhadores estudantes da EJA SESI RDS?

R: _____

ANEXO 01 – Parecer de Aprovação do Comitê de Ética

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A escola no espaço de trabalho: reconhecendo, validando e certificando saberes adquiridos na experiência de vida

Pesquisador: Sonia Maria Chaves Haracemiv

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 51413721.1.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.188.321

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa oriundo do Programa de Pós-Graduação em Educação, intitulado: "A escola no espaço de trabalho: reconhecendo, validando e certificando saberes adquiridos na experiência de vida"

Pesquisador principal: Professora Dr^a Sônia Maria Chaves Haracemiv

Doutoranda Nivia Moreira de Camargo

FONTE: UFPR (2022).

ANEXO 02 - Formulário Modelo Stufflebeam CIPP

O objetivo dessa pesquisa é avaliar os fatores que implicam na evolução da prática de aplicação do Reconhecimento de Saberes nas vozes dos trabalhadores estudantes. O modelo é baseado na estrutura de avaliação de Stufflebeam através do Modelo CIPP (contexto, insumo, processo e produto). Ao preencher o formulário você contribuirá com reflexões que podem melhorar o RDS.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO			
Nome:			
Função:		sexo	() Masc () Fem
Localidade:			
AVALIAÇÃO DO CONTEXTO			
1. Em Joinville há uma necessidade de certificação escolar em nível de Ensino Médio?			
SIM () NÃO () NÃO TENHO CONHECIMENTO ()			
2.. Você conhece as propostas do RDS.			
SIM () NÃO ()			
3. A Instituição dispõe:			
Laboratório SIM () NÃO () NÃO TENHO CONHECIMENTO ()			
Matéria prima SIM () NÃO () NÃO TENHO CONHECIMENTO ()			
Equipamentos para realização da avaliação SIM () NÃO () NÃO TENHO CONHECIMENTO ()			
4. Na sua opinião o que dificulta ou inviabiliza a implantação do RDS			
() Cumprimento dos termos de parceria			
() Aporte financeiro			
() Estrutura física			
() Falta de laboratório			
() Todos.			
() Outros,			
Quais			
AVALIAÇÃO DO INSUMO			
1. A sua família é composta de quantas pessoas? Marque somente uma opção.			
() 1 pessoa () 2 pessoas () 3 pessoas () 4 pessoas			
() Acima de 4 pessoas – Total: _____ Pessoas			
2. O principal responsável pelo sustento da família é? Marque somente uma opção			
() Pai			
() Mãe			
() Pai e mãe			
() O(a) próprio(a) entrevistado(a). () Esposo(a)			
() Outro(s)			
3. O tipo de residência de sua família é?			
() Própria			
() Alugada			
() Emprestada			
4. Quantas pessoas atualmente trabalham na sua família de carteira assinada ou é efetivado por concurso público?			
() 1 pessoa () 2 pessoas () 3 pessoas () Acima da 3 pessoas () Nenhuma			

5. A renda mensal em média de sua família atualmente é? <input type="checkbox"/> Até R\$ 350,00. <input type="checkbox"/> De R\$ 350,00 até R\$ 678,00. <input type="checkbox"/> De R\$ 678,00 até R\$ 1.356,00. <input type="checkbox"/> Acima de R\$ 2.000,00				
6. Recebe ajuda Programa Social do Governo Federal? SIM () NÃO()				
7. Qual é o seu nível de escolaridade? <input type="checkbox"/> Ensino Médio Completo <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Incompleto <input type="checkbox"/> Curso Técnico <input type="checkbox"/> Primeiro Grau Completo <input type="checkbox"/> Superior Completo <input type="checkbox"/> Segundo Grau Incompleto <input type="checkbox"/> Superior Incompleto				
8. Você possui conhecimento de como é organizada a avaliação do RDS para validação e certificação de saberes? SIM () NÃO ()				
9. Você possui conhecimento dos regulamentos ou leis de base do RDS relacionados com a certificação que você recebe? SIM () NÃO ()				
PARA RESPONDER AS QUESTÕES, DE 10 A 14, MARQUE COM UM "X" EM UMA DAS OPÇÕES AO LADO.				
Questões	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo totalmente	Discordo parcialmente
10. Os objetivos do RDS são adequados à realidade do público-alvo (trabalhadores)?	()	() ()	()	()
11 A proposta de certificação do RDS está claramente definida?	()	() ()	()	()
12. O conteúdo e saberes adquiridos a ser avaliado pela equipe do RDS são relevantes para resolver problemas práticos do trabalho?	()	() ()	()	()
13. Os equipamentos existentes na instituição são suficientes para realização da avaliação <i>online</i> ?	()	() ()	()	()
14. A equipe técnica do programa possui conhecimentos práticos satisfatório, estando assim, aptos a realizar a avaliação dos saberes dos alunos?	()	() ()	()	()
AVALIAÇÃO DO PROCESSO				
1. Você tem conhecimento de quais as habilidades práticas os trabalhadores precisam atingir para receber o certificado? SIM () NÃO () SIM, especifique: _____				
2. Os trabalhadores que não apresentam a escolaridade mínima exigida pelo programa podem participar do RDS? SIM () NÃO () Se SIM, especifique: _____				
3. Existem problemas relacionados à forma de como estão sendo avaliados os saberes dos trabalhadores pelo RDS? SIM () NÃO () Se SIM, especifique:				

AVALIAÇÃO DO PRODUTO

1. Você sabe se existe um acompanhamento do MEC na execução do programa?
SIM () NÃO ()

2. Você tem conhecimento de quais as ferramentas de avaliação o programa utiliza para avaliar os saberes dos trabalhadores?

SIM () NÃO ()

3. Você sabe de qual a frequência o programa é avaliado na sua localidade?
SIM () NÃO ()

4. Como você avalia a experiência no RDS para os trabalhadores envolvidos? (Positiva ou negativa? Qual a sua importância?)

FONTE: Cavalcante (2014).

ANEXO 03 - Exemplo de Cronograma do RDS

SESI - Serviço Social da Indústria de SC			
Reconhecimento de Saberes - EJA Profissionalizante - SESI/DR/SC			
Atendimento por Especialistas das Áreas de Conhecimento			
35 alunos - Grupo A			
Aula Inaugural e Acolhimento - 2h (toda a equipe)		Diagnóstico - 4h	
3ªfeira		3ªfeira	
05/09/17		12/09/17	
15h30 - 18h45		15h30 - 18h45	
Grupos A		Grupo A	
35 alunos		35 alunos	
Linguagens,, Códigos e suas Tecnologias 04h cada grupo		Matemática e suas Tecnologias - 04h cada grupo	
Formulários específicos da área (1) - 2h		Formulários específicos da área (1) - 2h	
Avaliação - 2h		Avaliação - 2h	
3ª feira		3ª feira	
19/09/17		26/09/17	
21/09/17		28/09/17	
15h30 - 18h45		15h30 - 18h45	
Grupo A		Grupo A	
35 alunos		35 alunos	
Ciências da Natureza e suas Tecnologias 04h cada grupo		Ciências Humanas e suas Tecnologias – 04h cada grupo	
Formulários específicos da área (1) - 2h		Formulários específicos da área - 2h	
Avaliação - 2h		Avaliação - 2h	
3ª feira		3ª feira	
03/10/17		10/10/17	
05/10/17		17/10/17	
15h30 - 18h45		15h30 - 18h45	
Grupo A		Grupo A	
35 alunos		35 alunos	
Conselho de Classe/Plano Pessoal - 06h		Apresentação do Cronograma 2018 e Início do Ensino Médio	
4ª feira		5ª feira	
03/10/17		19/10/17	
15h30 - 20h30		15h30 - 20h30	
Especialistas		Grupo A	
Equipe Técnica		35 alunos	

FONTE: SESI, (2017).

ANEXO 04 - Ocupação no Tempo Livre

O que mais gosto de fazer:
O que não gosto de fazer:
Gasto a maior parte do meu tempo livre ...
Se eu tivesse mais tempo, dedicava-me a:

Este instrumento será preenchido on line.

FONTE: SESI/DN (2016).

ANEXO 05 - Participação em Atividades Sociais

Participo em iniciativas de defesa dos direitos (humanos, do trabalho, do ambiente, da segurança).	
Coordeno projetos ou atividades.	
Adapto-me a situações novas e inesperadas.	
Tento compreender o ponto de vista dos outros.	
Relaciono-me bem no trabalho com colegas, dirigentes e subordinados cumprindo as normas.	
Promovo e cumpro as regras de higiene e segurança no trabalho.	
Recorro aos serviços de emprego, saúde, justiça, polícia, finanças no uso dos meus direitos e deveres.	
Sou sindicalizado, participo das atividades sindicais e sei usar os meus direitos e cumprir os meus deveres.	
Trabalho em equipe cooperativamente.	
Outras	

Obs: Este quadro será preenchido on line.

Meu exercício de cidadania	O que aprendi e conservo até hoje
Participo de Associações: <input type="checkbox"/> Desportiva <input type="checkbox"/> Cultural <input type="checkbox"/> Religiosa <input type="checkbox"/> Filantrópica <input type="checkbox"/> Profissional <input type="checkbox"/> Recreativa <input type="checkbox"/> Outras	
Exerço alguma atividade filantrópica	
Participo de modo responsável e cívico, na vida da comunidade (colaboro com a escola, escoteiros, movimentos sociais, associações, etc.).	
Ajudo no diálogo e entendimento entre as pessoas	
Participo em questões educacionais (vida escolar dos filhos, atividades culturais, desportivas, cívicas).	
Colaboro na defesa e promoção da saúde pública.	
Assumo responsabilidades na solução de problemas sociais.	

FONTE: SESI/DN (2016).

ANEXO 06 - Principais Atividades Profissionais e Aprendizagens

Período	Profissão	Atividades realizadas	Motivos de satisfação Recordações positivas	Motivos de insatisfação Recordações negativas	O que aprendi conservo até hoje
__/__/__ a __/__/__					
__/__/__ a __/__/__					
__/__/__ a __/__/__					

Obs: Este quadro será preenchido on line.

FONTE: SESI/DN (2016).

ANEXO 07 - Percurso Formativo (escolaridade, escolas e etapas frequentadas)

Período	Etapas de escolaridade	Escola	O que mais agradou	O que desagradou
__/__/__ a __/__/__				
__/__/__ a __/__/__				
__/__/__ a __/__/__				
Por que saiu da escola? _____ _____ _____ _____				

Obs: Este quadro será preenchido on line.

FONTE: SESI/DN (2016).

ANEXO 08 - Percurso Formativo (cursos, ações de formação frequentadas)

Período	Curso/ação de formação	Instituição	Mudanças introduzidas na vida pessoal e social e/ou na atividade profissional
__/__/__ a __/__/__			
__/__/__ a __/__/__			
__/__/__ a __/__/__			

Obs: Este quadro será preenchido on line.

FONTE: SESI/DN (2016).

ANEXO 09 - Acontecimentos e Aprendizagens em Minha Vida

A minha infância	
Acontecimentos de vida	Aprendizagens

A minha adolescência e juventude	
Acontecimentos de vida	Aprendizagens

A minha fase de adulto	
Acontecimentos de vida	Aprendizagens

FONTE: SESI/DN (2016).

ANEXO 10 - Minhas Relações e Aprendizagens

As minhas relações pessoais			
Com quem me relaciono	Onde me relaciono	O que aprendi com essa(s) pessoa(s)	O que ensinei a essa(s) pessoa(s)

FONTE: SESI/DN (2016).